

# **Erziehungstilforschung**

**Theorien, Methoden und Anwendung  
der Psychologie elterlichen Erziehungsverhaltens**

**Herausgegeben von  
Klaus Schneewind und Theo Herrmann**

**unter Mitarbeit von**

**Jochen Brandstädter**

**Urie Bronfenbrenner**

**Annette Engfer**

**James Garbarino**

**Theo Herrmann**

**Peter G. Heymans**

**Helmut Lukesch**

**Leo Montada**

**Meinrad Perrez**

**Willi Seitz**

**Klaus A. Schneewind**

**Aiga Stapf**

**Kurt H. Stapf**



**Verlag Hans Huber Bern Stuttgart Wien**

## 2.1 Normative Implikationen der Erziehungsstilforschung

JOCHEN BRANDTSTÄDTER und LEO MONTADA

### 2.1.1 Stil ohne Ziel? Das «Werkzeugkastenkonzept» der Erziehungsstilforschung

In breiten Kreisen der Psychologie hat sich ein Verständnis von der praktischen Bedeutung psychologischen Theorienwissens durchgesetzt, das man pointiert als «Werkzeugkastenkonzept» bezeichnen kann. Psychologie hat es nach diesem Konzept mit der Beschreibung, Erklärung und — in der erzieherischen oder therapeutischen Praxis — auch mit der Veränderung menschlichen Erlebens und Verhaltens zu tun; welche konkreten Veränderungsziele aber anzustreben seien — dazu könne eine erfahrungswissenschaftlich orientierte psychologische Forschung und Theorienbildung nichts mehr sagen, dazu müsse sie schweigen.

Häufig wird auch die erziehungspraktische Bedeutung der psychologischen Erziehungsstilforschung in diesem begrenzten Sinne bestimmt. In ihrem Band «Psychologie des elterlichen Erziehungsstiles» schreiben STAPF, HERRMANN, STAPF & STÄCKER (1972, S. 155) unter der Überschrift «Welche Erziehung ist richtig?» beispielsweise: «Mit welchem Ziel und dementsprechend in welcher Art man erziehen will, mag frei entscheidbar oder durch psychologische oder gesellschaftliche Determinanten erzwungen sein; psychologische Erziehungstheorien schreiben jedenfalls keine Erziehungsstile und keine 'richtigen' Erziehungsweisen aus ihren eigenen Voraussetzungen vor. Postuliert man jedoch — aus welchen Gründen auch immer — ein bestimmtes Erziehungsziel, so können psychologische Verhaltenstheorien durchaus helfen, den Weg zu diesem Ziel zu finden.» TAUSCH & TAUSCH (1965) stellen in ihrem Buch «Erziehungspsychologie» einen Katalog von erzieherisch anzustrebenden Zielsetzungen vor, wie z. B. «Übernahme der Verantwortung für eigene Handlungen», «Flexible und intelligente Einstellung auf neue Situationen und Probleme», «Befähigung, sich selbst differenziert zu sehen sowie die eigene Person und die eigenen Gefühle anzunehmen» usw. — Erziehungsziele übrigens, die den Autoren zufolge eher durch «sozialintegrative» als durch «autokratische» erzieherische Verhaltensmuster erreichbar sein sollen — und bemerken daran anschließend (S. 16): «Die Richtigkeit der obengenannten Erziehungsziele ist wissenschaftlich kaum nachweisbar. Es besteht lediglich ein Konsensus eines

größeren Personenkreises darüber, gestützt auf philosophische und ideologische Auffassungen».

Nach der in diesen Zitaten dargestellten Sichtweise erscheint die Anwendung psychologischen Bedingungswissens auf *technische Hilfestellungen* zur Erreichung jeweils vorgegebener Zielsetzungen beschränkt. Die Entscheidung über diese Zielsetzungen wird aus dem Kompetenzbereich realwissenschaftlich orientierter Psychologie ausgelagert und zur Sache der Politik, des Gewissens, des freien Willens oder anderer, jedenfalls außerwissenschaftlicher Instanzen gemacht (vgl. Abbildung 1).

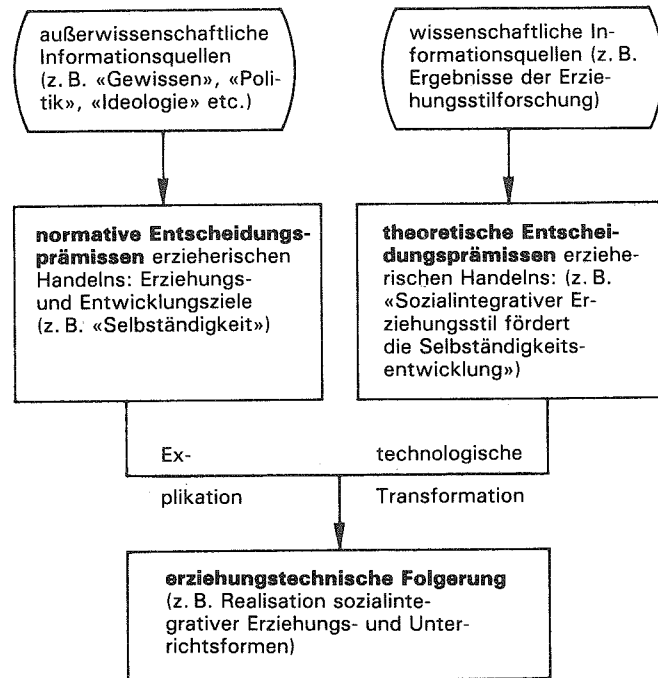


Abbildung 1: Das «Werkzeugkastenkonzept» der psychologischen Erziehungsstilforschung

Tatsächlich wird innerhalb der psychologischen Ausbildung das Problem der Entscheidung über pädagogisch oder therapeutisch anzustrebende Entwicklungsziele, im Gegensatz zu den rein technischen Problemen der Verhaltensmodifikation, kaum thematisiert. CATTELL (1972) scheint daher recht zu haben, wenn er feststellt, daß Sozial- und Verhaltenswissenschaftler die Leitwerte und Zielsetzungen ihres praktischen Handelns als «Konterbande» aus außerwissenschaftlichen Bereichen in ihre Praxis einschmuggeln. Nach dem «Werkzeugkastenkonzept» der

Psychologie wäre ein anderes Verfahren auch kaum denkbar. Wir wollen zunächst die zur Verteidigung des Werkzeugkastenkonzeptes am häufigsten vorgebrachten Argumente kurz rekapitulieren und dann untersuchen, inwieweit die psychologische Erziehungsstilforschung auch über den rein erziehungstechnischen Aspekt hinaus erziehungsleitende Implikationen besitzt.

Um naheliegenden Mißverständnissen vorzubeugen, sei schon an dieser Stelle vermerkt, daß die im folgenden begründete Annahme, wonach Wissenschaft im allgemeinen und Psychologie im besonderen nicht nur in Mittel-, sondern auch in Zielfragen der Erziehung und Entwicklung Entscheidungshilfen liefern kann (und — im Interesse der Minderung des Entscheidungsrisikos — auch liefern sollte), für uns keineswegs impliziert, daß Wissenschaft solche Zielsetzungen *vorschreiben* oder gar *legitimieren* könne. In diesem Punkte stimmen wir grundsätzlich mit den oben zitierten Autoren überein; wir würden sogar weitergehend behaupten, daß Wissenschaft nicht einmal Mittelentscheidungen (technische Entscheidungen i.e.S.) vorschreiben oder legitimieren kann (dies folgt u.a. aus der Fehlbarkeit der in Mittelentscheidungen einfließenden theoretischen Annahmen). Aus dem Argument des fehlenden Präskriptions- und Legitimationspotentials von Wissenschaft kann jedoch nicht gefolgert werden, daß Zielfindungsprobleme etwa Probleme rein «philosophischer» oder «ideologischer» (d.h. im gegebenen Zusammenhang: nicht erfahrungswissenschaftlicher) Natur seien, wie es in den zitierten Äußerungen anklingt. Diese verbreitete Annahme scheint einer (nicht notwendig im «panrationalistischen» Sinne zu verstehenden) Verwissenschaftlichung der Erziehungs- und Bildungspolitik im Wege zu stehen; sie übersieht, daß Zielentscheidungen, sofern sie rationalen, undogmatischen Charakter haben (sollen), nicht nur vor dem Hintergrund bestimmter Wertungen, sondern auch im Lichte absehbarer Realisationsmöglichkeiten und Konsequenzen erfolgen (müssen) — und eben in diesem Punkte sind die Human- und Sozialwissenschaften gefordert. Fragwürdig erscheint uns in diesem Zusammenhang übrigens auch die Annahme, daß Wissenschaftler in Beratungen über anzustrebende Erziehungs- und Entwicklungsziele allenfalls *Kritik* an den formalen und theoretischen Entscheidungsgrundlagen üben könnten. Ohne diesen Gedanken hier weiter auszuführen, erachten wir es für legitim und wünschenswert, wenn Human- und Sozialwissenschaftler unter Einbringung ihrer spezifischen methodischen und theoretischen Kompetenzen auch *Modelle optimaler Entwicklung* konzipieren, *konstruktive* Entwürfe also, die freilich nach unserem Verständnis nicht den Charakter von *Vorschriften*, sondern von voraussetzungsexpliziten und kritikoffenen *Vorschlägen* haben sollten (vgl. hierzu auch eingehender LENK 1975). Ein an Psychologen gerichtetes *Verbot konstruktiven Argumentierens in Zielfragen menschlicher Entwicklung* dürfte jedenfalls mit logischen und sachlichen Argumenten schwer zu begründen sein.

## 2.1.2 Kurze Revision einiger Argumente zur vermeintlichen Stützung des «Werkzeugkastenkonzeptes»

Die Annahme, daß erziehungs- und entwicklungspsychologische Forschung als ein empirisch-analytisch orientiertes Unternehmen zwar zur Entscheidung über Erziehungsmittel, nicht aber zur Entscheidung über Erziehungs- und Entwicklungsziele beitragen könne, wird in einschlägigen Diskussionen gern durch Verweis auf das logische bzw. deontologische Prinzip verteidigt, daß aus Seinssätzen keine Sollsätze, bzw. aus

theoretischen oder deskriptiven Aussagen keine Normen oder Handlungsweisungen abgeleitet werden können. Dieses Prinzip kann man mit POPPER (1945) als den «Dualismus von Tatsachen und Werten» bezeichnen (zur Ideengeschichte des Dualismusargumentes vgl. auch BAIER 1969, SEARLE 1969, ALBERT & TOPITSCH 1971).

Befunde oder Theorien der erziehungs- und entwicklungspsychologischen Forschung haben demnach als deskriptive oder theoretische Aussagesysteme keinerlei präskriptive Implikationen im streng formalen Sinne. Jeder Versuch, aus deskriptiven Prämissensystemen Handlungsmaximen oder handlungsleitende Normen ableiten zu wollen, muß bei Geltung des Dualismusargumentes einen Fehlschluß involvieren — man spricht von einem «naturalistischen Fehlschluß» (naturalistic fallacy; MOORE 1966, vgl. auch ALBERT 1961, FEIGL 1952). Fehlschlüsse dieses Typs scheinen auch vorzuliegen, wenn versucht wird, aus (scheinbar deskriptiven) Behauptungen über «das Wesen» der Erziehung — heute redet man auch gern von «der Funktion» von Erziehung — pädagogisch-erzieherische Handlungsnormen abzuleiten. Solche Versuche können vor allem im pädagogischen Schrifttum angetroffen werden (vgl. auch LUKESCH 1975). Die genauere Analyse zeigt, daß in derlei essentialistische und funktionalistische Behauptungen letztlich normative Prämissen hinsichtlich der richtigen bzw. adäquaten Gestaltung von Erziehung eingehen, Prämissen, die freilich häufig nicht explizit gemacht werden.

Wie steht es nun mit der praktischen Anwendung psychologischen Bedingungswissens? Werden hier nicht Handlungsanweisungen doch aus theoretischen Voraussetzungen «abgeleitet»? Die Antwort muß wohl lauten: technisch-praktische Handlungsanweisungen resultieren nicht aus theoretischen Prämissen allein, sondern vielmehr aus gemischten, normativ-deskriptiven Prämissensystemen (vgl. Abbildung 1). Die technisch-praktischen Maßnahmen können als Resultat von «praktischen Schlüssen» angesehen werden, die aus einem «voluntativ-kognitiven» Prämissenkomplex abgeleitet werden (vgl. VON WRIGHT 1974, p. 93):

«X beabsichtigt, q herbeizuführen»

«X glaubt, daß er q nur herbeiführen kann, wenn er p tut»

«folglich macht sich X daran, p zu tun»

Wenn aus rein deskriptiven Prämissensystemen keine Handlungsanweisungen gewonnen werden können, so ist ein *rein theoriegeleitetes* Handeln nicht möglich, soweit man den Begriff «Theorie» im üblichen, empirisch-analytischen Sinne verwendet. Daraus ergibt sich, daß auch eine *Rechtfertigung* von erziehungspraktischen Maßnahmen aufgrund theoretischer Argumente allein nicht möglich ist. Man kann das oben dargestellte Schema des praktischen Schlusses — wenn man es umkehrt — auch als ein Schema für die Rechtfertigung praktischer Maßnahmen

betrachten (vgl. auch PRIM & TILMANN 1973); es zeigt sich dann, daß die Handlung p (aus der Sicht von X) nicht allein aufgrund der Annahme «q nur, wenn p» zu rechtfertigen ist, sondern vielmehr erst aus der Verknüpfung dieser Annahme mit der übergeordneten normativen Prämisse oder Zielsetzung q. Inwieweit ein nach diesem Schema strukturier-tes Rechtfertigungsargument akzeptiert wird, dürfte u.a. davon abhängen, inwieweit die darin auftretenden normativen und theoretischen Prämissen akzeptiert werden.

All diese Argumente sprechen prima facie *für* das Werkzeugkastenkonzept der Erziehungstilforschung. Es geht uns hier auch nicht darum, diese Argumente als solche anzuzweifeln (obzwar sie, wie so ziemlich jedes wissenschaftstheoretische Argument, nicht umstritten sind). Wir glauben vielmehr, daß sich aus diesen Argumenten nicht ohne weiteres eine Rechtfertigung des Werkzeugkastenkonzeptes konstruieren läßt, und daß man auch bei Annahme der Geltung dieser Argumente zu einer anderen, weniger restriktiven Sichtweise der erziehungspraktischen Bedeutung erziehungs- und entwicklungspsychologischer Forschung gelangen kann.

Schon in dem elementaren Schema des praktischen Schlusses zeigt sich, daß für praktisches Handeln nicht die Trennung, sondern vielmehr die *Verknüpfung* von theoretischen und normativen Sätzen zu handlungsleitenden «Prämissensystemen» charakteristisch ist. Es gibt a priori keinen Grund zu der Annahme, daß dieses praxeologische Prinzip nur für Entscheidungen über «Erziehungsmittel», nicht aber für Entscheidungen über Erziehungsziele gilt. Es stellt sich damit zugleich die Frage, ob das einfache Weg-Ziel- bzw. Mittel-Zweck-Schema, von dem das Werkzeugkastenkonzept ausgeht, der Komplexität erzieherischer Handlungs- und Entscheidungsprozesse angemessen ist. Es soll im folgenden gezeigt werden, daß auch Erziehungszielsetzungen als theoriebezogene, d.h. erwartungs- oder hypothesenbedingte Entscheidungen aufgefaßt werden können.

### 2.1.3 Aufweis der Theoriegebundenheit von entwicklungsbezogenen Zielentscheidungen

#### 2.1.3.1 Die Bedeutung von Informationen über die Kontrollierbarkeit von Entwicklungsprozessen

Einer der in erziehungspraktischer Hinsicht vielleicht bedeutsamsten Sachverhalte ist, daß sich psychologische Verhaltens- und Funktionsbereiche in ihrer Entwicklung unterschiedlich gut extern kontrollieren bzw. modifizieren lassen. Kontrollierbarkeitsunterschiede werden im

allgemeinen auf die entwicklungspsychologischen Erklärungskategorien «Anlage» und «Umwelt» bezogen. Freilich darf nicht übersehen werden, daß Aussagen über die externe Kontrollierbarkeit eines Entwicklungsmerkmals keine absolute, überzeitliche Geltung beanspruchen können, sondern stets auf den jeweiligen Stand psychologischen Bedingungs- und Handlungswissens bezogen sind.

Wenn man die ethisch-praktische Maxime «Sollen impliziert Können» — eines der von ALBERT (1968) formulierten «Brückenprinzipien» — anerkennt, so ist eine der ersten Fragen, die sich in Beratungen über anzustrebende Entwicklungsziele stellt, wohl die, ob das in Frage stehende Entwicklungsziel überhaupt oder mit vertretbarem Aufwand praktisch zu realisieren ist und ob es den «Entwicklungsmöglichkeiten» der betroffenen Individuen entspricht. Bezogen auf die gegebene Fragestellung bedeutet dies, daß zur Aufstellung von (realistischen) Erziehungs- und Entwicklungszielen einerseits Informationen über die Verhaltens- und Entwicklungsmöglichkeiten des Individuums, andererseits Informationen über die praktische Beeinflußbarkeit bestimmter Entwicklungsfunktionen erforderlich sind. Nach dem aktuellen entwicklungspsychologischen Wissensstand erscheint es beispielsweise kaum sinnvoll, von Kindern im Vorschulalter die Beherrschung von Aufgaben zu erwarten, die formale Operationen im Sinne PIAGETS erfordern.

Die entscheidungsleitende Bedeutung von (mehr oder weniger gut fundierten) theoretischen Kontrollierbarkeitsannahmen läßt sich auch an Beispielen aus der alltäglichen pädagogisch-erzieherischen Praxis aufweisen. Wenn z. B. ein Lehrer aufgrund seiner impliziten Theorie schulischen Leistungsverhaltens annimmt, daß Anstrengungs- und Motivationsfaktoren durch erzieherische Kontrollen leichter zu beeinflussen sind als «Begabungsfaktoren», so werden sich seine erzieherischen Einflußbemühungen und Zielsetzungen auch eher auf den ersten als auf den zweiten Aspekt richten<sup>1</sup>.

Faßt man die psychologische Erziehungsstilforschung, wie wir vorschlagen würden, als ein *Programm zur Erforschung der erziehungspraktischen Kontrollierbarkeit von Entwicklungsprozessen* auf, so ist bereits nach diesen Überlegungen offensichtlich, daß ein solches Programm auch zur Entscheidung über *Erziehungsziele* relevante Informationen liefern kann. Zur Stützung dieser Annahme gibt es freilich noch weitere Argumente.

<sup>1</sup> Befunde aus dem Bereich der Attributionsforschung — vgl. etwa WEINER & KUKLA 1970, KUKLA 1972 — scheinen diese Vermutung zu bestätigen, wenngleich dort die Bedeutung der impliziten «Begabungstheorie» als einer Moderatorvariable u.E. noch nicht hinreichend beachtet wird.

### 2.1.3.2 Die Bedeutung von Informationen über die Folgen von Zielrealisationen

Neben der Frage der praktischen Realisierbarkeit bestimmter Erziehungsziele dürfte in Beratungen über Entwicklungsziele auch die Frage eine Rolle spielen, welche (individuellen, sozialen etc.) Folgen mit einer Realisation dieser Ziele verknüpft sind, und wie diese Folgen zu bewerten sind. Auch in die Beantwortung dieser Frage geht offensichtlich ein theoretisch-kognitives Moment ein, welches sich hier auf die Antizipation bestimmter Folgeereignisse bezieht. Wenn diese Annahme zutrifft — und für eine «rationale» (d.h. nicht-dogmatische) Auswahl von Erziehungszielen sollte sie zutreffen — dann können Entscheidungen über Erziehungsziele als zweckvolles Verhalten gedeutet und anhand der für diesen Handlungstyp einschlägigen Modelle expliziert werden.

Betrachten wir hierzu beispielsweise die Struktur einer einfachen erzieherischen Handlungssituation: ein Erzieher entscheidet sich, seinen Sohn wegen guter schulischer Leistungen zu loben. Handelt es sich hierbei um ein zweckvoll-reflektiertes Handeln, so kann das System der Kognitionen, die als determinierende Momente in diese Entscheidung eingehen, entsprechend einem Darstellungsvorschlag von GOLDMAN (1970) in Form eines «projizierten Handlungsbaumes» (projected act tree; vgl. GOLDMAN 1970, p. 57) beispielsweise wie folgt dargestellt werden (Abb. 2):

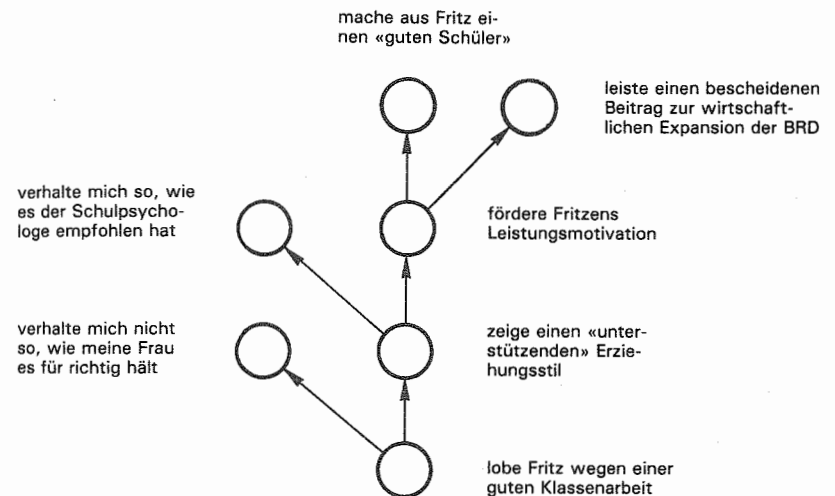


Abbildung 2: «Projizierter Handlungsbaum» zu einer einfachen erzieherischen Basishandlung (frei nach GOLDMAN 1970)

Ob unser hypothetischer Erzieher nun die in Frage stehende Basishandlung («Lobe Fritz ...») tatsächlich ausführt, dürfte von zweierlei Bedingungen abhängen: (a) von den subjektiven Eintrittswahrscheinlichkeiten, die er den in Betracht gezogenen Handlungsfolgen beimißt; (b) von seiner Bewertung dieser Handlungsfolgen. Diese Annahme entspricht jedenfalls verschiedenen psychologischen oder psychologischen Handlung- und Entscheidungstheorien, die im allgemeinen unter den generischen Begriffen «Erwartungs-Wert-Modelle» (vgl. FEATHER 1959) oder «Instrumentalitätstheorien» (vgl. MITCHELL & BIGLAN 1971) zusammengefaßt werden. Zur Theorienfamilie der Erwartungs-Wert-Modelle, die TOLMAN mit seiner Handlungstheorie (1952) begründete, gehört u. a. auch die soziale Lerntheorie von ROTTER (vgl. ROTTER, CHANCE & PHARES 1972) mit dem Grundmodell:

$$BP_{x,s_1Ra} = f(E_{x,Ra,s_1} \& RV_{a,s_1});$$

in Worten: das Potential (BP) eines Verhaltens, in einer Situation  $s_1$  bezogen auf ein Folgeereignis  $a$  aufzutreten, ist eine Funktion der subjektiven Erwartung (E) des Individuums, daß auf das Verhalten in der Situation  $s$  das Ereignis  $Ra$  folgt, und dem Bekräftigungswert (RV) dieses Ereignisses. BRIM et al. (1962) haben gezeigt, daß erziehungspraktische Entscheidungen in der Tat recht gut aus Entscheidungsmodellen vom Erwartungs-Wert-Typ vorhergesagt werden können.

Betrachten wir die kognitiven Prämissen, die in unserem dargestellten Beispiel in die Generierung eines entscheidungsleitenden projizierten Handlungsbaumes eingehen, so stellen wir fest, daß es sich dabei teils um persönliches Erfahrungswissen handelt (z. B. «indem ich Fritz wegen einer guten Klassenarbeit lobe, verhalte ich mich so, wie es der Schulpsychologe empfohlen hat»), teils um terminologisches Wissen (z. B. «indem ich Fritz lobe, zeige ich einen unterstützenden Erziehungsstil», «ein guter Schüler ist leistungsmotiviert»), teils aber auch um bedingungsanalytisches, «nomologisches» Wissen (z. B. «unterstützender Erziehungsstil fördert die Leistungsmotivationsentwicklung», «Leistungsmotivation der Mitglieder eines Sozialsystems fördert dessen wirtschaftliche Expansion»)<sup>2</sup>. Die entscheidungsleitenden Kognitionen haben also z. T. den Charakter empirisch gehaltvoller Hypothesen, die vielleicht aus wissenschaftlichen Informationsquellen übernommen wurden, jedenfalls prinzipiell einer wissenschaftlichen Überprüfung und Kritik zugänglich sind. Ebenso können anhand wissenschaftlicher Forschungsergebnisse möglicherweise bestimmte Aus- und Nebenwirkungen zielorientierten erzieherischen Handelns aufgezeigt werden, die vom Entscheidungsträger nicht ins Kalkül gezogen wurden. Wir werden diesen Gedanken im folgenden weiter ausführen.

<sup>2</sup> GOLDMAN (1970) unterscheidet im übrigen vier Formen der Stufengenerierung von Handlungsbaumen («causal generation», «conventional generation», «simple generation» and «augmentation generation»), von denen in unserem Beispiel lediglich die beiden ersten Generierungsformen berücksichtigt sind.

### 2.1.3.3 Veränderung erziehungs- und entwicklungsrelevanter Werthaltungen durch Veränderung der Informationslage

Vor dem Hintergrund des Werkzeugkastenkonzeptes erziehungspsychologischer Forschung erscheinen individualgeschichtliche oder historische Veränderungen im System erziehungs- und entwicklungsrelevanter Werthaltungen weitgehend als irrationale, von außerwissenschaftlichen Bedingungen abhängige und dadurch auch kaum von Wissenschaftlern zu verantwortende Vorgänge. Die dargestellten Überlegungen dagegen lassen die Annahme zu, daß solche Veränderungen zumindest teilweise durch die Weitergabe erziehungs- und entwicklungspsychologischen Theorien- und Befundmaterials bedingt sind.

Betrachten wir einige einfache Beispiele: wenn etwa ein Erzieher aus der psychoanalytischen Literatur erfährt, daß ein rigoroses und zu früh einsetzendes Reinlichkeitstraining zwangsneurotische Entwicklungen fördert, so wird er, falls er diese Konsequenz negativ bewertet, reinlichkeitsbezogene Erziehungszielsetzungen in seiner Präferenzhierarchie herabstufen. Wenn ein Erziehungspolitiker nach Lektüre der kulturhistorischen Untersuchungen von MCCLELLAND (1967) zu der Auffassung gelangt, daß individuelle Leistungsmotivation eine Voraussetzung für die wirtschaftliche Expansion eines Gesellschaftssystems ist, so wird er bei positiver Bewertung dieses Folgezustandes vermutlich eine Präferenz für das Entwicklungsziel «Leistungsmotivation» und die entsprechenden zielführenden Erziehungsformen entwickeln und dieses in den Kanon schulischer Lernziele einbringen wollen. Diese Präferenz mag durch die Zusatzinformation, daß zu Zeiten wirtschaftlicher Expansion die Selbstmordrate steigt, wieder abgeschwächt werden. Ein mit Theorien des Bekräftigungslernens vertrauter Erzieher wird, wenn er Wert auf die Steigerung seiner erzieherischen Effizienz legt, positive Verstärkungen als Form erzieherischer Kontrolle bevorzugen; orientiert er sich an Theorien des Beobachtungslernens, so wird er möglicherweise Wert darauf legen, von dem Sozialisanden als mächtig, attraktiv oder kompetent wahrgenommen zu werden. Dies alles jedenfalls wäre aufgrund der dargelegten, recht elementaren handlungs- und entscheidungstheoretischen Überlegungen vorherzusagen (natürlich kann diese Vorhersage unter bestimmten Randbedingungen scheitern. Vorausgesetzt wird allemal ein rational handelndes Subjekt.)

Veränderungen der Informationslage können offenbar zu mehr oder weniger tiefgreifenden Veränderungen im System erzieherischer Werthaltungen führen. Der amerikanische Werttheoretiker RESCHER (1969) spricht in diesem Zusammenhang von «value change induced by a change of information». Es liegt nahe, auch die von BRONFENBRENNER (1958) beobachteten Verschiebungen der Erziehungsstil- und Erzie-

hungszielpräferenzen bei verschiedenen sozioökonomischen Schichten in diesem Sinne zu interpretieren. Aufgrund der oben dargelegten Überlegungen wäre zu erwarten, daß es bei intrakultureller Vereinheitlichung der erziehungs- und entwicklungstheoretischen Kognitionen — etwa durch breitere Informationsstreuung (Fernsehen, Zeitschriften usw.) — auch zu einer Annäherung der erzieherischen Werthaltungen und Zielsetzungen verschiedener Sozialschichten kommt, zumindest sofern kein Dissens in grundsätzlicheren Wertpositionen besteht. Detaillierergebnisse der Untersuchungen von BRONFENBRENNER (1958) scheinen mit dieser Hypothese vereinbar.

Sicher müssen zu einer vollständigen Erklärung von Veränderungsprozessen in erzieherischen Wertsystemen und Handlungspräferenzen noch andere als rein informationale Faktoren berücksichtigt werden. Die Wirkung von Informationen ist z. B. von bestimmten sozial- und kommunikationspsychologischen Randbedingungen abhängig, wie etwa der Aufnahmebereitschaft des Adressaten und der Glaubwürdigkeit und Autorität des Informanten.

Darüber hinaus gibt es noch eine Vielzahl anderer Faktoren, die zur Umstrukturierung eines Wert- und Einstellungsgefüges beitragen können. RESCHER (1969) z. B. führt neben der Kategorie des informationsinduzierten Wertwandels noch folgende Bedingungen auf: «Value change by ideological and political change», «value 'erosion' induced by boredom, disillusionment, and reaction» und schließlich «value change induced by economic-technical change and changes in demographic factors». Diese verschiedenen Typen des Wertwandels sind kaum unabhängig voneinander, sondern dürften eng miteinander verflochten sein: wenn Veränderungen der Informationslage zu Wertveränderungen führen können, so können sie auch zu politischen Veränderungen führen; politische Veränderungen können umgekehrt Veränderungen der Informationslage mit sich bringen, etwa über Prozesse der gezielten Informationsselektion oder Zensur; usw.

Es darf hier auch nicht übersehen werden, daß die Erziehungsstilforschung de facto nicht nur informiert, sondern bestimmte Wertpräferenzen durch den Gebrauch eines «kryptonormativen» Vokabulars auch suggeriert. Dies ist beispielsweise bei BECKER (1964) der Fall, wenn festgestellt wird, daß ein feindselig-kontrollierender Erziehungsstil zum Auftreten von neurotischen «Verhaltensstörungen» führt oder eine Kombination von Liebe und Autonomie eine «erfolgreiche Aggressivität» fördert. Begriffe wie «erfolgreich», «störend», «gestört», «gesund», «krank» oder «abweichend», wie sie in der erziehungs- und entwicklungspsychologischen Literatur allerorts auftauchen, sind stets auf bestimmte Wertvorstellungen oder Entwicklungs-Sollmodelle bezogen, die freilich zumeist implizit bleiben.

Die bis hierher vorgebrachten Argumente dürften genügen, um aufzuzeigen, daß das Werkzeugkastenkonzept der Erziehungsstilforschung mit seiner schematischen Ziel-Mittel-Trennung und der damit verbunde-

nen restriktiven Auslegung der entscheidungsleitenden Bedeutung der Erziehungsstilforschung kaum zu halten ist.

Es mag nun an dieser Stelle eingewendet werden, daß das Argument der «Theoriebedingtheit» oder «Erwartungsbezogenheit» von Zielentscheidungen letztlich eben doch nur für untergeordnete Zielsetzungen gelte, die selbst wieder als «Mittel» zur Erreichung anderer, übergeordneter Zielsetzungen (also als «value implementation targets» im Sinne von RESCHER 1969) anzusehen seien, so daß das Werkzeugkastenkonzept in letzter Konsequenz doch seine Gültigkeit behalte. Dann stünde man freilich vor dem Problem, anzugeben, welche Entwicklungsziele den Charakter «letzter», unbedingt geltender und nicht mehr erwartungs- oder hypothesenrelativer Setzungen haben oder haben sollen. Angaben dieser Art können offensichtlich nur unter Bezug auf Zielsysteme mit einer bestimmten Struktur gemacht werden. In dem in Abb. 2 dargestellten «projizierten Handlungsbaum» erscheint beispielsweise die Zielsetzung «leiste einen Beitrag zur wirtschaftlichen Expansion der BRD» als ein oberstes, vom betreffenden Erzieher nicht weiter «hinterfragtes» Ziel. In der Tat haben gerade Erziehungs- und Entwicklungsziele häufig die äußere Form solcher «unbedingten», nicht mehr im Sinne der Erwartungs-Wert-Modelle des Entscheidungsverhaltens interpretierbarer Setzungen. Dies kann verschiedene Gründe haben: das kognitive Potential des Entscheidungsträgers mag zu einer weitblickenden Folgeantizipation nicht ausreichen; die Zielsetzungen mögen den Charakter «kultureller Selbstverständlichkeiten» (HOFSTÄTTER 1964) haben, die man für unproblematisch oder selbstevident hält oder die in Frage zu stellen man sich fürchtet; es ist schließlich auch möglich, daß Informationen über mögliche Zielrealisationsfolgen unterdrückt werden, weil durch ihre Weitergabe Handlungsbereitschaften, an deren Aufrechterhaltung man aus irgendwelchen Gründen interessiert ist, vermindert werden könnten. Die in «projizierte Handlungsbaum» eingehenden Erwartungsmuster und die auf solchen Erwartungsmustern basierenden Handlungsrechtfertigungen sind stets «beschränkt», d. h. sie brechen an irgendeiner Stelle ab. Trotzdem erscheint die Annahme «erwartungsfreier» Entscheidungen problematisch; wir halten es für heuristisch sinnvoller, davon auszugehen, daß auch Zielsetzungen, welche die äußere Form «letzter», nicht mehr mit rationalen Argumenten zu verteidigender Entscheidungen haben, auf bestimmten, wenn vielleicht auch schwer zu explizierenden und zu prüfenden, Folgeerwartungen beruhen.

Es mag sein, daß diese Folgeerwartungen sich auf Sachverhalte beziehen, deren Explikation und Prüfung in den Kompetenzbereich anderer, nichtpsychologischer Wissenschaften fällt — etwa wenn auf angestrebte wirtschaftlich-soziale Systemzustände abgehoben wird, die eher mit den theoretischen Mitteln der Soziologie, der Wirtschaftswissenschaften oder der Sozialphilosophie zu bestimmen sind. Es ist auch möglich, daß die entscheidungs-



relevanten Folgerwartungen «metaphysischen» Charakter haben und mit realwissenschaftlichen Mitteln überhaupt nicht überprüfbar sind. Psychologische Forschung und Theorienbildung kann nur insoweit zur Strukturierung eines entscheidungsleitenden Erwartungsgefüges beitragen, als dieses sich auf psychologisch explizierbare Sachverhalte bezieht. Dies dürfte im Bereich der Erziehungs- und Entwicklungsplanung etwa dann der Fall sein, wenn eine «humanzentrierte» Planung angestrebt wird, welche die Erfüllung individueller «Bedürfnisse», «Interessen» und «Entwicklungsmotive» in den Vordergrund stellt.

#### 2.1.4 Betrachtungen zum Programm der Erziehungsstilforschung

Wir haben gesehen, daß Erziehungsstilforschung *prinzipiell* — durch Aufweis der praktischen Kontrollierbarkeit von Entwicklungsmerkmalen und der Folgen entwicklungsorientierter Maßnahmen — auch zur Entscheidung über Zielfragen von Erziehungs- und Entwicklungsprozessen beitragen kann. Das bedeutet, wie bereits betont wurde, nicht, daß Zielentscheidungen mit theoretischen Mitteln allein begründet oder legitimiert werden könnten; zur Kritik des oben skizzierten «Werkzeugkastenkonzeptes» (vgl. Abbildung 1) und der damit verbundenen wissenschaftsprogrammatischen Vorstellungen genügt der Aufweis, daß in den Entstehungs- und Begründungszusammenhang von Zielpräferenzen theoretische bzw. kognitive Voraussetzungen einfließen, zumindest soweit die Zielwahlkriterien vernünftigen Handelns genügt. Das Werkzeugkastenkonzept scheint nur dort eine faktisch zutreffende Beschreibung von Zielsetzungen im Bereich von Erziehungspraxis und Erziehungspolitik zu geben, wo diese den Charakter *dogmatischer Setzungen* haben.

Es stellt sich hier nun die Frage, inwieweit psychologische Erziehungsstilforschung in ihrer aktuellen Verfassung *de facto* entscheidungsrelevante Informationen im so verstandenen, auch Zielentscheidungen umfassenden Sinne anbieten kann.

Bei der Behandlung dieser Frage ist von folgender Überlegung auszugehen: Welche Ansatzpunkte sich für die praktische Kontrolle von Erziehungs- und Entwicklungsprozessen anbieten und welche Folgen erziehungs- oder entwicklungsgerichtete Kontrollmaßnahmen haben, ist von den strukturellen und funktionellen Charakteristiken des Systems abhängig, in das eingegriffen wird. Aussagen über die Möglichkeiten und Folgen eingreifenden entwicklungs- und erziehungsbezogenen Handelns sind daher stets abhängig von «*Modellen*» über Systeme (dies können beispielsweise «Kausalmodelle» mit rekursiver oder nonrekursiver Struktur sein; vgl. etwa BLALOCK 1971). Man kann beispielsweise auch einen «projizierten Handlungsbaum» (vgl. Abbildung 2) als ein subjek-

tives Modell (genauer: als ein aus dem «internen Umweltmodell» des Entscheidungsträgers deriviertes Modell) des Wirkungsfeldes einer Handlung ansehen. Inhalt und Qualität von Handlungsplänen und Handlungsfolgeprognosen sind offenbar abhängig von der *Struktur* und der *Gültigkeit* (vgl. HARBORDT 1974) der zugrundegelegten Modelle.

Hier ist sogleich hinzuzusetzen, daß aufgrund der prinzipiellen «Verkürzungscharakteristik» von Modellen — Modelle erfassen im allgemeinen nicht alle Attribute des modellierten Originals (vgl. STACHOWIAK 1973) — eine vollständige und umfassende Einsicht in die Aus- und Nebenwirkungen eingreifenden Handelns kaum zu erreichen ist (dies entspricht dem von SIMON 1957 aufgestellten Theorem der «bounded rationality»). Erziehungspraktische Entscheidungen werden daher prinzipiell den Charakter von «Entscheidungen unter Risiko» haben (dies macht im übrigen, sofern man aus Fehlern lernen will, die systematische Verknüpfung von Interventions- und Evaluationsstrategien notwendig).

Wenn wir also im bezeichneten Sinne nach der erziehungsleitenden Bedeutung der psychologischen Erziehungsstilforschung fragen, so fragen wir damit nach der Art und Qualität der von der Erziehungsstilforschung gelieferten Modelle zum Gegenstandsbereich «Erziehung und Entwicklung», bzw. der in den Modellbildungsprozeß einfließenden anthropologischen und theoretischen Hintergrundvorstellungen. Eine systematische und erschöpfende Beantwortung dieser Frage erscheint angesichts der Diversität forschungspraktischer Bemühungen, die unter dem Begriff «Erziehungsstilforschung» zusammengefaßt werden, im vorliegenden Rahmen kaum möglich. Immerhin lassen sich — zumindest stilisierend — bestimmte Entwicklungstendenzen im Programm der Erziehungsstilforschung aufzeigen, die kurz skizziert und im Lichte vorausgegangener Prüfungen auf ihre pragmatischen Implikationen untersucht werden sollen.

##### 2.1.4.1 Entwicklungstendenzen im Programm der Erziehungsstilforschung

Die Frühphase der Erziehungsstilforschung war, wie auch in anderen Forschungsbereichen (etwa der Persönlichkeitsforschung), im wesentlichen durch Versuche einer umfassenden Beschreibung und Taxonomieierung erzieherischen Verhaltens charakterisiert (Phase A). Man mag diese Frühphase als «quasiphänomenologisch» charakterisieren; die Beschreibungsversuche waren zwar nicht mit einer expliziten Erziehungs- und Entwicklungstheorie verknüpft, doch muß angenommen werden, daß die Auswahl von Beschreibungsmerkmalen und -kategorien sich schon an bestimmten prototheoretischen Bedeutsamkeitsüberlegungen orientierte — etwa an Annahmen darüber, was überhaupt sinnvoll unter den Begriff «erzieherisches Verhalten» zu subsumieren sei und welche spezifischen Verhaltensaspekte entwicklungspsychologisch relevant sein könnten.



Freilich versuchte man bald — im Sinne einer Überprüfung dieser prototheoretischen Bedeutsamkeitsüberlegungen — die ermittelten Merkmalsdimensionen erzieherischen Verhaltens mit sozialisandenspezifischen Entwicklungs- und Persönlichkeitsmerkmalen in Beziehung zu setzen (Phase B). Man gelangte damit zu dem in Abb. 3 dargestellten Grundmodell.

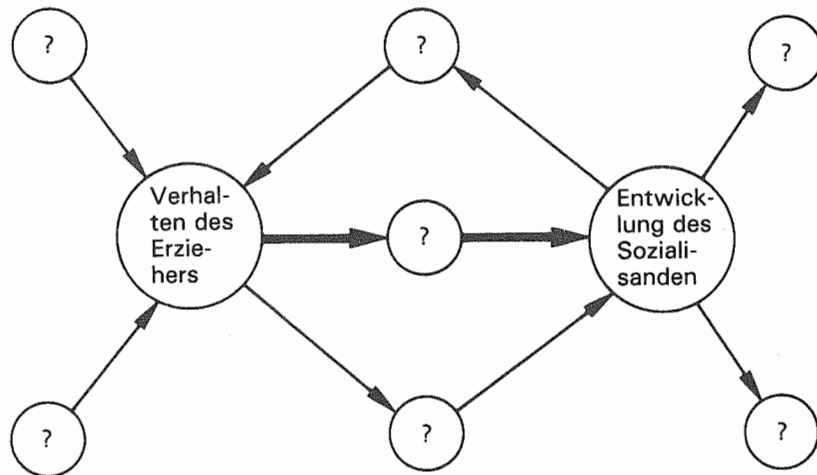


Abbildung 3: Das «mechanistische» Programm der Erziehungsstilforschung und seine bedingungsanalytischen Beschränkungen

Mit dieser Programmerweiterung wurde die Erziehungsstilforschung zu einem genuin entwicklungspsychologischen, allerdings in seiner bedingungsanalytischen Perspektive noch beschränkten Forschungsprogramm. Das in Abb. 3 dargestellte Grundmodell kann aufgrund der einfließenden entwicklungstheoretischen Leitvorstellungen bzw. «Kernannahmen» (vgl. HERRMANN 1976) als ein «mechanistisches» Modell (im Sinne von OVERTON & REESE 1973) charakterisiert werden: Entwicklung wird darin — in deutlicher Anlehnung an peripheralistische Lerntheorien — als ein reaktiver, weitgehend extern kontrollierter Prozeß konzipiert; ökologische und soziale Faktoren werden als potentiell relevante Randbedingungen von Erziehungs- und Entwicklungsprozessen nicht thematisiert; Sozialisand und Sozialisationsagent erscheinen als — hinsichtlich ihrer kognitiven und motivationalen Dispositionen unbestimmte — «black boxes»; erzieherische Verhaltensaspekte werden lediglich als entwicklungs- bzw. lernpsychologische Antezedenzbedingungen, nicht aber als selbst erklärungsbedürftige Sachverhalte betrachtet. Auf die Mehrzahl der früheren Arbeiten der Erziehungsstilfor-

schung (vgl. das Sammelreferat bei BECKER 1964) dürfte diese Charakterisierung zutreffen.

Inkonsistenz und mangelnde Generalisierbarkeit der im Rahmen des «mechanistischen» Programms der Phase B gewonnenen Befunde ließen den Verdacht aufkommen, daß das zugrundeliegende Modell eine Reihe wichtiger Einflußfaktoren und Regulative des Erziehungs- und Entwicklungsgeschehens unberücksichtigt läßt. Man hat in neuerer Zeit weitere Modifikationen des Programms der Erziehungsstilforschung ins Auge gefaßt, die man (in Anlehnung an die bei HERRMANN 1976 verwendete Terminologie) als eine Erweiterung der von der Erziehungsstilforschung problematisierten «Domains» bei gleichzeitiger — zumindest teilweise — Veränderung der konstitutiven «Kernannahmen» des Forschungsprogramms interpretieren kann (Phase C). Die Konzeptualisierung der Eltern-Kind-Relation als Wechselwirkungsprozeß (vgl. etwa BELL 1968, OSOFSKY 1971), die Betonung kognitiver Strukturierungsprozesse auf Seiten von Sozialisanden und Sozialisationsagenten als handlungs- und interaktionsregulativer Bedingungen (vgl. etwa BRIM et al. 1962, STOLZ 1967), die Beachtung sozialer und ökologischer Randbedingungen als potentieller Explanantien von Erziehungs- und Entwicklungsprozessen (vgl. etwa TRUDEWIND 1975, MARJORIBANKS 1972) kennzeichnen diese Veränderung, die als Übergang von einer «mechanistischen» zu einer «organismischen» Position (im Sinne von OVERTON & REESE 1973) charakterisiert werden kann. Vereinfachend gesprochen, handelt es sich bei dieser Programmerweiterung um die Ergänzung des dyadischen, auf Eltern-Kind-Beziehungen zentrierten Modells durch hypothetische Einflußgrößen, die gewissermaßen als «verborgene Erzieher» die Eltern-Kind-Interaktion mitbeeinflussen. Der «organismischen» Position nahestehend sind kognitivistische Handlungs- und Entscheidungstheorien, welche den Blick auf Struktur, Genese und Funktion der «internen Umweltmodelle» von Erziehern und Erzogenen lenken (vgl. etwa MITCHELL & BIGLAN 1971), weiterhin Theorien, (vgl. etwa PIAGET 1964), die Entwicklung als das Resultat strukturbildender Interaktions- und Austauschprozesse des Individuums mit seiner sozialen und nonsozialen Umwelt konzipieren, schließlich auch Modellvorstellungen funktionalistischer Prägung, wonach Erziehungs- und Entwicklungsprozesse als von bestimmten «Anpassungsforderungen» der sozialkulturellen natürlichen Ökologie kontrollierte Prozesse interpretiert werden können (vgl. etwa LEVINE 1969, FREY 1974).

#### 2.1.4.2 Pragmatische Implikationen

Versucht man, die hier (ohne den Anspruch einer systematischen Rekonstruktion) skizzierten «Entwicklungsphasen» im Programm der Er-

ziehungsstilforschung unter dem Gesichtspunkt ihrer erziehungspraktischen Implikationen zu bewerten, so ist festzustellen:

Die in Phase A entwickelten Erziehungsstiltaxonomien (vgl. z. B. das Zirkumplexmodell von SCHAEFER 1959, das dreidimensionale Faktorenmodell von BECKER 1964 usw.) haben lediglich beschreibenden, jedoch keinerlei erklärenden Gehalt und damit auch — abgesehen von ihrer heuristischen Bedeutung für die Anschlußforschung — noch keine erziehungspraktische Bedeutung.

Auch der auf behaviorale Aspekte der Eltern-Kind-Beziehung zentrierte («mechanistische») Ansatz der Phase B liefert aufgrund seiner beschränkten bedingungsanalytischen Perspektive nur eine sehr begrenzt brauchbare Planungs- und Entscheidungsgrundlage für entwicklungsorientierte Interventionen (von der mangelnden kausalanalytischen Stringenz der in dieser Phase gesammelten Korrelationsbefunde ganz abgesehen).

Bei den Programmweiterungen der Phase C erscheint die Manipulation äußerer Aspekte des Elternverhaltens nicht mehr als einzig mögliche und wirksame Form der Kontrolle individueller Entwicklungsprozesse; vielmehr bieten sich z. B. auch Veränderungen der Selektion, Interpretation und Bewertung von Umweltinformationen auf seiten des Sozialisanden und Sozialisationsagenten oder Veränderungen im ökologischen Umfeld von Erziehungs- und Entwicklungsprozessen als Ansatzpunkte für Entwicklungsinterventionen an. Zugleich werden im Rahmen des umfassenderen, soziale und ökologische Randbedingungen einbeziehenden Grundmodells der Phase C in stärkerem Maße als bisher auch *Nebenwirkungen und Grenzen* externer Eingriffe thematisierbar.

Mit Blick auf die in Abschnitt 3 dargestellten Überlegungen bedeutet dies, daß die durch die dargestellten Kernannahmen charakterisierten komplexeren Modellansätze der Phase C in stärkerem Maße als die früheren «mechanistischen» Ansätze Informationen liefern, die nicht nur für die Realisation, sondern *auch für die Kritik* vorgegebener Erziehungs- und Entwicklungsziele bedeutsam erscheinen und somit eine Ausweitung der «Rationalitätsgrenzen» der Erziehungspraxis in Aussicht stellen. Über die «Funktion» und «Funktionalität» von Erziehungsnormen läßt sich jedenfalls leichter auf der Basis «organismischer» als vor dem Hintergrund «mechanistischer» Entwicklungsmodelle reden, da organismische Modellvorstellungen eher bestimmte «Normalitätsstandards» (z. B. Kriterien «adäquaten» und «gestörten» Funktionierens der Individuums-Umwelt-Transaktionen) abwerfen (zur Problematik von Funktionalanalysen vgl. jedoch auch STEGMÜLLER 1969).

#### 2.1.4.3 Methodologische Kautelen

Für den Erklärungs- und Anwendungswert eines Modelles ist freilich nicht nur seine Komplexität, sondern — vorgeordnet — auch seine empirische Gültigkeit (im Sinne von HARBORDT 1974) bedeutsam. Hier stellt sich die entscheidende Frage: Wie lassen sich die komplexen kausal- und funktionsanalytischen Hypothesen, die in neueren Ansätzen der Erziehungstilforschung formuliert werden, empirisch absichern? (Man erinnert sich, daß schon im Rahmen des «mechanistischen» Programms der Erziehungstilforschung die kausalanalytische Interpretation beobachtbarer Kontingenzen zwischen Erziehverhalten und sozialisandenspezifischen Entwicklungsmerkmalen erhebliche Probleme bereitete). Es ist dies eine methodologische Frage, die über den thematischen Rahmen dieses Beitrages hinausreicht. Nur eine kritische Anmerkung sei hier formuliert: Seit langem scheint in der Erziehungstilforschung ein Forschungsstil zu dominieren, den man als «*projektive Dateninterpretation*» charakterisieren kann; bedingungsanalytische Vermutungen oder Modellvorstellungen werden weniger anhand der Daten überprüft, als in die (zumeist korrelationsstatistischen) Daten hineinprojiziert.

Wenn beispielsweise MARJORIBANKS (1972) mitteilt, daß zwischen «elterlichen Anforderungen an Intellektualität» und verschiedenen Intelligenzmerkmalen des Kindes eine signifikant positive Korrelation besteht, so werden viele Leser diesen Befund vermutlich sofort im Sinne einer von der Erziehungs- auf die Entwicklungsseite gerichteten Kausalbeziehung interpretieren; eine solche Interpretation wird vom Autor schon durch die Bezeichnung elterlicher Anforderungsvariablen als «Umweltkräfte» suggeriert. Tatsächlich aber ist dieser Zusammenhangsbefund mit einer ganzen Vielzahl von z. T. radikal verschiedenen Kausalmodellen mit höchst unterschiedlichen erziehungspraktischen Implikationen vereinbar (vgl. BRANDTSTÄDTER 1976). Bei den dargestellten multivariaten Erweiterungen des Programms der Erziehungstilforschung dürfte die Zahl der Interpretationsmöglichkeiten korrelativer Datensätze und damit die Wahrscheinlichkeit projektiver Fehlschlüsse noch erheblich steigen.

Behält die Erziehungstilforschung den bislang gepflegten Forschungsstil bei, so gerät sie ernsthaft in Gefahr, zu einem Programm der Reproduktion oder Legitimation entwicklungspsychologischer Vorurteile zu werden. Die angestrebten Programmweiterungen dürften unter diesen Voraussetzungen weder in theoretischer noch in praktischer Hinsicht große Fortschritte erbringen. Sie können erst dann fruchtbar werden, wenn die Vereinbarkeit der erhaltenen Datensätze mit alternativen Erklärungsmodellen überprüft und Strategien zum Ausschluß der Interpretationsalternativen angeboten werden. Die Annahme, daß korrelationsanalytische Ansätze und das Bemühen um bedingungsanalytische Stringenz sich von vornherein ausschließen, ist ein verbreitetes methodologisches Vorurteil, das der Einlösung dieser Bedingungen

im Wege steht (vgl. hierzu etwa HARBORDT 1974, OPP & SCHMIDT 1976).

### 2.1.5 Normative Voraussetzungen der Erziehungsstilforschung

Wenn von «normativen Implikationen» der Erziehungsstilforschung die Rede ist, so kann zum einen — wie im vorigen geschehen — der Beitrag der Erziehungsstilforschung zu erzieherischen Zielentscheidungen betrachtet werden; in einem weiteren Sinne kann aber auch die Frage nach den normativen Voraussetzungen, nach der Wertbasis der Erziehungsstilforschung gestellt werden<sup>3</sup>. Beide Aspekte sind eng miteinander verknüpft.

Betrachtet man die Erziehungsstilforschung, wie von uns vorgeschlagen wurde, als ein Programm zur Erforschung der erziehungspraktischen Kontrollierbarkeit von Erziehungsprozessen, so kann ein solches Programm durchaus unterschiedlich ausgefüllt werden. Auf welche «abhängigen» entwicklungspsychologischen Variablen soll sich das Programm konzentrieren? Welche Bedingungsfelder von Erziehungs- und Entwicklungsprozessen sollen betrachtet werden? Welche theoretischen Kernannahmen sollen zur Strukturierung der Prozesse bevorzugt werden? Wie wir zu zeigen versucht haben, sind diese Fragen in den unterschiedlichen «Entwicklungsphasen» der Erziehungsstilforschung unterschiedlich beantwortet worden. Wenngleich wir nicht so weit gehen wollen, den Veränderungen im Programm der Erziehungsstilforschung schon die Dimension «wissenschaftlicher Revolutionen» im Sinne von KUHN (1967) zuzusprechen, so glauben wir andererseits doch, daß die der Konstruktion von Erziehungs- und Entwicklungsmodellen zugrundeliegenden Richtungsentscheidungen (ebenso wie «Revolutionen» im KUHNschen Sinne) unter rein wissenschaftslogischen Gesichtspunkten kaum erklärt werden können. Auf die Wert- und Interessenbedingtheit derartiger Richtungsentscheidungen verweist auch STACHOWIAK (1973, p. 133), wenn er postuliert: «Eine pragmatisch vollständige Bestimmung des Modellbegriffs hat nicht nur die Frage zu berücksichtigen, wovon etwas Modell ist, sondern auch für wen, wann und wozu bezüglich seiner je spezifischen Funktionen es Modell ist.»

<sup>3</sup> Mit Blick auf das in Abbildung 1 dargestellte Werkzeugkastenkonzept wird unter dieser Fragestellung untersucht, inwieweit normativ-pragmatische Voraussetzungen in die erziehungspsychologische Forschung und Theorienbildung hineinwirken, während im vorigen die gegenläufige Einflußrichtung untersucht wurde. Im Werkzeugkastenkonzept — wie es in Abbildung 1 modelliert ist — wird weder die eine noch die andere Einflußrichtung thematisiert.

Unterwerfen wir die Forschungsansätze der Erziehungsstilforschung diesem Frageschema, so kann es kaum als Zufall erscheinen, daß als «abhängige» Variablen bevorzugte Entwicklungsmerkmale wie «Aggressivität», «Selbständigkeit», «Leistungsmotivation» usw. zentriert werden. Es scheint vielmehr, daß dies Variablen sind, auf die sich bestimmte «Kontrollinteressen» richten, Variablen, die vor dem Hintergrund impliziter *Entwicklungs-Sollmodelle* wichtig erscheinen. Auch die Auswahl einer bestimmten bedingungsanalytischen Perspektive dürfte in diesem Sinne Interessen- bzw. wertungsbedingt sein. In dem auf die Eltern-Kind-Dyade beschränkten «mechanistischen» Grundmodell kann sich eine Kritik der Erziehungspraxis offensichtlich nur auf den individuellen Erzieher richten. Die «verborgenen Erzieher» (soziale, ökologische, politische Bedingungen von Erziehungs- und Entwicklungsprozessen) stehen als Ansatzpunkte entwicklungsbezogener Änderungsbemühungen nicht zur Disposition. Erweiterungen der bedingungsanalytischen Perspektive, wie sie in neueren Ansätzen angestrebt werden, führen zu anderen Kausalattributionen und damit auch zu anderen «Schuldzuweisungen» bei auftretenden Erziehungs- und Entwicklungsproblemen. Differenzierungen der bedingungsanalytischen Perspektive durch Berücksichtigung vermittelnder Zwischenvariablen — etwa von Lernumweltvariablen als Vermittlern zwischen sozioökonomischen Bedingungen und sozialisandenspezifischen Entwicklungsmerkmalen — sind nicht zuletzt deshalb interessant, weil sie bestimmte Strategien der «Nebenwirkungsunterdrückung» von systemspezifischen Bedingungen nahelegen: Man braucht nicht gleich die sozioökonomischen Randbedingungen zu verändern, um bestimmte Entwicklungsziele zu erreichen, es genügt unter Umständen eine Manipulation der vermittelnden Prozeßvariablen. Sobald ein Befundmaterial, wie dies in der Erziehungsstilforschung der Regelfall ist, alternative Kausalinterpretationen zuläßt, dürfte die Bevorzugung eines bestimmten Interpretationsschemas stets den Charakter einer wertungs- und interessenabhängigen Entscheidung haben. Wie bereits unter dem Stichwort der «projektiven Dateninterpretation» angedeutet wurde, lassen sich Forschungsbefunde mit geringer interner Validität besonders leicht an ideologisch oder politisch privilegierte Entwicklungskonzeptionen assimilieren (vgl. auch SHERWOOD & NATAUPSKY 1968).

Schon die am Anfang eines jeden Forschungsprogramms stehenden, in die Kernannahmen des Programms einfließenden Welt- und Menschenbildhypothesen sind als wertungs- und interessenbedingte Setzungen anzusehen; Theorien, die den Menschen quasi als reizkontrollierten Apparat konzipieren, stehen anderen Wertpositionen nahe als Theorien, die den Menschen als planvoll agierenden Denker erscheinen lassen. Wenngleich Theorien grundsätzlich ohne Verlust an Erklärungs-

und Anwendungswert in eine von werthalt-essentialistischen Konnotationen freie Form gebracht werden können (zur Eliminierbarkeit theoretischer Begriffe vgl. STEGMÜLLER 1970), lassen sich solche Konnotationen im Entstehungs- und Verwendungszusammenhang einer Theorie kaum ausschalten. Die neuerliche Bevorzugung «organismischer» Ansätze in der Erziehungsstilforschung mag durch solche paratheoretischen anthropologischen Präferenzen mitbedingt sein. Eben weil sie paratheoretisch-metaphorischen Charakter haben, läßt sich zwischen verschiedenen Konzeptionen vom «Wesen» des Menschen durch kritische Experimente keine Entscheidung herbeiführen; sie haben den Cha-

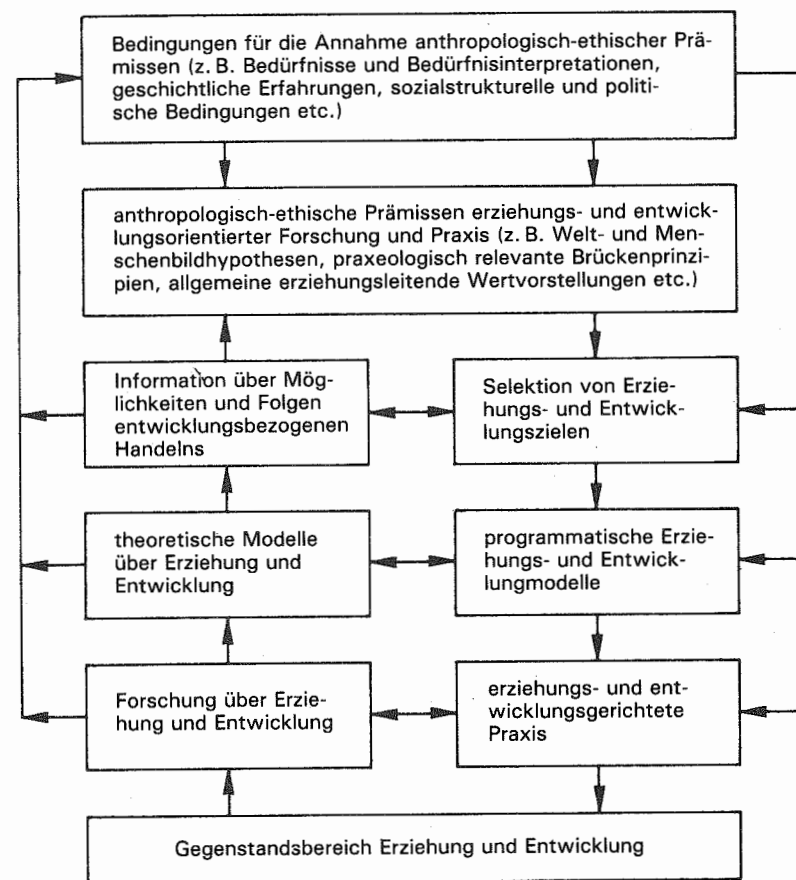


Abbildung 4: Aufhebung des Werkzeugkastenkonzepts der Erziehungsstilforschung in einem umfassenderen Modell erziehungs- und entwicklungsbezogener Forschung und Praxis

rakter nichtfalsifizierbarer, wertbedingter «Stipulationen» (vgl. ISRAEL 1972).

Mit diesen Ausführungen sind nur einige Ansatzpunkte für eine Untersuchung der normativen Voraussetzungen und Regulative der Erziehungsstilforschung markiert. Dem Argument, daß solche Untersuchungen mit dem Problembereich «Erziehung und Entwicklung» nichts mehr zu tun hätten, ist mit folgender Überlegung zu begegnen: Erziehungsstilforschung expliziert nicht nur Entwicklungsbedingungen, sie wird, wo sie zur Grundlage praktischer Entwicklungsplanung gemacht wird, selbst Entwicklungsbedingung. Eine umfassende Explikation der Bedingungen menschlicher Entwicklung scheint uns daher Bemühungen auf metatheoretischer Ebene notwendig einzuschließen.

Abbildung 4 faßt unsere eigenen metatheoretischen Überlegungen, die die Aufhebung des «Werkzeugkastenkonzepts» der Erziehungsstilforschung in einem umfassenderen Modell entwicklungsbezogener Forschung nahelegen, zusammen.

## 2.1.6 Literatur

- ALBERT, H. 1961. Ethik und Metaethik. Das Dilemma der analytischen Moralphilosophie. Archiv für Philosophie 11, 28—63.
- ALBERT, H. 1968. Traktat über kritische Vernunft. Tübingen: Motiv.
- ALBERT, H. & TOPITSCH, E. (Ed.) 1971. Werturteilsstreit (= Wege der Forschung, Band 175). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- BAIER, K. 1969. What is value? An analysis of the concept. In: BAIER, K. & RESCHER, N. (Ed.) Values and the future. The impact of technological change on American values. New York: Free Press, p. 33—67.
- BECKER, W. C. 1964. Consequences of different kinds of parental discipline. In: HOFFMAN, M. L. & HOFFMAN, L. W. (Ed.) Review of child development research. Bd. I. New York: Russel Sage Foundation, p. 169—208.
- BELL, R. Q. 1968. A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. Psychological Review 75, 81—95.
- BLALOCK, H. M. (Ed.) 1971. Causal models in the social sciences. London: Macmillan.
- BRANDTSTÄDTER, J. 1976. Soziale Schicht, Umwelt und Intelligenz: Eine Pfadanalyse der Korrelationsbefunde von Marjoribanks. Psychologische Beiträge 18, 35—53.
- BRIM, O. G., GLASS, D. C., LAVIN, D. E. & GOODMAN, N. 1962. Personality and decision processes. Stanford: Stanford University Press.
- BRONFENBRENNER, U. 1958. Socialization and social class through time and space. In: MACCOBY, E. E., NEWCOMB, T. M. & HARTLEY, E. K. (Ed.) Readings in social psychology. New York: Holt, p. 400—425.
- CATTELL, R. B. 1972. A new morality from science: Beyondism. New York: Pergamon Press.
- FEATHER, N. T. 1959. Subjective probability and decision under uncertainty. Psychological Review 66, 150—164.
- FEIGL, H. 1952. Validation and vindication. In: SELLARS, W. & HOSPERS, J. (Ed.) Readings in ethical theory. New York: Appleton-Century-Crofts, p. 667—680.

- FREY, H. P. 1974. Theorie der Sozialisation. Integration von system- und rollentheoretischen Aussagen in einem mikro-soziologischen Ansatz. Stuttgart: Enke.
- GOLDMAN, A. I. 1970. A theory of human action. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- HARBORDT, S. 1974. Computersimulation in den Sozialwissenschaften. I: Einführung und Anleitung. Reinbek: Rowohlt.
- HERRMANN, T. 1976. Die Psychologie und ihre Forschungsprogramme. Göttingen: Hogrefe.
- HOFSTÄTTER, P. R. 1964. Sozialpsychologie. Berlin: de Gruyter.
- ISRAEL, J. 1972. Stipulations and construction in the social sciences. In: ISRAEL, J. & TAJFEL, H. (Ed.) The content of social psychology. London: Academic Press.
- KUHN, T. S. 1967. Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- KUKLA, A. 1972. Attributional determinants of achievement-related behavior. *Journal of Personality and Social Psychology* 21, 166—174.
- LENK, H. 1975. Werte und Handlungsanalysen. In: LENK, H. *Pragmatische Philosophie*. Hamburg: Hoffmann & Campe, p. 145—168.
- LEVINE, R. A. 1969. Culture, personality, and socialization: An evolutionary view. In: GOSLIN, D. A. (Ed.) *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally, p. 503—541.
- LUKESCH, H. 1975. Elterliche Erziehungsstile. Pädagogische und psychologische Konzepte. Stuttgart: Kohlhammer.
- MARJORIBANKS, K. 1972. Environment, social class, and mental abilities. *Journal of Educational Psychology* 63, 103—109.
- MCCLELLAND, D. C. 1967. Leistungsantrieb und wirtschaftliches Wachstum. In: MCCLELLAND, D. C. (Ed.) *Motivation und Kultur*. Bern: Huber, p. 33—69.
- MITCHELL, T. R. & BIGLAN, A. 1971. Instrumentality theories: Current uses in psychology. *Psychological Bulletin* 76, 432—454.
- MOORE, G. E. 1966. *Principia ethica*. Cambridge: University Press.
- OPP, K. D. & SCHMIDT, P. 1976. Einführung in die Mehrvariablenanalyse. Grundlagen der Formulierung und Prüfung komplexer sozialwissenschaftlicher Aussagen. Reinbek: Rowohlt.
- OSOFSKY, J. D. 1971. Childrens influence upon parental behavior: an attempt to define the relationship with the use of a laboratorium task. *Genetic Psychology Monographs* 83, 147—169.
- OVERTON, W. F. & REESE, H. W. 1973. Models of development: Methodological implications. In: NESSELROADE, J. R. & REESE, H. W. (Ed.) *Life-span developmental psychology*. Methodological issues. New York: Academic Press, p. 65—86.
- PIAGET, J. 1964. Genèse et structure en psychologie de l'intelligence. In: PIAGET, J. *Six études de psychologie*. Genève: Gonthier.
- POPPER, K. R. 1945. *The open society and its enemies*. Vol. II: The high tide of prophecy. London: Routledge & Kegan Paul.
- PRIM, R. & TILMANN, H. 1973. *Grundlagen einer kritisch-rationalen Sozialwissenschaft*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- RESCHER, N. 1969. What is value change? A framework for research. In: BAIER, K. & RESCHER, N. (Ed.) *Values and the future*. The impact of technological change on American values. New York: Free Press, p. 68—91.
- ROTTER, J. B., CHANCE, J. E. & PHARES, E. J. 1972. Applications of a social learning theory of personality. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- SCHAEFER, E. S. 1959. A circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 59, 226—235.
- SEARLE, J. R. 1969. *Speech acts*. Cambridge: University Press.
- SHERWOOD, J. J. & NATAUPSKY, M. 1968. Predicting the conclusions of negro-white intelligence research from biographical characteristics of the investigator. *Journal of Personality and Social Psychology* 8, 53—58.
- SIMON, H. A. 1957. *Models of man, social and rational: Mathematical essays on rational human behavior in a social setting*. New York: Wiley.
- STACHOWIAK, H. 1973. *Allgemeine Modelltheorie*. Wien: Springer.
- STAPP, K. H., HERRMANN, T., STAPP, A. & STÄCKER, K. H. 1972. *Psychologie des elterlichen Erziehungsstils*. Stuttgart: Klett.
- STEGMÜLLER, W. 1969. Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie. Bd. I: Wissenschaftliche Erklärung und Begründung. Berlin: Springer.
- STEGMÜLLER, W. 1970. Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie. Bd. II: Theorie und Erfahrung. Berlin: Springer.
- STOLZ, L. M. 1967. Influences on parental behavior. London: Tavistock.
- TAUSCH, R. & TAUSCH, A. M. 1965. *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- TOLMAN, E. C. 1952. A cognition motivation model. *Psychological Review* 58, 389—400.
- TRUDEWIND, C. 1975. Leistungsmotivgenese und Umwelt: Probleme, Strategien und erste Ergebnisse. In: WALTER, H. (Ed.) *Sozialisationsforschung*. Stuttgart: Frommann-Holzboog, p. 55—71.
- VON WRIGHT, G. H. 1974. *Erklären und Verstehen*. Frankfurt a. M.: Athenäum Fischer.
- WEINER, B. & KUKLA, A. 1970. An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology* 15, 1—20.