

Helmut Lukesch

Was hat die Erziehungsstilforschung für die Praxis gebracht?

Zusammenfassung

Die aufgrund wissenschaftstheoretischer Reflexion vorgeschlagene Klassifikation in nomologisches, technologisches und (historisches) Tatsachenwissen durch *Perrez/Patry* (1982) wird der Systematisierung von Ergebnissen der Erziehungsstilforschung zugrunde gelegt. Im Bereich des nomologischen Wissens wird auf die zunehmende Erhöhung der bei Forschungsuntersuchungen berücksichtigten Komplexität des zu erfassenden Realitätsbereiches verwiesen (kognitive Wende, systemische Betrachtungsweise, institutioneller Rahmen, konstruktsspezifische Erzieherqualitäten). Bei der Behandlung technologischer Fragen werden die Entwicklungen auf drei Interventionsebenen gesichtet (makrostrukturelle Ebene, z.B. ökologischer Kontext; mikrostrukturelle Ebene, z.B. familiäres System; individuelle Ebene, z.B. das „Problemkind“). Die Wissenszunahme im Bereich des (historischen) Tatsachenwissens wird an einem Einzelbeispiel erläutert (Elternverhalten gegenüber Kindergartenkindern) und anhand von gängigen alltagspsychologischen Behauptungen problematisiert.

Summary

What are the results of research about educational behavior? The classification in nomological, technological and (historical) fact-knowledge, proposed by *Perrez/Patry* (1982), serves as the basis for the systematization of results about the research of educational styles. In the sphere of nomological knowledge it is referred to the growing increase of complexity taken into account in the reality domain to be seized (cognitive turn, systemic view, institutional frame, construct-specific educator qualities). The treatment of technological developments is focussed at three levels of intervention (macrostructural level, e.g. ecological context; microstructural level, e.g. family system; individual level, e.g. the „problem child“). The increase in the domain of (historical) knowledge of facts is illustrated by a particular example (parental conduct with kindergarten-children) and in addition to this some lay psychological assertions are problematized.

1.

Das Programm der Erziehungsstilforschung

Ebenso wie es heute zu einer unbezweifelten kulturellen Selbstverständlichkeit geworden ist, daß familiäre Bedingungen, und dabei wiederum vor allem Verhaltensweisen der Eltern, Weichenstellungsfunktion für die Entwicklung von Kindern besitzen, ist es eine nicht in Frage gestellte Hoffnung, über systematische Forschungsbemühungen Hinweise zur Optimierung des Handelns von Erziehern zu erlangen. In Übereinstimmung mit diesen Grundüberzeugungen wurde so in programmatischen Forderungen für die Erziehungsstilforschung (Lukesch, 1975 b, S. 10) (1) die Untersuchung von Auswirkungen von Erziehungsstilen als wesentliche Aufgabe neben (2) der Klärung des Konstruktes „Erziehungsstil“, (3) der Untersuchung von Genese und Determinanten des Erziehungsstils sowie (4) der Entwicklung, Implementierung und Evaluierung von Methoden zur Veränderung von Erziehungsstilen herausgestellt. Vor allem die Frage, welche Konsequenzen bestimmte Handlungen von Erziehern für die Entwicklung von Kindern besitzen, war dabei primäres Movens für die Forschung, wollte man doch „praxisrelevantes“, d.h. handlungsbezogenes Wissen generieren.

Zugleich wurde durch diese Fragestellungen die metatheoretische und methodologische Reflexion angeregt, wobei allgemein wissenschaftstheoretische Konzepte (Bunge, 1967; Weingartner, 1971) für die anstehenden Fragen nutzbar gemacht wurden: Einerseits wurde zu klären versucht, welche Art von Wissen denn überhaupt vorhanden sein müsse, um einen validen Anwendungsbezug zu garantieren (Perrez/Patry, 1982; Patry/Perrez, 1982; Herrmann, 1979; Lukesch, 1979); andererseits wurden damit die Fragen problematisiert, wie solches Wissen zu generieren sei (Lukesch, 1980; Perrez, 1980) bzw. auf welche Realitätsbereiche sich Ergebnisse, die aufgrund bestimmter Datenquellen gewonnen wurden, attribuieren lassen (Preisig, 1982; Lukesch, 1975 a, S. 90 ff). Die erarbeiteten Unterscheidungen bilden ein solides begriffliches Fundament zur Einordnung von Befunden im Rahmen der Erziehungsstilforschung und sollen deshalb kurz skizziert werden.

Als Ziele sozialwissenschaftlicher Forschung wurden von Perrez/Patry (1982) die Erreichung von (1) nomologischem Wissen, (2) technologischem Wissen und (3) Tatsachenwissen unterschieden. Die erste Art des Wissens entspricht den verschiedenen Theorien über einen Sachbereich, wie er in Hypothesen, Gesetzen und Verknüpfungen von Gesetzen formuliert ist. Ziel ist dabei, die menschliche Erkenntnis über die Welt zu erweitern. Dieser sehr hohe Anspruch kann auch reduziert werden, und zwar indem unter nomologischem Wissen zumindest „Low-level-Hypothesen“ bzw. empirische Generalisierungen mit eingeschränktem Geltungsbereich verstanden werden. Die zweite Art des Wissens ist im Vergleich dazu auf die Beherrschung der Welt ausgerichtet: Technologische Aussagen haben die Anweisung zum Inhalt, durch welche Handlungen bestimmte erwünschte Zielzustände hergestellt werden können. Ein im wesentlichen deskriptiver Geltungsanspruch ist mit dem Begriff des Tatsachenwissens verbunden: „Es bezieht sich auf den Ist-Zustand bestimmter Merkmale in einer bestimmten Population oder bei bestimmten Individuen zu einem gegebenen Zeitpunkt – ohne Wenn-dann- oder Je-desto-Verknüpfungen verschiedener Merkmale untereinander und ohne Generalisierungsanspruch im Hinblick auf Situationen, Orte oder die Zeit; allenfalls wird aufgrund einer repräsentativen Stichprobe an Personen auf die entsprechende Grundgesamtheit geschlossen“ (a.a.O., S. 59).

Will man nun Überlegungen zu dem Thema anstellen, was die Erziehungsstilforschung für die Praxis gebracht habe, d.h. für konkretes zielbezogenes Handeln von Erziehern, so könnte man meinen, die Diskussion könne auf das erziehungstechnologische Wissen beschränkt werden. Dem ist aber nicht so, und zwar (1) weil technologisches Wissen durch nomologisches fundiert werden kann und (2) weil historisches Tatsachenwissen in seiner deskriptiven Funktion eine Skizze der Ausgangslage zu liefern vermag, auf die sich dann erziehungstechnologische Interventionen richten können.

2. *Änderungen in bezug auf nomologisches Wissen*

Herrmann (1980) hat darauf hingewiesen, daß der Mangel an empirisch fundierten Studien im deutschen Sprachraum, die der Erziehungsstilforschung zuzurechnen sind, seit dem „Braunschweiger Symposion“ (*Herrmann*, 1966) überwunden wurde. Hält man Umschau nach Resultaten, so wird durch die vorliegenden Untersuchungen allerdings eher das Ausmaß der weißen Flecken auf der Landkarte als die genaue Kontur des zu erforschenden Gegenstandsbereiches sichtbar. Die im Zuge der Untersuchungen notwendig gewordenen Differenzierungen lassen sich unter den Stichwörtern (1) kognitive Wende, (2) systemische Betrachtungsweise, (3) ökologische Perspektive, (4) Einbezug des institutionellen Rahmens und (5) konstruktionspezifische Erzieherqualitäten genauer schildern.

(1) Das erste Desideratum läßt sich anhand einer Zusammenstellung von *Preisig* (1982, S. 212) über den Zusammenhang von Elternverhalten und Ängstlichkeit des Kindes illustrieren: Auf den ersten Blick scheinen die dargestellten Ergebnisse darin zu bestehen, daß das Ausmaß an elterlicher Strenge (Bestrafung, machtorientierten Sanktionen etc.) die Ängstlichkeit von Kindern erhöht, während elterliche Unterstützung (Belohnung, Lob, positive und negative Bekräftigung) mit dem Ausmaß an Ängstlichkeit des Kindes in keiner bzw. in Ausnahmefällen in einer negativen Beziehung steht. Man könnte also zu dem Schluß kommen, daß folgende „Low-level-Hypothese“ durch die Resultate gestützt würde: „Wenn sich Eltern ihren Kindern gegenüber häufig bestrafend verhalten, dann wird dadurch das allgemeine Niveau der Ängstlichkeit der Kinder erhöht.“

Die von *Preisig* (a.a.O.) vorgenommene Analyse der Variablenkonstellation (d.i. die Erfassung der abhängigen bzw. unabhängigen Variable über Eltern, Kinder, Drittpersonen oder reaktive Messung) zeigt jedoch, daß die Daten nur zur Prüfung der Vermutung tauglich sind, ob ängstlichere Kinder ihre Eltern als bestrafender wahrnehmen als weniger ängstliche. Der Bereich, für den die Befunde gültig sind, betrifft also nicht (zumindest nicht unmittelbar) die Frage nach der funktionalen Beziehung zwischen Elternverhalten und Persönlichkeitsmerkmalen/Reaktionstendenzen auf seiten der Kinder (*Preisig* et al., 1980), sondern die Frage der kognitiven Repräsentation von Umweltausschnitten (nämlich des Elternverhaltens) und ihrer Beziehung zu Aspekten des Selbstbildes von Kindern. Überspitzt formuliert, könnte man sogar meinen, dadurch werde nur ein Aspekt der impliziten Persönlichkeitstheorie von Kindern aufgedeckt. Da Vergleiche von Eltern- und Kindauskünften (*Helmke/Kischkel*, 1980; *Garbe/Strasser*, 1978; *Filipp/Schneewind*, 1975; *Lukesch/Tischler*, 1975; *Cox*, 1970; *Herrmann/Stapf*, 1968) deutlich niedrigere

Koeffizienten erbrachten, als dies durch mangelnde Reliabilität der Erfassungsmethoden erklärbar wäre, ist ein Gültigkeitsanspruch der gefundenen Beziehungen für den Bereich „Auswirkungen des Elternverhaltens“ mit den berichteten Zusammenhängen nicht zu begründen.

Als Folgerung muß eine Differenzierung vorgenommen werden, wie sie durch die *kognitive Wende* in der Psychologie nahegelegt wird, nämlich die, daß in den gefundenen Korrelationen eine Beziehung (geringer epistemologischer Tiefe) steckt, die inhaltlich eventuell dem Bereich der attributionstheoretischen Selbstkonzeptforschung zuzurechnen ist.

(2) Die nächste Differenzierung bezieht sich auf die Frage, ob Einzelwirkungen miteinander additiv oder interaktiv verknüpft sind. Ist es etwa sinnvoll anzunehmen, daß sich die Effekte in bezug auf eine Zielgröße, wie z.B. kindliche Leistungsangst, von hohen Leistungserwartungen des Vaters durch ebenso hohe Leistungserwartungen der Mutter additiv oder multiplikativ steigern bzw. im diskrepanten Fall subtrahieren oder eliminieren? Obwohl es Befunde gibt, die in Richtung gleichsinniger Elternwahrnehmung deuten (Lukesch, 1975 c; Herrmann/Stapf, 1968), kann daraus nicht auf generell gleichartiges Mutter- und Vaterverhalten geschlossen bzw. das eine durch das andere ersetzt werden. Über die simultane Untersuchung von Effekten des Mutter- und Vaterverhaltens, die als Eigenschaften erster Ordnung in die Eltern-Kind-Interaktion eingehen, führt die *systemische Betrachtung* der Familie dazu, auch Auswirkungen von Eigenschaften zweiter Ordnung in Rechnung zu stellen, deren Qualität sich aus der Konstellation der in das Interaktionssystem eingehenden Merkmale ergibt.

Die angedeutete systemtheoretische Erweiterung der Betrachtung des Erziehungs- und Sozialisationsprozesses wurde von Arbeiten zur Familientherapie immer wieder postuliert (Willke, 1983; L'Abate, 1983; Satir, 1954), ohne daß die Fruchtbarkeit der Betrachtung – mit Ausnahme einzelner Illustrationen (Richter, 1970; 1969) – systematisch belegt worden wäre.

(3) Eine weitere notwendige Differenzierung läßt sich an den Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen Sozialschicht der Eltern und dem von ihnen praktizierten Erziehungsstil deutlich machen. Trotz der eingehenden Kritik an der These schichtspezifischen Elternverhaltens (Bertram, 1982; Lukesch, 1975 d) glaubte man, in der Schichtvariable oder ihren Nachfolgern (z.B. Arbeitsplatz Erfahrungen des Vaters) ein potentiell erklärungskräftiges Konzept für unterschiedliches Elternverhalten sowie Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten der Kinder in der Hand zu haben. Wie irreführend eine solche Annahme sein kann, sei durch ein Beispiel aus der Erhebung von Mundt (1980, S. 80) gezeigt: Hierbei wurde u.a. die Häufigkeit, mit der Spielkameraden in die elterliche Wohnung kommen, als eine mögliche Erfahrungsvariable für Vorschulkinder erhoben. Die Sozialgruppenzugehörigkeit stellte sich dabei als relativ unbedeutend im Vergleich zu der Raumzahl der Wohnung heraus, wobei diese wieder deutlich durch das Soziotop, in dem die Familie lebt, bestimmt wird. Diese Betrachtung von Ausstattungsfaktoren der räumlichen Umwelt, erreichbaren Institutionen etc. kennzeichnet die sog. *ökologische Perspektive* in der Sozialisationsforschung.

Die Einbeziehung ökologischer Gegebenheiten bei der systematischen Betrachtung von Eltern-Kind-Beziehungen hat sich bereits als fruchtbar erwiesen (Herlth/Strohmeier, 1982; Engfer, 1980; Walter, 1981), und es liegt bereits eine Reihe von Untersuchungen vor, in denen die über die innerfamiliären Interaktionsformen und deren Einfluß auf das Kind hinausgehenden Hintergrundfaktoren für Entwicklungsverläufe analysiert wurden (Beckmann et al., 1982; Schneewind et al., 1983).

(4) Verknüpft mit dem eben besprochenen Aspekt ist die als notwendig erachtete Differenzierung der Beschreibung des Erziehverhaltens nach dem *institutionellen Rahmen* und den sich daraus ergebenden Anforderungen an den Erzieher. Während in den Anfängen der Erziehungsstilforschung (Lewin et al., 1939) und z.T. auch noch in neuesten Konzeptualisierungen (Tausch/Tausch, 1979) von institutionsübergreifend validen Beschreibungen des Erziehverhaltens ausgegangen wurde, hat es sich zunehmend als notwendig erwiesen, die Ziele und Aufgaben der Institution, in der Erzieher handelnd tätig sind, einzubeziehen. So ist es z.B. für den Lehr-Lern-Prozeß in Schulen unzureichend, nur die emotionale Beziehungsdimension zwischen Lehrern und Schülern zu thematisieren, denn für einen erfolgreichen Lernprozeß sind weitere Instruktionsvariablen wesentlich (Weinert/Treiber, 1982; Mandl, 1981; Gage, 1979).

(5) Wendet man die letztgenannte Unterscheidung auf das Kind, so wird deutlich, daß es keine allgemein verbindlichen Qualitäten im Erziehverhalten geben kann, die entwicklungsentscheidende Bedeutung für die verschiedenen Persönlichkeitsmerkmale von Kindern haben. So kann es beispielsweise fruchtbar sein zu untersuchen, ob sich die Theorie der gelernten Hilflosigkeit (Seligman, 1979) auch im familiären Feld als gültig erweist, d.h. ob Eltern, die ihre Kinder häufig in Situationen der Hilflosigkeit stellen (bzw. die sich selbst so einschätzen) direkt (oder vermittelt über Modellernen) bei ihren Kindern Angst und Depressivität begünstigen (Perrez, 1983 a; Hofmann, 1983). Für andere Aspekte der kindlichen Persönlichkeit (z.B. die kognitive Entwicklung) können wiederum völlig andere Merkmale des Erziehverhaltens entscheidend sein (z.B. Anregungsgehalt der Umwelt, Diskrepanzerlebnisse zur Stimulierung epistemischer Motivation).

3.

Änderungen in bezug auf technologisches Wissen

Ein deutlich erkennbarer Fortschritt bei der Behandlung dieser Frage betrifft – wie bereits angedeutet – die wissenschaftstheoretische Diskussion. Hier wurde in bezug auf die Struktur einer technologischen Aussage oder Regel (Perrez/Patry, 1982; Lukesch, 1979; Westmeyer, 1978; Brezinka, 1976), der Begründung einer technologischen Regel (Patry/Perrez, 1982; Brandstädter/von Eye, 1979) und der Anwendung einer technologischen Regel (Perrez, 1983 b) eine Reihe klärender Feststellungen getroffen, auf deren Hintergrund inhaltliche Problemstellungen diskutiert werden können. Eingeschlossen ist dabei die Betrachtung zusätzlicher technologischer Metaregeln für den Problemlösungsprozeß (Dörner, 1976), wenn z.B. Ziel- oder Mittelfragen unbefriedigend gelöst sind. Die entwickelten Konzepte besitzen nicht nur für wissenschaftlich begründetes Handeln Gültigkeit, sondern lassen sich auch als Alltagskonzepte, z.B. im Erziehverhalten (Genser et al., 1980; Genser, 1978), wiederfinden bzw. allgemein als Instrument zur Verhaltensklärung anwenden (Huber, 1983; Werbik, 1978).

Faßt man die Ergebnisse der wissenschaftstheoretischen Diskussion zusammen (Perrez, 1983 b, 1982 a, b), so kann man technologische Regeln dadurch kennzeichnen, daß sie (1) eine Handlungsempfehlung beinhalten, die (2) zur Erreichung eines Zieles vorgeschlagen wird, und zwar (3) bei Vorliegen bestimmter Ausgangsbedingungen. Als Kriterium für wissenschaftlich begründetes Handeln sollte gegeben sein, daß zumindest Kennwerte über

die Effizienz dieser Handlungsempfehlungen vorliegen und (als schwächeres Kriterium) daß das vorgeschlagene Verfahren nicht auf Voraussetzungen beruht, die mit dem vorhandenen Wissen unvereinbar sind. Hingegen kann für technologische Regeln eine Fundierung durch eine nomologische Theorie als notwendige Bedingung für wissenschaftlich begründetes Handeln nicht gefordert werden (*Bunge, 1967; Lukesch, 1979*), obwohl kausalanalytisch begründetes Handeln das Spektrum konkreter Eingriffsmöglichkeiten normalerweise erweitert (*Brandstädter/von Eye, 1979*). Gerade weil nun die Kriterien so klar herausgestellt sind, nach denen Handeln als wissenschaftlich begründet gelten kann, ist die Folge nicht Technologiegläubigkeit, sondern kritische Distanziertheit gegenüber verschiedensten Handlungsvorschlägen.

Obwohl die nomologisch orientierte Forschung bislang eher Perspektiven eröffnet als gut bewährte Theorien produziert hat, lassen sich bestimmte Interventionsmethoden diesen Perspektiven zuordnen. Dabei können in Anlehnung an *Schneewind et al. (1983, S. 208)* drei Handlungsebenen unterschieden werden: (1) die makrostrukturelle Ebene, d.h. der ökologische Kontext, (2) die mikrostrukturelle Ebene (das familiäre System) und (3) die individuelle Ebene (z.B. das „Problemkind“).

(1) Durch die ökologische Perspektive der Sozialisations- und Erziehungsstilforschung wurden Maßnahmen inspiriert, die sich auf Veränderungen der Umwelt und der materiellen Ressourcen als Vehikel zur Verbesserung von Eltern-Kind-Beziehungen verlassen (*BMJFG 1980; 1975*). Vor allem dem Einfluß *Bronfenbrenners (1981; 1979)* ist es zuzuschreiben, daß sozialpolitische Maßnahmen als Interventionsmethoden thematisiert und zum Inhalt kontrollierter Forschung wurden (*Kaufmann et al., 1980; Rauh, 1979; Lüscher, 1979*). Dabei werden u.a. die Fragen untersucht:

- Welche Auswirkungen haben finanzielle Hilfen (Kindergeld, Sozialhilfe, Erziehungsrente, Wohngeld, Mutterschaftsgeld)?
- Welche Auswirkungen haben Änderungen der Arbeitsgesetzgebung (Mutterschaftsurlaub, Kündigungsschutz einer Mutter auch bei längerem Ausscheiden aus dem Arbeitsprozeß, Job-sharing, Wiedereingliederungshilfen im Beruf)?
- Welche Auswirkungen haben Angebote im Bereich der familienergänzenden Institutionen (Kinderkrippen, Projekt Tagesmütter, Ausbau von Kindergarten- und Vorschulinstitutionen)?
- Welche Auswirkungen haben Informationsangebote an Eltern und werdende Eltern (Elternbriefe, Kinderpflegekurse, Beratungsstellen, Gesundheitserziehung, Bildungsurlaub für Eltern)?
- Welche Auswirkungen haben Änderungen in bezug auf die Familiengesetzgebung (Adoptionsrecht, Erbschaftsrecht, Scheidungsrecht, Sorgerecht, Kinderpflegschaft)?
- Welche Auswirkungen haben Änderungen von Normen in bezug auf Wohnungsgröße, Spielplatzgestaltung, Städteplanung?

Die Effizienz solcher Maßnahmen abzuschätzen oder zu untersuchen ist schwierig, da das „besser“, das dadurch erreicht werden soll, zuerst inhaltlich spezifiziert werden müßte (z.B.: Erhofft man sich dadurch einen bevölkerungspolitischen Effekt, eine Reduktion von Versagern in der Schule bzw. eine generelle Anhebung der Bildungsbereitschaft, eine Abnahme der Rate von Kindesmißhandlungen etc.); sodann sind die Effekte solcher Maßnahmen vermutlich nur langfristig und gebrochen durch konkurrierende Einflüsse belegbar. Abgesehen von Einzelmaßnahmen (z.B. für das Projekt Tagesmütter vgl. *Blüml et al., 1980*) erscheinen solche Aktivitäten weniger wissenschaftlich begründet als durch ein Konglomerat von politischen Hoffnungen, Machbarkeitsüberlegungen und Hausver-

stand motiviert. Als Rationalitätskriterium kann eventuell noch auf die Vermutung rekurriert werden, daß dadurch zumindest kein offensichtlicher Schaden zu erwarten ist.

(2). Durch die systemische Betrachtungsweise und das sog. „sozialwissenschaftliche Krankheitsmodell“ gefördert, können Maßnahmen gelten, die sich an Erzieher mit dem Ziel wenden, ihre Einstellungen und Verhaltensweisen zu ändern, um in präventiver oder korrekativer Perspektive optimale Bedingungen für die Entwicklung der ihnen anvertrauten Kinder zu bieten.

Die entsprechenden Angebote können dabei nach unterschiedlichen didaktischen Konzeptionen den Erziehern nahegebracht werden, z.B. über Materialien zum Selbststudium (*Patterson, 1977; Perrez et al., 1974*), Kurse im Medienverbund wie die Veranstaltung „Der Elternführerschein“ (*Burkhardt/Unterseher, 1978*), eventuell kombiniert mit zusätzlichen Veranschaulichungshilfen und Übungen (Training) unter fachkundiger Anleitung (*Innerhofer/Warnke, 1980; Bastine, 1978; Müller, 1978; Warnke/Innerhofer, 1978; Innerhofer, 1977; Minsel, 1975; Lüthi/Vuille, 1980*) bzw. Hilfen zur Selbsthilfe (*Heiliger et al., 1981*). Rekurriert wird dabei zumeist auf lerntheoretische (*Reinecker, 1982*), gesprächspsychotherapeutische oder kommunikationstheoretische Positionen, deren Effektivität im Rahmen klinischer Problemlösungen nachgewiesen ist (*Heller/Nickel, 1982*).

Evaluierungen beziehen sich dabei auf zwei Aspekte: (a) zum einen auf die implementationstechnologische Frage (*Perrez, 1980*), ob durch die Art der didaktischen Aufbereitung von Interventionstechniken Veränderungen im Verhalten der Erzieherpersonen nachgewiesen werden können, die erziehungstechnologisch als effektiv angesehen werden (z.B. *Minsel/Biehl, 1980*, für das Gesprächsverhalten von Eltern; *Warnke/Innerhofer, 1978*, für verschiedene kontingente Verhaltensweisen von Müttern oligophrener Kinder); d.h. ob Erzieher auch fähig sind, die Handlungen zu realisieren, welche durch eine technologische Regel beschrieben werden; (b) schließlich auf die Überprüfung von Effekten im Kindverhalten, dies trifft die Frage nach der Effizienz der realisierten Erziehungstechnologien im engeren Sinn (z.B. *Bastine, 1978*).

Ein in diesem Zusammenhang besonders hervorzuhebendes Beispiel sind Interventionen nach dem Mediatorenkonzept (*Tharp/Wetzel, 1975*), bei dem ebenfalls davon ausgegangen wird, daß die Personen der sozialen Umwelt z.B. eines Problemkindes ihr Verhalten ändern müssen, um dem Zielkind seine Probleme überwinden zu helfen (*Büchel/Perrez, 1980*).

(3) Ein dritter Interventionstyp liegt dann vor, wenn das Kindverhalten selbst primärer Anknüpfungspunkt ist und das Kind – herausgehoben aus seiner „natürlichen Umwelt“ – in einem besonderen therapeutischen Milieu von Fachleuten behandelt wird. Als Beispiel können die psychologischen Behandlungsmethoden gelten, die für den Umgang mit konzentrationsgestörten oder hyperaktiven Kindern empfohlen werden (*Rapp, 1982; Wagner, 1982*), wobei z.T. Selbstkontrollmethoden durch Selbstverbalisation oder Funktionstrainings als wirksam empfohlen werden.

Das Ziel, das sich mit solcherart aufgebauten Maßnahmen verbindet, besteht letztendlich in der Realisation des erwünschten Verhaltens in der Realsituation. Dies kann entweder durch Überlernen des neu zu erwerbenden Verhaltens oder durch spezielle Maßnahmen beim Übergang von der therapeutischen in die Realsituation angestrebt werden.

Der Gedanke, das Kind als gleichsam archimedischen Fixpunkt für Veränderungen, z.B. in der Familie oder Schule, anzusehen, wird durch die interaktionistische Sichtweise von Erzieher-Kind-Beziehungen (*Schneewind, 1975*) eröffnet. Wenn das Kind ein potenter Auslöser und Modifikator von Elternverhalten ist, dann könnten diese Potenzen auch für Interventionen nutzbar gemacht werden.

Nahegelegt werden solche Gedankengänge durch Überlegungen zu dem Einflußprozeß von Kindern auf Eltern (*Grusec/Kuczynski*, 1980; *Bell/Harper*, 1977; *Bell*, 1968) bzw. durch experimentell kontrollierte Studien, in denen solche Phänomene gesichert werden konnten (*Niggli et al.*, 1982; *Osofsky/O'Connell*, 1972). Ähnliche Effekte wurden auch im Bereich der Schule nachgewiesen, man denke etwa an Untersuchungen zum „Galathea-Effekt“ (*Herrell*, 1971) bzw. an die mannigfachen Kindertaktiken (*Heinze*, 1980), mit denen Lehrer von ihren Schülern gesteuert werden (letzteres gilt auch für den Interaktionsprozeß in der Familie).

Der Gedanke einer am Kind einsetzenden Intervention kann noch ergänzt werden durch eine aufgrund von Kindmerkmalen inspirierte Prävention, wie er im Begriff der Risikogruppe zum Ausdruck kommt (*Brandstädter/von Eye*, 1979, S. 365). Als Beispiel für potentiell durch ihre Eltern gefährdete Kinder können Merkmale aufgeführt werden, die bei schwer mißhandelten Kindern deutlich häufiger vorkommen (z.B. kränkelnde Säuglinge, mißgebildete Kinder, Kinder mit frühkindlichen Hirnschäden, Schreikinder, Kinder mit Gedeihstörungen, häufigem Einnässen und Einkoten).

Die Frage nach effektiven Implementationstechnologien kann in bezug auf die verschiedenen Interventionsmethoden noch genereller gestellt werden, und zwar nach den Wegen der Wissensdissemination in einer Gesellschaft. Es genügt einsichtigerweise nicht, technologisches Wissen zu produzieren, wenn es die potentiellen Anwender, seien dies nun Eltern, Lehrer oder professionelle Helfer, nicht erreicht. Es sind dabei wiederum die verschiedensten Barrieren denkbar, welche eine Wissenstransportation behindern (Fragen der Verständlichkeit, Praktikabilität, Ideologien, hedonistisches Betroffensein bei Änderungsvorschlägen, institutionelle Barrieren, Rolle der Universitäten, Massenmedien etc.). Lehrreich für eine solche Fragestellung wäre eine Untersuchung über den Prozeß der Popularisierung psychoanalytischen Gedankenguts, das in den Alltagstheorien von Erziehern eine beachtliche Rolle zu spielen scheint.

4.

Änderungen in bezug auf Tatsachenwissen

Wie einleitend bemerkt, spielt auch im Bereich der Erziehungsstilforschung Tatsachenwissen eine beträchtliche Rolle. Generell wurden dieser Wissensart von *Perrez/Patry* (1982) drei Funktionen zugeschrieben: (1) historiographische Erfassung und Beschreibung von Merkmalen psychologischer, sozialer oder soziologischer Art in einer Population oder bei bestimmten Individuen, (2) Feststellung von gegebenen Randbedingungen für die Erklärung einschlägiger Explananda (damit verbunden ist die Möglichkeit der Kritik nomologischer Aussagen) und (3) die Feststellung von Ist-Soll-Diskrepanzen (z.B. bei Fragen der Sozialplanung). Die Validität von Tatsachenwissen bezieht sich dabei auf die korrekte Wiedergabe von psychologisch oder soziologisch relevanten Gegebenheiten unter bestimmten Raum- und Zeitbedingungen.

Erscheint der Anspruch, den man mit Tatsachenwissen erheben kann, auf den ersten Blick als nicht sehr hoch (keine Explikation von Bedingungsverhältnissen, eingeschränkte Generalisierungsansprüche), so muß diese Ansicht bei genauerer Betrachtung revidiert werden: Ein Gutteil von Forschungsergebnissen aus dem Bereich der Erziehungsstilforschung besteht nämlich bestenfalls in dem Finden von Tatsachenwissen. Wenn z.B. Erziehungsziele, -einstellungen und -praktiken (*Siegmund*, 1983; *Engfer*, 1983; *Filipp/*

Schneewind, 1975) erhoben werden, so ist damit ein primär deskriptiver Anspruch verbunden (entsprechende Zusammenstellungen bei *Lukesch*, 1976). Daß valides Tatsachenwissen durchaus interessant ist, sei an Ergebnissen von *Mundt* (1980, S. 99 ff) über Kontakte von Vorschulkindern mit ihren Eltern demonstriert. Diese Ergebnisse stellen eine historische Momentaufnahme dar, die für die drei genannten Funktionen von Tatsachenwissen bedeutsam ist. Er zeigte u.a.:

- Mütter befassen sich auch heute mehr und intensiver mit ihren Kindern als Väter; dies gilt selbst dann, wenn die Mütter berufstätig sind.
- Gemeinsame Tätigkeiten der Eltern mit ihren Kindern, die aktives Engagement verlangen (Vorlesen, Spielen, Schmusen), nehmen mit der Anzahl der Kinder in der Familie ab, während passive Tätigkeiten (gemeinsam Fernsehen, Platten anhören etc.) davon nicht berührt werden.
- Mit zunehmendem Alter erhalten Kinder weniger emotionale Zuwendung von seiten ihrer Eltern, wobei besonders in der Konstellation Vater/Sohn die Abnahme am deutlichsten zum Ausdruck kommt.
- Sozialschichteffekte treten in unterschiedlicher Weise auf: Während die Häufigkeit gemeinsamer aktiver sprachorientierter Tätigkeiten (Vorlesen, Bilderbücher anschauen) bei Eltern der oberen Sozialgruppe größer ist, werden von Eltern der unteren Sozialgruppe öfter gemeinsame rezeptive Tätigkeiten (Fernsehen, Radio hören) angegeben.

Auch viele andere Behauptungen (z.B. über zeitliche Veränderungen) setzen Tatsachenwissen voraus. Wenn z.B. die Rede von einer Zunahme von Verhaltensstörungen ist (*Meves*, 1982) oder über einen Rückgang an naturwissenschaftlichen Kenntnissen bei Abiturienten geklagt wird (*Fischer et al.*, 1982), so würde dies valides Tatsachenwissen voraussetzen. Es ist peinlich, wenn sich solche Behauptungen nur als subjektiv gefärbte Vermutungen ohne solide empirische Basis erweisen (*Lukesch*, 1982).

Für konkrete Entscheidungen oder praktische Interventionen wäre es oftmals von Nutzen, standardisierte Instrumente zur Verfügung zu haben, mit denen man das als Entscheidungs- oder Interventionsgrundlage notwendige Wissen sammeln kann. Abgesehen von den grundsätzlichen Problemen einer maßnahmeorientierten Diagnostik (*Pawlik* 1976), ist es eher verwunderlich, daß im Bereich der Erziehungsstilforschung zwar eine Vielzahl an Forschungsinstrumenten (vgl. *Lukesch*, 1975 a) entwickelt worden ist, daß aber standardisierte Tests oder zumindest Verfahren, die von Testverlagen vertrieben werden, mit wenigen Ausnahmen nicht vorliegen. Die Ausnahmen bestehen in den relativ zahlreichen projektiven Verfahren wie HABIT (*Baumgärtel*, 1975), F-B-T (*Howells/Likorish*, 1972), F-R-T (*Bene/Anthony*, 1965), FiT (*Brem-Gräser*, 1970), „Die verzauberte Familie“ (*Koss/Biermann*, 1973) und den Fragebogenverfahren HAMEL (*Baumgärtel*, 1979) sowie dem einstweilen noch unveröffentlichten Instrumentarium zur Familiendiagnostik von *Schneewind et al.* (1983). Für die Diagnostik bei Krisen, z.B. bei Kindesmißhandlung, sind eher beobachtbare oder anamnestisch erhebbare Verhaltensindikatoren neben medizinischen Gesichtspunkten Grundlage für diagnostische Schlußfolgerungen (BMfJFG 1979, S. 48 f).

Dieser Mangel an Instrumenten, deren Validität für bestimmte Entscheidungen zudem noch nachgewiesen sein müßte, hat zur Folge, daß oft weitreichende Maßnahmen aufgrund von Hausverstand und Plausibilitätsüberlegungen getroffen werden müssen (beispielsweise bei der Frage, ob potentielle Bewerber dafür geeignet sind, ein Kind zu adoptieren, oder bei gerichtlichen Sorgerechtsentscheidungen).

Zusammenfassung

Bei der Suche nach Hinweisen zur Beantwortung der Frage, was die Erziehungsstilforschung für die Praxis gebracht hat, wurde wegen der Verwobenheit von nomologischem, technologischem und Tatsachenwissen auf alle drei Aspekte eingegangen. Es wurde dabei darauf verwiesen, daß weniger über nomologisch gesichertes Wissen, sondern aufgrund verschiedener Forschungsperspektiven Interventionsmaßnahmen auf drei Ebenen nahegelegt werden, und zwar (1) Maßnahmen auf der ökologischen Ebene, (2) Maßnahmen, welche die soziale Einheit (z.B. Familie, Schulklasse insgesamt) betreffen, und (3) Maßnahmen, die von einem Zielkind (zumeist in einem von der „natürlichen Umwelt“ abgehobenen Setting) ausgehen. Die deutlichsten Fortschritte sind u.E. bei der Klärung metatheoretischer Fragen aufzuweisen; aber auch in bezug auf erzieherisches Handeln ist auf eine zunehmende Zahl von Untersuchungen hinzuweisen, welche Effizienznachweise für Interventionen unterschiedlichster Provenienz liefern. Am Rande wurde auf Probleme der Wissensdissemination verwiesen, welche der Verbreitung wissenschaftlich begründeter Handlungsvorschläge im Wege stehen.

Literatur

- Bastine, I.*: Verhaltenstherapeutisches Elterntaining. Ein empirischer Vergleich von zwei Trainingsmethoden für Eltern mit konzentrationsgestörten Kindern. In: *Schneewind, K.A./Lukesch, H.* (Hrsg.): Familiäre Sozialisation. Probleme, Ergebnisse, Perspektiven. Stuttgart: Klett, 1978, 249–261.
- Baumgärtel, F.*: Hamburger Erziehungsverhaltensliste für Mütter (HAMEL). Göttingen: Hogrefe, 1979.
- Baumgärtel, F.*: Das Erziehungsverhalten von Müttern im Spiegel eines projektiven Verfahrens. Hamburg: Diss., 1975.
- Beckmann, M./Krohns, H.-C./Schneewind, K.A.*: Ökologische Belastungsfaktoren, Persönlichkeitsvariablen und Erziehungsstil als Determinanten sozialer Scheu bei Kindern. In: *Vaskovics, L.A.* (Hrsg.): Umweltbedingungen familialer Sozialisation. Stuttgart: Enke, 1982, 143–167.
- Bell, R.Q.*: A reinterpretation of the directing of effects in studies of socialization. *Psychological Review*, 1968, 75, 81–95.
- Bell, R.Q./Harper, L.V.*: Child effects on adults. New York: Halsted Press, 1977.
- Bene, E./Anthony, J.*: The Family Relation Test. Windsor, Berks.: National Foundation for Educational Research, 1965.
- Bertram, H.*: Von der schichtspezifischen zur sozialökologischen Sozialisationsforschung. In: *Vaskovics, L.A.* (Hrsg.): Umweltbedingungen familialer Sozialisation. Stuttgart: Enke, 1982, 25–54.
- Blüml, H./Erler, G./Frauenknecht, B./Gudat, U./Permien, H./Rommelspacher, B./Schumann, M./Stich, J.*: Das Modell „Tagesmütter“ – Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Stuttgart: Kohlhammer, 1980.
- Brandtstädter, J./von Eye, A.*: Pädagogisch-psychologische Praxis zwischen Prävention und Korrektur. In: *Brandtstädter, J./Reinert, G./Schneewind, K.A.* (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Probleme und Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979, 355–379.
- Brem-Gräser, L.*: Familie in Tieren. München: Reinhardt, 1970².
- Brezinka, W.*: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. München: Reinhardt, 1976.
- Bronfenbrenner, U.*: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta, 1981.

- Bronfenbrenner, U.*: Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart: Klett, 1976.
- Büchel, F./Perrez, M.*: Implementierung eines verhaltenstheoretisch orientierten Mediatorensystems auf der Primarstufe unter Einbezug der Eltern. In: *Lukesch, H./Perrez, M./Schneewind, K.A.* (Hrsg.): *Familiäre Sozialisation und Intervention*. Bern: Huber, 1980, 461–480.
- Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit* (Hrsg.): *Hilfen für die Familie*. Bonn: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 1980.
- Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit* (Hrsg.): *Kindesmißhandlung. Erkennen und Helfen*. Bonn: Eigenverlag, 1979.
- Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit*. *Zweiter Familienbericht*. Bonn: Eigenverlag, 1975.
- Bunge, M.*: *Scientific research*. 2 Bde. Berlin: Springer, 1967.
- Burkhardt, W./Unterseher, L.*: *Der Elternführerschein. Bericht über die sozialwissenschaftliche Begleitung eines Medienverbund-Projektes*. Stuttgart: Kohlhammer, 1978.
- Cox, S.H.*: Intrafamily comparison of loving-rejecting child-rearing practices. *Child Development*, 1970, 41, 437–448.
- Deutscher Bundestag*: *Die Lage der Familien in der Bundesrepublik Deutschland. Dritter Familienbericht. Drucksache des Deutschen Bundestages 8/3120 und 3121 vom 20.8.79*.
- Dörner, D.*: *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. Stuttgart: Kohlhammer, 1976.
- Engfer, A.*: *Bedingungen und Auswirkungen harten elterlichen Strafens*. Trier, 1983 (Diss.).
- Engfer, A.*: *Sozioökologische Determinanten des elterlichen Erziehungsverhaltens*. In: *Schneewind, K.A./Herrmann, T.* (Hrsg.): *Erziehungsstilforschung*. Bern: Huber, 1980, 123–160.
- Filipp, U.D./Schneewind, K.A.*: *Elterliche Erziehungsziele aus der Sichtweise von Eltern und Kindern*. In: *Lukesch, H.* (Hrsg.): *Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile*. Göttingen: Hogrefe, 1975, 96–110.
- Fischer, G./Rollnik, H./Sammet, R./Klein, A./Winkler U.*: *Rettet die mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung. Spektrum der Wissenschaft*, 1982, Heft 3, 100.
- Gage, N.L.*: *Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft?* München: Urban & Schwarzenberg, 1979.
- Garbe, U./Strasser, E.M.*: *Schulische Leistungen und ihre Bedingungen aus der Sichtweise von Schülern und ihren Müttern*. Konstanz, 1978 (Dipl.-Arbeit).
- Genser, B.*: *Erziehungswissen von Eltern*. In: *Schneewind, K.A./Lukesch, H.* (Hrsg.): *Familiäre Sozialisation*. Stuttgart: Klett, 1978, 27–43.
- Genser, B./Brösskamp, C./Groth, A.-P.*: *Instrumentelle Überzeugungen von Eltern in hypothetischen Erziehungssituationen*. In: *Lukesch, H./Perrez, M./Schneewind, K.A.* (Hrsg.): *Sozialisation und Intervention in der Familie*. Bern: Huber, 1979, 145–160.
- Grusec, J.E./Kuczynski, L.*: *Direction of effects in socialization: a comparison of the parents' versus the child's behavior as determinants of disciplinary techniques*. *Developmental Psychology*, 1980, 16, 1–9.
- Heinze, Th.*: *Schülertaktiken*. München: Urban & Schwarzenberg, 1980.
- Heiliger, A./Jaeckel, M./Lachenmair, H./Leube, K./Marbach, J./Mayr-Kleffel, V./von Troschke, G./Gravenhorst, L./Honig, M.S./Tüllmann, G./Wahl, K.*: *Orientierungsmaterialien für die Elternarbeit*. Stuttgart: Kohlhammer, 1981.
- Heller, K./Nickel, H.* (Hrsg.): *Modelle und Fallstudien zur Erziehungs- und Schulberatung*. Bern: Huber, 1982.
- Helmke, A./Kischkel, K.-H.*: *Zur Wahrnehmung elterlichen Erziehungsverhaltens durch Eltern und ihre Kinder und dessen Erklärungswert für kindliche Persönlichkeitsmerkmale*. In: *Lukesch, H./Perrez, M./Schneewind, K.A.* (Hrsg.): *Familiäre Sozialisation und Intervention*. Bern: Huber, 1980, 81–106.
- Herlth, A./Strohmeier, K.P.*: *Sozialpolitik und der Alltag von Kindern*. In: *Vaskovics, L.A.* (Hrsg.): *Umweltbedingungen familialer Sozialisation*. Stuttgart: Enke, 1982, 307–329.
- Herrell, J.M.*: *Galathea in the classroom: Student expectations affect teacher behavior*. *Proceedings of the Annual Convention of the American Psychological Association*, 1971, Vol. 6, 521–522.
- Herrmann, T.*: *Bemerkungen zur Bestandsaufnahme der Erziehungsstilforschung*. In: *Schneewind, K.A./Herrmann, T.* (Hrsg.): *Erziehungsstilforschung*. Bern: Huber, 1980, 13–18.

- Herrmann, T.*: Pädagogische Psychologie als psychologische Technologie. In: *Brandstädter, J./Reinert, G./Schneewind, K.A.* (Hrsg.): Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979, 209–236.
- Herrmann, T.* (Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen: Hogrefe, 1966.
- Herrmann, T./Stapf, A.*: Erziehungsstil und Reaktionseinstellung – eine Erkundungsstudie. Berichte aus dem Institut für Psychologie der Philipps-Universität Marburg, Nr. 19, Marburg 1968.
- Hofmann, J.*: Kontingenzerfahrungen bei Säuglingen. Entwicklung einer Methode zur Interaktionsanalyse. Forschungsbericht des Psychologischen Instituts der Universität Fribourg, 1983, Nr. 33.
- Howells, J.G./Lickorish, J.R.*: Familien-Beziehungs-Test (F-B-T). München: Reinhardt, 1972.
- Huber, O.*: Restricted information-processing capacity and rational decision. In: *Zecha, G.* (Hrsg.): Abstracts of the 7th International Congress of Logic, Methodology and Philosophy of Science in Salzburg, July 11th–16th, 1983, Vol. 5. Salzburg: Huttegger, 1983, 44–47.
- Innerhofer, P.*: Das Münchner Trainingsmodell. Berlin: Springer, 1977.
- Innerhofer, P./Warnke, A.*: Elterntrainingsprogramm nach dem Münchner Trainingsmodell: Ein Erfahrungsbericht. In: *Lukesch, H./Perrez, M./Schneewind, K.A.* (Hrsg.): Familiäre Sozialisation und Intervention. Bern: Huber, 1980, 417–439.
- Kaufmann, F.X./Herlth, A./Strohmeier, K.P.*: Sozialpolitik und familiäre Sozialisation. Stuttgart: Kohlhammer, 1980.
- Kos, M./Biermann, G.*: Die verzauberte Familie. München: Reinhardt, 1973.
- L'Abate, L.*: Aspekte des Reduktionismus: Lassen sich zirkuläre Modelle auf Linearität zurückführen? Zeitschrift für systemische Therapie, 1983, 1, 39–43.
- Lewin, K./Lippitt, R./White, R.K.*: Pattern of aggressive behavior in experimentally created "social climates". Journal of Social Psychology, 1939, 10, 271–299.
- Lüscher, K.* (Hrsg.): Sozialpolitik für das Kind. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979.
- Lüthi, R./Vuille, J.-C.*: Präventives Elterntaining. In: *Lukesch, H./Perrez, M./Schneewind, K.A.* (Hrsg.): Familiäre Sozialisation und Intervention. Bern: Huber, 1980, 397–415.
- Lukesch, H.*: Monatsspektrum. Spektrum der Wissenschaft, 1982, Heft 6, 4.
- Lukesch, H.*: Forschungsstrategien im Bereich der Erziehungsstilforschung. Paradigmata oder Paradoxa? In: *Schneewind, K.A./Herrmann, T.* (Hrsg.): Erziehungsstilforschung. Bern: Huber, 1980, 57–88.
- Lukesch, H.*: Forschungsstrategien zur Begründung einer Technologie erzieherischen Handelns. In: *Brandstädter, J./Reinert, G./Schneewind, K.A.* (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Probleme und Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979, 329–354.
- Lukesch, H.*: Elterliche Erziehungsstile. Psychologische und soziologische Bedingungen. Stuttgart: Kohlhammer, 1976.
- Lukesch, H.*: Erziehungsstile. Pädagogische und psychologische Konzepte. Stuttgart: Kohlhammer, 1975 a.
- Lukesch, H.*: Einleitung: Erziehungsstile als abhängige und unabhängige Variable. In: *Lukesch, H.* (Hrsg.): Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Göttingen: Hogrefe, 1975 b, 8–13.
- Lukesch, H.*: Die Identifikation von Familientypen. In: *Lukesch, H.* (Hrsg.): Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Göttingen: Hogrefe, 1975 c, 50–60.
- Lukesch, H.*: Kriterien sozialer Schichtung und ihre Beziehung zu Merkmalen des Erziehungsstils. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 1975 d, 22, 55–79.
- Lukesch, H./Tischler, A.*: Selbst- und fremdperzipierter elterlicher Erziehungsstil. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1975, 7, 88–99.
- Mandl, H.* (Hrsg.): Zur Psychologie der Textverarbeitung. München: Urban & Schwarzenberg, 1981.
- Meves, Ch.*: Typische Binnenprobleme der heutigen Familie. In: *Schnyder, B.* (Hrsg.): Familie – Herausforderung der Zukunft. Fribourg: Universitätsverlag, 1982, 47–60.
- Minsel, B.*: Elterntaining. Empirische Sicherung der Veränderung von Erziehungseinstellungen und Erziehungsverhaltensweisen durch ein Trainingsprogramm. In: *Lukesch, H.* (Hrsg.): Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Göttingen: Hogrefe, 1975, 158–180.

- Minsel, B./Biehl, E.*: Überprüfung der Effekte eines Elterntrainings am realen Gesprächsverhalten. In: *Lukesch, H./Perrez, M./Schneewind, K.A.* (Hrsg.): *Familiäre Sozialisation und Intervention*. Bern: Huber, 1980, 441–460.
- Müller, G.F.*: Erfahrungen mit dem Präventiven Elterntaining. In: *Schneewind, K.A./Lukesch, H.* (Hrsg.): *Familiäre Sozialisation*. Stuttgart: Klett, 1978, 280–293.
- Mundt, J.W.*: Vorschulkinder und ihre Umwelt. Weinheim: Beltz, 1980.
- Niggli, A./Perrez, M./Kramis, J.*: Selbständigkeit und Unselbständigkeit als Einflußgrößen mütterlichen Erziehungsverhaltens. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen*, 1982, 41, 276–286.
- Osofsky, J.D./O'Connell, E.J.*: Parent-child interaction: daughters' effects upon mothers' and fathers' behavior. *Developmental Psychology*, 1972, 7, 157–168.
- Patry, J.-L./Perrez, M.*: Entstehungs-, Erklärungs- und Anwendungszusammenhang technologischer Regeln. In: *Patry, J.-L.* (Hrsg.): *Feldforschung*. Bern: Huber, 1982, 389–412.
- Patterson, G.*: *Soziales Lernen in der Familie. Psychologische Hilfen für Eltern und Kinder*. München: Pfeiffer, 1977².
- Pawlik, K.* (Hrsg.): *Diagnose der Diagnostik*. Stuttgart: Klett, 1976.
- Perrez, M.*: Läßt sich die Theorie der gelernten Hilflosigkeit auf das Feld übertragen? *Forschungsbericht des Psychologischen Instituts der Universität Fribourg*, 1983 a, Nr. 32.
- Perrez, M.*: Wissenschaftstheoretische Probleme der Klinischen Psychologie: Psychotherapeutische Methoden zum Stand ihrer metatheoretischen Diskussion. In: *Minsel, W.-R./Scheller, R.* (Hrsg.): *Forschungskonzepte der Klinischen Psychologie*. München: Kösel, 1983 b, 148–163.
- Perrez, M.*: Was nützt die Psychotherapie. *Psychologische Rundschau*, 1982 a, 33, 121–126.
- Perrez, M.*: Die Wissenschaft soll für die psychotherapeutische Praxis nicht länger tabu bleiben! *Psychologische Rundschau*, 1982 b, 33, 136–141.
- Perrez, M.*: Implementierung neuen Erziehungsverhaltens: Interventionsforschung im Erziehungsstil-Bereich. In: *Schneewind, K.A./Herrmann, T.* (Hrsg.): *Erziehungsstilforschung: Theorien, Methoden und Anwendung der Psychologie elterlichen Erziehungsverhaltens*. Bern: Huber, 1980, 245–280.
- Perrez, M./Minsel, B./Wimmer, H.*: *Elternverhaltenstraining*. Salzburg: Otto Müller, 1974.
- Perrez, M./Patry, J.-L.*: Nomologisches Wissen, technisches Wissen, Tatsachenwissen – drei Ziele sozialwissenschaftlicher Forschung. In: *Patry, J.-L.* (Hrsg.): *Feldforschung*. Bern: Huber, 1982, 45–66.
- Preisig, E.*: Was leisten Fragebogen zur Untersuchung der Funktionalität zwischen Erzieher- und Erzogenenverhalten? In: *Patry, J.-L.* (Hrsg.): *Feldforschung*. Bern: Huber, 1982, 202–226.
- Preisig, E./Perrez, M./Patry, J.-L.*: Zum funktionalen Zusammenhang zwischen elterlicher Bekräftigung und dem Schulleistungs- und Sozialverhalten des Kindes. *Ztschr. f. Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1980, 12, 329–344.
- Rapp, G.*: *Aufmerksamkeit und Konzentration*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1982.
- Rauh, H.*: Vorschulerziehung. In: *Groothoff, H.-H.* (Hrsg.): *Die Handlungs- und Forschungsfelder der Pädagogik. Differentielle Pädagogik. Teil 1*. Königstein/Ts.: Athenäum, 1979, 10–70.
- Reinecker, H.*: Der „schwierige“ Peter. In: *Rost, D.H.* (Hrsg.): *Erziehungspsychologie für die Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1982, 302–311.
- Richter, H.E.*: *Patient Familie. Entstehung, Struktur und Therapie von Konflikten in Ehe und Familie*. Reinbek: Rowohlt, 1970.
- Richter, H.E.*: *Eltern, Kind, Neurose*. Reinbek: Rowohlt, 1969.
- Satir, V.*: *Conjoint family therapy*. Palo Alto: Science & Behavior Books, 1954. Deutsch: *Familienbehandlung. Kommunikation und Beziehung in Theorie, Erleben und Therapie*. Freiburg: Lambertus Verl., 1973.
- Schneewind, K.A.*: Auswirkungen von Erziehungsstilen. In: *Lukesch, H.* (Hrsg.): *Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile*. Göttingen: Hogrefe, 1975, 14–27.
- Schneewind, K.A./Beckmann, M./Engfer, A.*: *Eltern und Kinder. Umwelteinflüsse auf das familiäre Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer, 1983 a.

- Schneewind, K.A./Beckmann, M./Hecht, A.*: Das Familiendiagnostische Testsystem (FDTS). München: Mimeogr., 1983 b.
- Seligman, M.E.P.*: Erlernte Hilflosigkeit. München: Urban & Schwarzenberg, 1979.
- Siegmund, U.*: Der Zusammenhang zwischen den Erziehungseinstellungen und dem Erziehungsverhalten von Kindergartenerzieherinnen unter Berücksichtigung von Personen- und Situationsvariablen. Konstanz: Diss., 1983.
- Tausch, R./Tausch, A.-M.*: Erziehungspsychologie. Göttingen: Hogrefe, 1979⁷.
- Tharp, R.G./Wetzel, R.J.*: Verhaltensänderungen im gegebenen Sozialfeld. München: Urban & Schwarzenberg, 1975.
- Treiber, B./Weinert, E.* (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung. München: Urban & Schwarzenberg, 1982.
- Wagner, I.*: Konzentrationstraining bei impulsiven und „trödelnden“ Kindern. In: *Steinhausen, H.C.* (Hrsg.): Das konzentrationsgestörte und hyperaktive Kind. Stuttgart: Kohlhammer, 1982, 166–179.
- Walter, H.*: Region und Sozialisation. 2 Bde. Stuttgart: Frommann-Holzboog, 1981.
- Warnke, A./Innerhofer, P.*: Ein standardisiertes Elterntraining zur Therapie des Kindes und zur Erforschung von Erziehungsvorgängen. In: *Schneewind, K.A./Lukesch, H.* (Hrsg.): Familiäre Sozialisation. Probleme, Ergebnisse, Perspektiven. Stuttgart: Klett, 1978, 294–312.
- Weingartner, P.*: Wissenschaftstheorie I. Einführung in die Hauptprobleme. Stuttgart: Frommann-Holzboog, 1971.
- Werbik, H.*: Handlungstheorien. Stuttgart: Kohlhammer, 1978.
- Westmeyer, H.*: Wissenschaftstheoretische Grundlagen klinischer Psychologie. In: *Baumann, U./Berback, H./Seidenstücker, G.* (Hrsg.): Klinische Psychologie – 1. Trends in Forschung und Praxis. Bern: Huber, 1978, 108–132.
- Willke, H.*: Methodologische Leitfragen systemtheoretischen Denkens. Annäherung an das Verhältnis von Intervention und System. Zeitschrift für systemische Therapie, 1983, 1, 23–37.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Helmut Lukesch, Institut für Psychologie der Universität Regensburg, Universitätsstraße 31, D-8400 Regensburg