

## Erziehungsleitende Vorstellungen von Lehrern

Günter Krampen

Die Bedeutung von normativen Überzeugungen von Sozialisationsagenten für die Erziehungsstilforschung wird dargestellt. Eine empirische Analyse der Rollen- und Erziehungsziele von Lehrern (N = 180) weist auf bedeutsame Unterschiede in den Zielbewertungen und deckt das Alter, die Berufserfahrung, das Geschlecht, die Konfession und den Schultyp, an dem der Lehrer unterrichtet, als wesentliche Korrelate bestimmter Zielpräferenzen auf. Weitere Ergebnisse sind: Rollen- und Erziehungsziele können im Sinne von Mittel-Ziel-Relationen interpretiert werden; typologische Erziehungsstil-Konzeptionen decken nur einen Teil der handlungsrelevanten Ziele ab. Abschließend wird auf die Relevanz von normativen Überzeugungen für Interventionen eingegangen.

Zunehmend wird in Psychologie und Pädagogik die Bedeutung von Normen und Werten für Erziehungs- und Sozialisationsprozesse und Interventionen erkannt. Faure et al. (1973, p. 209) schreiben, „jeder Erziehungsvorgang ist ein zielgerichteter Prozeß“, Schmidt (1973) weist den Werten den „zentralen Punkt“ (p. 31) in der Erziehung zu, Weber (1971<sup>2</sup>) hebt hervor, daß in allen Definitionen des Begriffs Erziehungspraktik die Intentionalität, die „erzieherische Absicht“ (p. 26) als wesentlicher Bestandteil enthalten ist. Dies gilt sowohl für familiäre als auch für institutionelle Erziehungsprozesse: „Erzieherisches Handeln ist unent-  
rinnbar von Zielen, Idealen und damit Wertungen abhängig.“ (Brezinka, 1976, p. 34; vgl. auch Lukesch, 1975 und Schneewind, 1975). Dabei weist das Problem, inwieweit der Ziel-Begriff und der Begriff der Intention, also der Zielbewußtheit, zusammenhängen, einige bedeutsame Implikationen für Interventionen auf: geht man, gemäß den verhaltens- und entscheidungstheoretischen Ansätzen kognitiver Orientierung davon aus, daß menschliches Verhalten stets zielgerichtet ist, also unter anderem Valenzen voraussetzt (vgl. etwa Kirsch, 1970; Langenheder, 1975), so ist gerade die norm-kritische Analyse des Erziehungsverhaltens, das in Standardsituationen häufig routinemäßig abläuft, ein wesentlicher

Aspekt für die Beratung und das Training von Sozialisationsagenten (vgl. etwa Grell, 1976<sup>b</sup>; Becker et al., 1976). Aus diesen Überlegungen folgt, daß neben dem Beitrag, den die Psychologie potentiell bei der Normsetzung liefern kann (vgl. dazu Brandtstädter et al., 1974; Brandtstädter & Montada, 1978), die empirische Analyse bestehender Erziehungsziel-Präferenzen notwendig ist.

## 1. Bisherige Forschung

In der Geschichte der Psychologie wurde der Wert- und Ziel-Begriff nur spärlich verwendet. Ausnahmen bilden nur die dynamische Feldtheorie Lewins (1963) und der zielgerichtete Behaviorismus von Tolman (1951). In der jüngeren Vergangenheit findet aber die Wert-Thematik vor allem in den kognitiv orientierten Entscheidungstheorien größere Beachtung (vgl. die Übersicht bei Langenheder, 1975). Zur Relevanz allgemeiner Wortorientierungen für das menschliche Erleben und Verhalten liegen nun schon einige ausführliche Arbeiten vor (vgl. etwa Rokeach, 1973 und Scholl-Schaaf, 1975). Die Erziehungsstil-Forschung blieb davon, bis auf einige wenige ältere Untersuchungen zu elterlichen Erziehungszielen (vgl. die Übersicht bei Lukesch, 1976), weitgehend unberührt. Zu nicht-fachlichen Zielen, die Lehrer im Unterricht verfolgen, gibt es kaum empirische Studien; im Gegensatz dazu ist die Literatur zu theoretisch-präskriptiven Lernziel-Taxonomien inzwischen immens angewachsen (vgl. etwa Bloom et al., 1972; Krathwohl et al., 1975).

Erziehungsziele von Lehrern sind im Vergleich zu solchen von Eltern expliziter durch gesellschaftliche Institutionen bestimmt und eingeschränkt. Gesetze, Verordnungen, Lehrpläne und auch die Lernziel-taxonomien schreiben den größten Teil der fachlichen Lehrziele vor, aber auch nicht-fachliche Lehrziele werden explizit vorgegeben (vgl. etwa den Strukturplan für das Bildungswesen vom DEUTSCHEN BILDUNGSRAT, 1970). Bei schulischen Lehrzielen und den intendierten Effekten handelt es sich also nicht nur um die Entwicklung von bestimmten Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern auch um die Internalisierung von Interessen, Handlungsintentionen, Normen und Aspirationen (vgl. auch Weinert, 1972). Solche nicht-fachlichen Lehrziele werden mehr oder weniger bewußt von allen Lehrern in den jeweilig unterrichteten Fachgebieten vertreten. Die empirisch-analytische Forschung zu solchen Zielen von institutionellen Erziehern ist bisher sehr dürftig. Die Studie von Sikula et al. (1972) wird von Hynson (1976) als Pionierarbeit bezeichnet, obwohl die Autoren nur die allgemeinen Wert-

haltungen mit dem „Rokeach Value Survey“ (Rokeach, 1973) bei 48 Lehrern untersuchten. Es wurden signifikante Differenzen zwischen Grund- und Sekundarschullehrern vor allem bei den Endwerten, weniger bei den instrumentellen Werten, ermittelt: Grundschullehrer bewerten „Gleichheit“ und „Erlösung, ewiges Heil (salvation)“ höher, Sekundarschullehrer die Werte „spannendes Leben“, „reife Liebesfähigkeit“ und „Weisheit“. Ähnliche allgemeine Werthaltungen erhob Kakkar (1970) mit der „Study of Value“ (Allport et al. 1951) bei indischen Lehrern. Direkt auf Erziehungsziele ausgerichtete Untersuchungen fanden, daß Grundschullehrer eher kindzentrierte Werte, Sekundarschullehrer eher fachgebundene Werte präferieren (vgl. Wandt, 1952; Lindgren & Patton, 1958). Hynson (1976) stellte fest, daß Sekundarschullehrer mehr Wert auf „gutes Benehmen“ und „Rücksichtnahme“, weniger Wert auf „Sauberkeit“ legen als Grundschullehrer. Neben dem unterrichteten Schultyp werden noch die Konfession des Lehrers (Wilson & Goethals, 1960), sein Wohnort (Stadt versus Land; siehe Sikula et al., 1972 und Hynson, 1976), seine Berufserfahrung und die Art seiner Ausbildung (Wilson & Goethals, 1960) als Korrelate von bestimmten Erziehungsziel- und Wertpräferenzen aufgedeckt. Erhebliche Unterschiede zwischen Eltern und Lehrern belegte Hynson (1976): Ziele, die eng mit der primären Sozialisation verbunden sind (zum Beispiel gutes Benehmen und Sauberkeit), werden von Eltern bedeutend höher gewichtet.

Der Wert- und Zielforschung sind auch dimensionsanalytische Strukturierungsversuche von unterrichtsbezogenen Werthaltungen, Rollenkonzeptionen und Wahrnehmungen, die Lehrer und Schüler haben, zuzurechnen. Zwei Faktoren, die eine hohe Ähnlichkeit zu den von Bales (1966) ermittelten Dimensionen von aufgaben- und sozial-emotional-orientierten Führern in Kleingruppen haben, wurden von vielen Autoren ermittelt (vgl. etwa Ryans, 1953; Nave-Herz, 1969; Mann et al., 1970; Heidrich & Otto, 1975). Daneben wurden Faktoren wie „Disziplinierung“, „organisatorische Qualitäten“, „Vorbild sein“ und „Sozialisationsvermittlung“ als rollenbezogene Werthaltungen, die Lehrer selbst haben bzw. die bei ihnen perzipiert werden, isoliert. Informationen über Erziehungsziele liefern auch die Studien zur Beurteilung von abweichendem Schülerverhalten durch Lehrer im Sinne von negativen subjektiven Hierarchien (vgl. hierzu Süllwold, 1977). Klassisch ist hier die Untersuchung von Wickman (1928), in der Lehrer und Psychologen 50 Verhaltensauffälligkeiten von Schülern nach deren Relevanz und Unerwünschtheit beurteilten. Neuere Vergleichsuntersuchungen (vgl. etwa Hunter, 1957; Solso & Koechel, 1969) belegen neben der Annäherung der Einstellungen der Lehrer an die der Psychologen und Kliniker, daß

als Negativ-Ziele vor allem gehemmtes und stark introvertiertes Schülerverhalten und Aggressivität genannt werden. Dies steht mit den Befunden von Feshbach (1969), daß Lehrer fügsame und ordentliche Schüler vorziehen, in Einklang. Eine neuere Studie, die von Krieger et al. (1976) in der Bundesrepublik Deutschland an jungen Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt wurde, zeigt, daß diese Lehrergruppe (nicht länger als sechs Jahre im Schuldienst) vor allem solche Verhaltensauffälligkeiten als belastend empfindet, die zugleich Unterrichtsbehinderungen darstellen. Neben Aufmerksamkeits- und Konzentrationsstörungen werden vorlautes Verhalten, Zappeligkeit, mangelnder Fleiß, Schwatzen und Desinteresse als Verhaltensweisen genannt, die große Schwierigkeiten bereiten. Diese Studien, die mit Symptomkatalogen arbeiten, geben zwar interessante Hinweise auf für Lehrer problematische Situationen und Verhaltensweisen von Schülern, tragen aber nur in diesem indirekten Sinne zur Analyse erziehungsleitender Vorstellungen bei.

Zu konstatieren ist also, daß, obwohl die Bedeutung von Erziehungszielen theoretisch erkannt ist, heute dazu, vor allem im deutschen Sprachraum, kaum Forschungsbefunde vorliegen. In der Unterrichts- und Erziehungsstilforschung herrscht häufig noch eine starke Heterogenität der Inhalte und Aussageebenen vor, bei der instrumentelle, normative und deskriptive Überzeugungen von Sozialisationsagenten vermischt erfaßt werden. Der prinzipiell normative Charakter von erzieherischem Handeln wird zwar nicht mehr ignoriert, aber die empirische Forschung hielt mit der theoretischen Entwicklung nicht stand. So fehlen Analysen der normativen Überzeugungen von Lehrern, die Aussagen über Zielpräferenzen, Zielhierarchien und Zielinterdependenzen zulassen. Mangel besteht auch an Studien, die neben Zielen nicht nur Korrelate wie Alter oder Schultyp, sondern auch andere Variablenkomplexe aus dem Konstrukt Erziehungsstil untersuchen. Wesentlich ist auch die Unterscheidung von Rollenzielen (präskriptive Urteile des Erziehers über sein eigenes Verhalten in bezug auf Sozialisanden) und Erziehungszielen (präskriptive Urteile des Erziehers in bezug auf das Verhalten des Sozialisanden), die von Stolz (1967) entwickelt und von anderen Autoren aufgegriffen wurde (vgl. etwa Brezinka, 1976; Lukesch, 1976). Rollenziele können dabei als Subziele konzipiert werden, die auf einer Metaebene von den Sozialisationsagenten als Mittel zur Erreichung von Erziehungszielen benutzt werden. Die vorliegende Studie, die im weiteren Zusammenhang einer instrumentalitätstheoretischen Analyse von erzieherischem Verhalten steht (Krampen & Brandtstädter, 1978), beschäftigt sich mit folgenden Fragen:

Gibt es Unterschiede in der Bewertung verschiedener Rollen- und Erziehungsziele?

Lassen sich Erziehungsziel- und Rollenziel-Präferenzen auf einige sinnvolle Dimensionen („Wertgruppen“; Schmidt 1971) reduzieren?

Kann das gemeinsame Auftreten von Rollen- und Erziehungszielen auf einer Dimension im Sinne des Mittel-Ziel-Schemas interpretiert werden?

Gibt es Subgruppen-Differenzen in den Zielbewertungen?

Bestehen Beziehungen zwischen Zielpräferenzen und den Bewertungen konkreter erzieherischer Verhaltensweisen?

## 2. Methoden

Auf der Grundlage einer Voruntersuchung (N = 40 Lehrer), in der die Informanten Erziehungs- und Rollenziele für bestimmte kritische Erziehungssituationen (vgl. Tausch 1958) frei mitteilten, wurden die folgenden 12 Rollenziele und 11 Schüler-orientierten Erziehungsziele ausgewählt:

1. Unterrichtsplan einhalten
2. im Einklang mit fachwissenschaftlichen Erkenntnissen handeln
3. sich um absolute Objektivität bemühen
4. die Klassendisziplin aufrechterhalten
5. beim Schüler beliebt sein
6. auch über den eigentlichen Unterricht hinaus die erzieherische Aufgabe erfüllen
7. ein vertrauensvolles Verhältnis zum Schüler herstellen
8. die Achtung und Wertschätzung der Kollegen gewinnen
9. dem Schüler in jeder Beziehung ein Vorbild sein
10. dem Schüler gegenüber Autorität wahren
11. die Achtung und Wertschätzung der Elternschaft gewinnen
12. Selbstbewußtsein und Selbstvertrauen des Schülers fördern
13. Eigenständigkeit und Selbständigkeit des Schülers fördern
14. Ehrgeiz des Schülers herausfordern
15. Fleiß und Leistungsbereitschaft des Schülers fördern
16. den Schüler zu Disziplin und Ordnungsliebe anhalten
17. Kreativität und phantasievolles Verhalten des Schülers fördern
18. den Schüler zu kritischer Haltung erziehen
19. beim Schüler Idealismus und Engagement für höhere Ziele fördern
20. den Schüler zu systematischem, logischen Denken erziehen
21. den Schüler zu Mitgefühl und Hilfsbereitschaft erziehen
22. den Schüler zu Aufrichtigkeit und Ehrlichkeit erziehen
23. beim Schüler keine Angst erzeugen

In einem Fragebogen, der u. a. demographische Angaben und andere Variablen des Konstruktes Erziehungsstil erfaßte, wurde diese nicht exklusive Gruppe von Zielen zur Bewertung nach der subjektiven Wichtigkeit vorgegeben. Um die Nachteile des Rangordnungsverfahrens und die von unipolaren Skalen (vgl. dazu Madden, 1975; Scholl-Schaaf, 1975) zu vermeiden, wurde eine Wertpunkteverteilung verwendet, bei der die Informanden insgesamt 150 Wertpunkte über die 23 Zielsetzungen verteilen sollten. Zusätzlich wurden Schätzskaleten für alle Ziele vorgegeben. Die Übereinstimmung der Rangreihe der mittleren Zielpräferenzen zwischen beiden Methoden ist sehr hoch ( $r_s = .98$ ; auf .001%-Niveau signifikant). Die erheblich größeren Varianzen in den Urteilen bei der Wertpunkteverteilung führten jedoch zu der Interpretation, daß durch diese Skalierungsmethode eine bessere Erlebnisrepräsentanz erreicht wird. Der Fragebogen wurde von 180 Lehrern aus dem südwestdeutschen Raum, die an Gymnasien ( $N_{Gy} = 41$ ), Grund- ( $N_{Gr} = 71$ ), Haupt- ( $N_{Ha} = 25$ ) und Realschulen ( $N_{Re} = 43$ ) unterrichten, bearbeitet. Der Altersdurchschnitt liegt bei 39 Jahren und 7 Monaten mit einer Streuung von 10,4 Jahren.

### 3. Ergebnisse

#### 3.1 Zielpräferenzen

Die für die Gesamtstichprobe ermittelte Rangfolge der 23 Ziele, die Mittelwerte und Varianzen der Wertpunkte sind in Tabelle 1 wiedergegeben. Das Erziehungsziel „Selbständigkeit“ nimmt bei den Lehrern dieser Stichprobe den höchsten Rangplatz ein. Dies stimmt mit den Befunden von Kemmler (1960) und Filipp & Schneewind (1974) zu elterlichen Erziehungszielen überein. Rang 2 in der Zielhierarchie besetzt das Rollenziel „vertrauensvolles Verhältnis zum Schüler“; das Rollenziel „Achtung und Wertschätzung der Kollegen“ hat den letzten Rangplatz. Es läßt sich feststellen, daß die Schüler-orientierten Erziehungsziele im Durchschnitt bessere Rangplätze einnehmen als die Rollenziele, was die Hypothese einer Mittel-Ziel-Relation zwischen diesen Kognitionen insofern stützt, als daß Fernziele allgemein als Ideale höher eingeschätzt werden als sofort oder intermediär angestrebte Ergebnisse, die direkter von der eigenen Persönlichkeit des Beurteilers abhängen (vgl. dazu auch Rokeach 1973). Auffällig ist ferner, daß Erziehungsziele aus dem intellektuellen und dem leistungsbezogenen Bereich hinter solchen, die allgemein sozial hoch bewertete Verhaltenseigenschaften beschreiben, stehen. Bei den Rollenzielen sticht hervor, daß die sozial-emotionalen Beziehungen des Lehrers zu seinen wichtigsten Bezugsgruppen allgemein

Tabelle 1

Mittelwerte, Varianzen und Rangplätze der Zielbewertungen

Zielsetzung <sup>a</sup>	Wertpunkte-Verteilung		
	$\bar{x}$	$s^2$	Rangplatz
1. Unterrichtsplan	4,68	3,49	20,5
2. fachw. Erkenntnisse	6,80	3,91	12
3. Objektivität	7,38	7,57	10
4. Klassendisziplin	5,63	3,31	16
5. Beliebtheit	3,98	4,23	22
6. erz. Aufgabe	6,33	7,12	14
7. vertr. Verhältnis	8,49	4,34	2
8. Achtung der Kollegen	3,86	2,79	23
9. Vorbild sein	5,62	3,81	17
10. Autorität wahren	4,78	3,43	19
11. Achtung der Eltern	4,68	3,06	20,5
12. Selbstvertrauen	8,41	3,67	3
13. Selbständigkeit	8,51	4,71	1
14. Ehrgeiz	4,79	3,64	18
15. Fleiß	7,20	2,28	11
16. Ordnungsliebe	5,68	3,27	15
17. Kreativität	7,63	2,47	8
18. kritische Haltung	7,93	3,34	7
19. Idealismus	6,36	4,08	13
20. logisches Denken	7,48	2,84	9
21. Hilfsbereitschaft	8,06	2,33	5
22. Ehrlichkeit	8,09	3,13	4
23. keine Angst	7,98	3,64	6

<sup>a</sup> genaue Variablenbezeichnungen im Text.

thematisiert am schlechtesten bewertet werden, wogegen Zielsetzungen, die direkter auf das Verhalten des Lehrers gegenüber Schülern bezugnehmen, deutlich höhere mittlere Rangplätze aufweisen. Interessant ist auch, daß, gemessen an den Varianzen der Wertpunkte für die einzelnen Ziele (siehe Tabelle 1), bei Zielen, die „soziale Selbstverständlichkeiten“ (Hofstätter, 1957) in bezug auf das allgemeine zwischenmenschliche Verhalten (etwa „Mitgefühl und Hilfsbereitschaft“) und auf die schulische Situation (etwa „Fleiß und Leistungsbereitschaft“) beinhalten, die höch-

sten Konvergenzen zwischen den Lehrern bestehen. Dagegen verfügen solche Ziele, die vor allem das Selbstverständnis des Lehrers als Pädagogen thematisieren, über die stärksten Urteilsdivergenzen. Dies deutet auf eine interindividuell sehr unterschiedliche Konzeption der Lehrerrolle in dieser Stichprobe hin. Diese Aussagen dürfen natürlich nicht absolut interpretiert werden, da sie nur Aufschluß über die Zielbewertungen der Lehrer in Relation zu den 23 berücksichtigten Zielsetzungen geben. Weitergehende Schlußfolgerungen sind bei Methoden, die Zielkataloge vorgeben, nicht gestattet.

Eine Inspektion der Interkorrelationen der Zielbewertungen wies schon auf das Vorhandensein von „integrierten Werten“ (Schmidt, 1971), die logisch und sinnvoll in Wertgruppen verbunden sind, hin, was durch eine Faktorisierung bestätigt werden konnte. Die Faktorenanalyse folgt der R-Technik nach Cattell (1973), berechnet wurde sie mit dem FORTRAN-IV Programm<sup>1</sup>) PAFA (Schnell & Gebhardt, 1975), Abbruchkriterien waren neben dem Scree-Test (vgl. Cattell, 1973), das Vorhandensein von Markiertvariablen und die Beachtung der Varianzverteilung der Variablen über eine ansteigende Zahl rotierter Faktoren (vgl. Fürntratt, 1969). Die nach Varimax rotierte Faktormatrix ist in Tabelle 2 wiedergegeben. Die 6 extrahierten Faktoren klären 52% der Gesamtvarianz auf. Sie lassen sich folgendermaßen interpretieren:

*Faktor I: Betonung der Schülerindividualität*

Markiertvariablen mit positiven Ladungen auf diesem Faktor sind persönlichkeits-orientierte Erziehungsziele; Hyperebenenvariablen sind vor allem leistungsorientierte Rollen- und Erziehungsziele. Die Rollenziele „Klassendisziplin aufrechterhalten“ und „Vorbild sein“ haben bedeutende negative Ladungen. Rollen- und Erziehungsziele liegen also funktional verknüpft vor. Ein inhaltlich ähnlicher Typ, der den Lehrer als Förderer der Schülerindividualität beschreibt, wurde von Mann et al. (1970) ermittelt.

*Faktor II: Autoritäts- und Disziplinentorientierung*

Markiertvariablen mit negativen Ladungen sind leistungs- und autoritätsbezogene Rollen- und Erziehungsziele. Hohe positive Ladungen haben Ziele, die die emotionale Beziehung zwischen Lehrern und Schülern thematisieren. Die Komplementarität dieser normativen Haltungen ist durch den Vorzeichenwechsel sehr deutlich. Bei Mann et al. (1970) gibt es den parallelen Typ „der Lehrer als formale Autorität“; auch Musgrove & Taylor (1969) und Nave-Herz (1969) ermittelten ähnliche Beschreibungskategorien.

---

1) Alle Berechnungen wurden mit dem System TR 440 des Regionalen Hochschulrechenzentrums der Universität Kaiserslautern, Datenstation Universität Trier, durchgeführt.

Tabelle 2  
 Faktormatrix der Ziel-Wertpunkte<sup>a</sup>

Zielsetzung <sup>b</sup>	Faktoren						h <sup>2</sup>
	I	II	III	IV	V	VI	
1. Unterrichtsplan	—,29	—,28	—,15	<i>.45</i>	—,06	.03	0,39
2. fachw. Erkenntnisse	—,02	.12	.10	<i>.72</i>	—,07	.18	0,59
3. Objektivität	—,16	.09	.28	.12	—,15	<i>.58</i>	0,49
4. Klassendisziplin	—,47	—,60	.11	.01	—,31	—,10	0,70
5. Beliebtheit	.02	—,03	—,54	—,26	—,21	.12	0,41
6. erz. Aufgabe	—,14	.21	.18	—,28	.05	—,65	0,60
7. vertr. Verhältnis	.10	<i>.47</i>	.33	—,23	—,44	—,28	0,66
8. Achtung der Kollegen	—,23	.02	—,68	.15	.01	—,09	0,55
9. Vorbild sein	—,42	—,21	.07	—,28	.17	—,21	0,38
10. Autorität wahren	—,32	—,52	—,31	—,10	—,15	.24	0,56
11. Achtung der Eltern	—,27	.12	—,61	—,17	—,04	—,06	0,49
12. Selbstvertrauen	<i>.62</i>	.32	.23	—,17	—,44	—,04	0,77
13. Selbständigkeit	<i>.77</i>	.00	.15	—,28	—,22	—,04	0,74
14. Ehrgeiz	.11	—,23	—,47	.10	.23	.01	0,35
15. Fleiß	.14	—,55	.19	—,01	.13	—,10	0,39
16. Ordnungsliebe	—,30	—,69	—,06	.02	—,07	.03	0,56
17. Kreativität	<i>.61</i>	.04	.06	.08	.15	—,10	0,42
18. kritische Haltung	<i>.51</i>	.35	.04	.24	.08	.36	0,58
19. Idealismus	—,02	—,05	.06	—,03	<i>.60</i>	—,21	0,41
20. logisches Denken	.08	.04	<i>.09</i>	<i>.45</i>	.25	.18	0,32
21. Hilfsbereitschaft	—,05	.33	<i>.39</i>	—,09	<i>.42</i>	.17	0,48
22. Ehrlichkeit	—,27	.15	<i>.43</i>	—,46	.27	.37	0,70
23. keine Angst	.05	<i>.56</i>	.11	.03	—,10	—,04	0,34
absoluter Varianzanteil	2,58	2,55	2,19	1,67	1,45	1,41	
relativer Varianzanteil (%)	21,8	21,5	18,5	14,1	12,2	11,9	100,0

<sup>a</sup> Faktormatrix nach der 4. Iteration und der Varimax-Rotation; die zur Interpretation verwendeten Ladungen sind kursiv.

<sup>b</sup> genaue Variablenbezeichnung im Text.

**Faktor III:** Streben nach allseitiger persönlicher Anerkennung  
 Dieser Faktor faßt Variablen der sozialen Randbedingungen des Lehrer-  
 verhaltens zusammen. Relevante Ladungen haben sozial-interaktive Ziel-

setzungen, die sowohl zu den Schülern als auch zu den Kollegen und Eltern als wichtige Bezugsgruppen des Lehrers in Beziehung stehen. Interaktionsmerkmale allgemeinerer Art verfügen auf diesem Faktor über mittlere Ladungen.

*Faktor IV: Rational-systematische Orientierung*

Kenntnisse und Fähigkeiten zu besitzen bzw. nicht zu besitzen, ist der wesentliche Unterschied zwischen Lehrer und Schüler; fachorientierte Rollenziele und das Erziehungsziel „logisches Denken“ konstituieren hier die rational-systematische Orientierung des Lehrers, die auf die Reduzierung dieser Differenz ausgerichtet ist. Dieser Faktor beinhaltet also u.a. den Rollentypus „der Lehrer als Unterrichtsfachmann“ (vgl. Musgrove & Taylor, 1969).

*Faktor V: Idealistisch-altruistisches Entwicklungsideal*

Der Lehrer vermittelt und fördert die Entwicklung von Werten und Einstellungen der Gesellschaft bei den Schülern (hier: „Idealismus und Engagement für höhere Ziele“, „Mitgefühl und Hilfsbereitschaft“), womit er seine Funktion als Sozialisationsvermittler im nicht-fachlichen Bereich erfüllt (vgl. dazu auch Weinert, 1972). Das Erziehungsziel „Selbstbewußtsein und Selbstvertrauen“ hat eine mittlere negative Ladung auf diesem Faktor, was als passive Anpassungs-Orientierung an die Normen der Gesellschaft interpretiert werden kann.

*Faktor VI: Fachbezogene Objektivität*

Dieser sechste Faktor verfügt nur über zwei essentielle Ladungen, ist also mit Vorsicht zu interpretieren; mit den normativen Orientierungen des Lehrers gegenüber der Objektivität im Unterricht und gegenüber seinem Selbstverständnis als Pädagoge vereint er aber zwei Rollenziele auf sich, die auf keinem der fünf anderen Faktoren relevante Ladungen aufweisen. Auch hier sind einige Erziehungsziele durch Ladungen um .35 vorhanden, die diesen Rollenzielen funktional zugeordnet werden können.

Bei den Faktorinterpretationen zeigen sich also in Teilbereichen gute Übereinstimmungen mit den Konzeptionen von Nave-Herz (1969) und Mann et al. (1970). Bei fast allen Faktoren liegen simultan hohe bis mittelhohe Ladungen von Rollen- und Erziehungszielen vor, die im Sinne von Mittel-Ziel-Relationen interpretierbar sind. Die jeweiligen Rollenziele („Aufgabennormen“, „Tunsollen“; Brezinka, 1976) für den Erzieher selbst stehen in einem einleuchtenden Zusammenhang mit den Sollensforderungen an das Verhalten der Schüler („Seinsollen“; Brezinka, 1976).

## 3.2 Korrelate der Zielpräferenzen

Um Interdependenzen der Zielbewertungen mit anderen Variablen aufzudecken, wurden u. a. 2-faktorielle Varianzanalysen mit Meßwiederholung auf Faktor B (= 23 Zielsetzungen) berechnet.

Tabelle 3

Varianzanalyse der Ziel-Wertpunkte mit den Faktoren  
„Alter“ (A)<sup>a</sup> und „Ziele“ (B)<sup>b</sup>  
(N = 180. Meßwiederholung über Faktor B)

Quelle der Varianz	QS	df	MQS	F-Bruch
Zwischen den Vpn	59,550	179		
A (Alter)	4,182	3	1,394	1,579
Vpn inn. Gr.	55,368	176	0,883	
Innerhalb Vpn	24202,087	3960		
B (Ziele)	9457,899	22	429,904	115,785*
A × B	367,601	66	5,570	1,500*
B × Vpn inn. Gr.	14376,587	3872	3,713	

\*  $p < .01$

<sup>a</sup> Stufen:  $a_1 = 24-31$  Jahre;  $a_2 = 32-37$  Jahre;  
 $a_3 = 38-47$  Jahre;  $a_4 = 48-66$  Jahre.

<sup>b</sup> Stufen: Ziele 1—23

In Tabelle 3 sind exemplarisch die varianzanalytischen Ergebnisse für die Faktoren „Alter der Lehrer“ (Faktor A) und „Ziele“ (Faktor B) dargestellt. Faktor A hat zwar keinen signifikanten Haupteffekt, durch NEWMAN-KEULS-Prozeduren konnten allerdings einige relevante Beurteilungsdifferenzen aufgedeckt werden, worauf auch die signifikante Interaktion der beiden Faktoren hinweist: ältere Lehrer bewerten die Ziele „Vorbild“, „Idealismus“, „Hilfsbereitschaft“, „Ehrlichkeit“ und „Unterrichtsplan einhalten“ höher, und die Ziele „Beliebtheit“, „Selbstvertrauen“, „Selbständigkeit“, „Kreativität“, „kritische Haltung“ und „keine Angst erzeugen“ signifikant geringer als jüngere Lehrer. Ältere Lehrer tendieren also dazu, solche Ziele zu präferieren, die ihre Rolle als Erzieher und Vorbild betonen und auf ihre Funktion als Sozialisationsvermittler hinweisen; Schüler-zentrierte Persönlichkeitsmerkmale und Parameter des Interaktionsverhaltens werden von ihnen dagegen geringer bewertet. Eine Varianzanalyse der Ziele und der Berufserfahrung der Informanten (in Jahren) ergab ein ähnliches Bild, was nicht verwundert, da Alter und Berufserfahrung mit .76 korreliert sind. Die berufliche

Praxis oder aber auch Generationsunterschiede können für diese Differenzen verantwortlich sein. Nötig sind hier Längsschnittuntersuchungen, wie sie für Erziehungseinstellungen u.a. von Koch (1972) vorgelegt wurden.

Vergleiche verschiedener Subgruppen aus der Gesamtstichprobe ergaben ferner für den unterrichteten Schultyp, die Konfession und das Geschlecht der Lehrer z.T. signifikante Unterschiede in den Zielbewertungen. Es wurden 1-faktorielle Varianzanalysen und daran anschließend t-Tests für unabhängige Stichproben bzw. bei Varianzheterogenität MANN-WHITNEY-U-Tests berechnet, die zu folgenden Resultaten führten:

*Unterrichteter Schultyp:* Grundschullehrer bewerten „Beliebtheit bei den Schülern“ ( $p < .01$ ) höher und „Beachtung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse“ ( $p < .01$ ) geringer als andere Lehrer. Im Vergleich zu Hauptschullehrern ist ihnen auch die „Achtung und Wertschätzung der Kollegen“ ( $p < .05$ ) wichtiger; die größten Differenzen bestehen zu Gymnasiallehrern: Grundschullehrer legen mehr Gewicht auf Ziele wie „Autorität wahren“ ( $p < .05$ ), „Ehrgeiz“ ( $p < .05$ ) und „Leistungsbereitschaft“ ( $p < .05$ ), weniger Gewicht auf „kritische Haltung“ ( $p < .05$ ) und „logisches Denken“ ( $p < .05$ ). Hauptschullehrer unterscheiden sich von Realschullehrern durch die stärkere Präferenz des Zieles „Fleiß und Leistungsbereitschaft“ ( $p < .01$ ), von Gymnasiallehrern durch die höhere Wichtung von „Klassendisziplin“ ( $p < .01$ ) und „Autorität“ ( $p < .05$ ), und die geringere von „Achtung und Wertschätzung der Kollegen“ ( $p < .05$ ). Diese vom Schultyp abhängigen Unterschiede sind durch die unterschiedliche Ausbildung und die unterschiedlichen Erfahrungen in der Schule, z.B. mit Schülern in verschiedenen Alters- und Entwicklungsstufen, gut zu interpretieren. Lehrer unterschiedlicher Schultypen, die räumlich getrennt arbeiten, unterscheiden sich also bedeutsam in sozialisations- und entwicklungsrelevanten Werthaltungen.

*Konfession:* In bezug auf die Konfession der Lehrer zeigten sich nur bei den Zielen „Klassendisziplin“ (von evangelischen Lehrern höher bewertet;  $p < .05$ ) und „keine Angst erzeugen“ (von katholischen Lehrern höher bewertet;  $p < .05$ ) statistisch signifikante Unterschiede. Diese Befunde passen relativ gut in das gängige Stereotyp protestantisch-puritanischer, leistungsorientierter Erziehung, sind zur Interpretation aber zu wenig durch andere Zielunterschiede abgestützt.

*Geschlecht:* Lehrerinnen wichten das Rollenziel „keine Angst erzeugen“ höher ( $p < .05$ ) als ihre männlichen Kollegen. Differenzen in der normativen Haltung zu Chancengleichheit, Objektivität und Leistungsorientierung, wie sie Lindgren & Patton (1958) feststellten, ergeben sich jedoch nicht.

### 3.3 Erziehungsstil und Zielpräferenzen

Neben allgemeinen Korrelaten von Erziehungsziel-Präferenzen interessieren besonders Interdependenzen von Zielbewertungen und anderen Erziehungsstil-Variablen. Neben einigen theoretischen Beiträgen (vgl. etwa Mifflin, 1972) liegen hierzu kaum empirische Ergebnisse vor. Emmerich (1969) konnte zwar bei einer Eltern-Stichprobe geringe Korrelationen zwischen bestimmten Zielpräferenzen und den drei Skalen des PARI ermitteln; hierbei ist aber zu bedenken, daß die Items des PARI ein Konglomerat aus deskriptiven, instrumentellen und präskriptiven Überzeugungen darstellen, z.T. also selbst Erziehungsziele des Sozialisationsagenten erfassen. Im Gegensatz hierzu wurden in dieser Studie Erziehungsreaktionspräferenzen der Lehrer erhoben, die auf Bewertungen von konkreten erzieherischen Verhaltensmöglichkeiten in vier kritischen Erziehungssituationen beruhen. Pro Situation wurden fünf Verhaltensalternativen vorgegeben, die „a priori“ nach den Typen des autokratischen, sozial-integrativen und *laisser-faire* Erziehverhaltens formuliert wurden (vgl. Tausch, 1958; Tausch & Tausch, 1971<sup>6</sup>). Die inhaltliche Validität dieser Reaktionen konnte dimensionsanalytisch „a posteriori“ bestätigt werden. Es liegen somit zwei Variablen-Klassen aus dem komplexen Konstrukt Erziehungsstil vor (vgl. dazu auch Lukesch, 1975), wobei die Zielpräferenzen als konzipierte Werte, die mittleren typologischen Reaktionspräferenzen als „quasi-operative“ Werte bezeichnet werden können (vgl. hierzu Morris, 1956). Die Inspektion der Interkorrelationen dieser Variablen und mehrere 2-faktorielle Varianzanalysen deckten umfangreiche Interdependenzen auf. Eine kanonische Korrelationsanalyse (berechnet mit einer adaptierten Version des Programms *Canona* von Veldman, 1967) ergab zwei hoch signifikante kanonische Faktoren. Der 1. kanonische Faktor ist durch Ziele charakterisiert, die keine oder nur geringe Relationen zu den Reaktionstypen aufweisen (siehe Tabelle 4). Hohe Strukturkoeffizienten auf dem 2. kanonischen Faktor haben dagegen nur Ziele, die als relevant für den Zusammenhang von Ziel- und Reaktionspräferenzen bezeichnet werden können; dies wird durch die sehr hohen Strukturkoeffizienten der Reaktionspräferenz-Werte belegt. Es kann somit zwischen typologisch unabhängigen und typologisch bedeutsamen Erziehungs- und Rollenzielen unterschieden werden, was einmal mehr die Kritik an den Erziehungsstil-Typologien erhärtet. Die Differenzierung, die in diesen Typologien vorgenommen wird, reicht zur Beschreibung des Verhaltens und der Kognitionen von Sozialisationsagenten nicht aus; Erziehungsstile sind also keine einheitlichen Größen, sondern Variablenkomplexe multivariater Art (vgl. hierzu auch Höger, 1972 und Lukesch, 1975).

Tabelle 4

Gewichtsvektoren und Strukturkoeffizienten der kanonischen Faktoren der Zielbewertungen und der globalen Erziehungsstil-Präferenzen<sup>a</sup>

Zielsetzung <sup>b</sup>	Faktor I ( $R^c = .56^*$ )		Faktor II ( $R^c = .50^*$ )	
	Gewichts- vektor	Struktur- koeffizient	Gewichts- vektor	Struktur- koeffizient
1. Unterrichtsplan	.30	.32	.02	.22
2. fachw. Erkenntnisse	.19	.36	.00	.04
3. Objektivität	.04	.15	<b>.36</b>	.18
4. Klassendisziplin	-.21	-.33	<b>.09</b>	.37
5. Beliebtheit	.07	.22	<b>.09</b>	-.04
6. erz. Aufgabe	-.10	-.45	<b>.01</b>	-.29
7. vertr. Verhältnis	-.45	-.45	-.20	-.48
8. Achtung der Kollegen	.08	.32	.05	.07
9. Vorbild sein	-.20	-.29	-.17	-.08
10. Autorität wahren	.08	.15	.05	.27
11. Achtung der Eltern	.27	.27	-.20	-.10
12. Selbstvertrauen	.05	.03	-.15	-.43
13. Selbständigkeit	.14	.01	.02	-.31
14. Ehrgeiz	.16	.28	.16	.40
15. Fleiß	-.31	-.40	.33	.55
16. Ordnungsliebe	.10	-.07	.39	.59
17. Kreativität	-.05	<b>.03</b>	.00	.01
18. kritische Haltung	.48	<b>.56</b>	.09	-.14
19. Idealismus	-.17	-.23	.45	.41
20. logisches Denken	-.24	.04	-.24	-.06
21. Hilfsbereitschaft	.09	-.14	.17	-.12
22. Ehrlichkeit	<b>.04</b>	-.14	-.34	-.22
23. keine Angst	<b>.00</b>	-.02	.05	-.28
(1) Autokratismus	.66	.28	.21	-.93
(2) Sozial-Integrativ	<b>.57</b>	-.06	.64	.48
(3) Laisser-Faire	<b>.48</b>	-.02	.74	.72

\*  $p < .01$ <sup>a</sup> die für die Interpretation bedeutsamen Strukturkoeffizienten sind kursiv.<sup>b</sup> genaue Variablenbezeichnungen im Text.

#### 4. Diskussion

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß es bedeutsame Differenzen in der Bewertung von Rollen- und Erziehungszielen bei Lehrern gibt. Wesentliche Beziehungen bestehen zum Alter, der Berufserfahrung, zum unterrichteten Schultyp, zur Konfession und dem Geschlecht des Lehrers. Diese Befunde bestätigen die vorliegenden Ergebnisse aus dem englisch-sprachigen Raum und gehen z.T. über sie hinaus. Es konnte belegt werden, daß eine Unterscheidung nach Rollen- und Erziehungszielen sinnvoll ist, und die Hypothese der funktionalen Beziehung zwischen diesen beiden normativen Kognitionen konnte erhärtet werden. Notwendig scheint nun auch die Unterscheidung von typologisch unabhängigen und typologisch bedeutsamen präskriptiven Überzeugungen, die einmal mehr die Inadäquanz von Erziehungsstil-Typologien deutlich macht. Bedingungsanalytisch und ätiologisch orientierte Untersuchungen zu normativen Überzeugungen von Erziehern müssen also nach diesen Befunden eine Vielzahl von persönlichkeitspsychologischen und auch ökologischen Faktoren beachten, um die Genese von Zielpräferenzen reliabel und valide aufklären zu können.

Kritisch anzumerken bleibt, daß die Vorgabe begrenzter Zielkataloge natürlich immer nur relative Aussagen über subjektive Hierarchien gestatten. Die Reaktivität der Erhebungsmethode als ein Faktor, der die interne Validität der Ergebnisse gefährdet, kann zudem eventuell erst die Sensibilisierung der Informanden für ihre Rollen- und Erziehungsziele eingeleitet haben; der Meßvorgang hätte dann das zu messende verändert. Dieser mögliche Präambel-Effekt kann aber bei Interventionen durchaus gezielt für die Analyse von immer wiederkehrenden Standardsituationen, in denen Verhalten gewohnheitsmäßig abläuft, eingesetzt und kontrolliert werden (vgl. Grell, 1976<sup>6</sup>). Die Zielsetzungen als naiv-wissenschaftliche Kognitionen (vgl. Laucken, 1974), die über die subjektiv repräsentierten normativen Vorstellungen der Sozialisationsagenten in bezug auf ihre Rolle und in bezug auf die Sozialisanden Auskunft geben, sind relevante Ansatzpunkte, wenn Verhalten und Verhaltensentscheidungen modifiziert werden sollen. Durch entscheidungsanalytische Interventionstechniken wird sich das Individuum wieder über den ursprünglich instrumentellen Charakter seiner Werte bewußt, und die gelernten Werte verlieren ihre „funktionale Autonomie“ (Kirsch, 1971), was dann eine kritische Reflektion und Handlungsüberprüfung ermöglicht. Dem Sozialisationsagenten wird mit der Befähigung zur kritischen Analyse seiner Ziele — und nicht nur der kritischen Analyse seiner Mittel (vgl. auch Nickel, 1974) — zudem eine Methode in die Hand gegeben, die neben der bewußten Handlungsplanung in

längerfristigen und vorhersehbaren Problemsituationen auch zur kritischen Reflektion von Vergangenen taugt und so auf dem Wege der negativen und positiven Rückkopplung dem Selbstoptimierungsgedanken folgt, der bei zielbewußten Systemen als Leitwert jeder Intervention gelten kann (vgl. hierzu Ackhoff & Emery, 1975; Brandtstädter & Schneewind, 1977).

### Summary

*Educational goals of socialization-agents:* The importance of normative beliefs of socialization-agents for socialization-research is described. An empirical analysis of the values for teachership and the educational goals of 180 German teachers shows significant differences in the evaluation of these goals and discovers age, vocational experience, sex, religion, and the type of school, at which the teacher works, as essential correlates of particular goal-preferences. Further results are: values for teachership and the educational goals can be interpreted in terms of means-ends-relationships; typological conceptions of educational behavior cover only some of the relevant goals. Final the relevance of normative beliefs for intervention is discussed.

### Résumé

L'article traite de l'importance des convictions normatives d'agents socialisateurs (maîtres d'école) pour la recherche sur les styles d'éducation. L'analyse des objectifs personnels et éducationnels de 180 maîtres d'école met en évidence des différences notables qui sont en relation avec l'âge, l'expérience, le sexe, la confession et le type d'établissement scolaire. Par ailleurs, l'auteur montre que les objectifs concernant les rôles et l'éducation peuvent être interprétés comme des relations entre moyens et buts. Les conceptions typologiques des styles éducatifs ne couvrent qu'une partie des objectifs qui déterminent les conduites. En conclusion, l'auteur souligne l'importance, pour une intervention en milieu éducatif, des convictions normatives des éducateurs.

### Literatur

- Ackoff, R. L. & Emery, F. E. (1975): Zielbewußte Systeme. Anwendung der Systemforschung auf gesellschaftliche Vorgänge. Frankfurt a.M.: Campus.
- Allport, G. W., Vernon, P. E. & Lindzey, G. (1951): A study of values: A scale for measuring the dominant interests in personality. Boston: Houghton Mifflin.

- Bales, R. F. (1966): Task roles and social roles in problem-solving groups. In: Biddle, B. J. & Thomas, E. J. (Ed.): *Role theory: Concepts and research*. New York: Wiley, p. 254—262.
- Becker, G. E., Dietrich, B. & Kaier, E. (1976): *Konfliktbewältigung im Unterricht. Situationsbeschreibungen und Trainingsunterlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bloom, B. S., Engelhardt, M. D., Furst, E. J., Hill, W. N. & Krathwohl, D. R. (1972): *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Brandtstädter, J. & Montada, L. (1978): Normative Implikationen der Erziehungsstilforschung. In: Schneewind, K. A. & Herrmann, T. (Ed.): *Theorien, Methoden und Anwendung der Psychologie elterlichen Erziehungsverhaltens*. Göttingen: Hogrefe (Im Druck).
- Brandtstädter, J. & Schneewind, K. A. (1977): Optimal human development: Some implications for psychology. *Human Development* **20**, 48—64.
- Brandtstädter, J., Fischer, M., Kluwe, R., Lohmann, J., Schneewind, K. A. & Wiedl, K. H. (1974): Entwurf eines heuristisch-taxonomischen Schemas zur Strukturierung von Zielbereichen pädagogisch-psychologischer Forschung und Lehre. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* **6**, 1—18.
- Brezinka, W. (1976): *Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft*. München: Reinhardt.
- Cattell, R. B. (1973): *Factor analysis: An introduction and manual for the psychologist and social scientist*. Westport, Conn.: Greenwood Press.
- Deutscher Bildungsrat (Ed.) (1970): *Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission*. Stuttgart: Klett.
- Emmerich, W. (1969): The parental role. A functional-cognitive approach. *Monographs of the Society for Research in Child Development* Serial No. 132, Volume **34** (8).
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnama, M. & Ward, F. C. (1973): *Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme*. Reinbek: Rowohlt.
- Feshbach, M. (1969): Student teacher preferences for elementary school pupils varying in personality characteristics. *Journal of Educational Psychology* **60**, 126—132.
- Filipp, U.-D. & Schneewind, K. A. (1974): Die Rangfolge globaler elterlicher Erziehungsziele und deren Einflußgrößen. *Forschungsbericht 21 des Sonderforschungsbereiches Sozialisations- und Kommunikationsforschung*. Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg.
- Fürntratt, E. (1969): Zur Bestimmung der Anzahl interpretierbarer gemeinsamer Faktoren in Faktorenanalysen psychologischer Daten. *Diagnostica* **15**, 62—75.
- Grell, J. (1976<sup>5</sup>): *Techniken des Lehrerverhaltens*. Weinheim: Beltz.
- Heidrich, K. & Otto, R. (1975): Die Konstruktion eines Instruments zur Beurteilung von Unterrichtskommunikationen (1). *Unterrichtswissenschaft* **4**, 68—78.
- Hofstätter, P. R. (1957): *Psychologie*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Höger, D. (1972): *Einführung in die Pädagogische Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hunter, E. C. (1957): Changes in teachers' attitudes toward children's behavior over the last thirty years. *Mental Hygiene* **41**, 3—11.
- Hynson, L. M. (1976): Teachers' preferences of children's qualities. *Urban Education* **11**, 49—58.
- Kakkar, S. B. (1970): Teacher attitude change and value structure. *Manas. Journal of Scientific Psychology* **17**, 103—109.
- Kemmler, L. (1960): *Erziehungshaltungen von Müttern vierzehnjähriger Jungen*. *Psychologische Rundschau* **11**, 197—218.
- Kirsch, W. (1970): *Entscheidungsprozesse. Band 1: Verhaltenswissenschaftliche Ansätze der Entscheidungstheorie*. Wiesbaden: Gabler.

- Kirsch, W. (1971): Entscheidungsprozesse. Band 2: Informationsverarbeitungstheorie des Entscheidungsverhaltens. Wiesbaden: Gabler.
- Koch, J. J. (1972): Lehrer: Studium und Beruf. Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft.
- Krampen, G. & Brandtstädter, J. (1978): Instrumentalitätstheoretische Vorhersage von Handlungspräferenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* **10**, 8—17.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1975): Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Weinheim: Beltz.
- Krieger, R., Bergmann, C., Bernath, L., Hohmann, I., Mendel, G. & Theobald, G. (1976): Erlebte Belastung des Lehrers durch verhaltensauffällige Schüler. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* **8**, 245—251.
- Langenheder, W. (1975): Theorie menschlicher Entscheidungshandlungen. Stuttgart: Enke.
- Laucken, U. (1974): Naive Verhaltenstheorie. Stuttgart: Klett.
- Lewin, K. (1963): Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern: Huber.
- Lindgren, H. C. & Patton, G. M. (1958): Attitudes of high school and other teachers toward children and current educational methodology. *California Journal of Educational Research* **9**, 80—85.
- Lukesch, H. (1975): Erziehungsstile. Pädagogische und psychologische Konzepte. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lukesch, H. (1976): Elterliche Erziehungsstile. Psychologische und soziologische Bedingungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Madden, J. M. (1975): An application of the policy-capturing method to the analysis of value systems. *Bulletin of the Psychonomic Society* **6**, 619—621.
- Mann, R., Mann, R. D., Arnold, S. M., Binder, J. L., Cytrynbaum, S., Newman, B. M., Ringwald, B. E., Ringwald, J. W. & Rosenwein, R. (1970): *The college classroom. Conflict, change, and learning*. New York: Wiley.
- Miffen, S. C. (1972): A theoretical framework for the study of the relationship between teacher's value systems and their teaching methods. *Dissertation Abstracts International* **32** (12-A), 6812—6813.
- Morris, C. (1956): *Varieties of human values*. Chicago: University of Chicago Press.
- Musgrove, F. & Taylor, P. H. (1969): *Society and the teacher's role*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Nave-Herz, R. (1969): Das Rollenverhalten des Volksschullehrers aus der Sicht der Schüler. *Westermanns Pädagogische Beiträge* **21**, 593—596.
- Nickel, H. (1974): Beiträge zur Psychologie des Lehrerverhaltens. *Psychologische Aspekte einer nichtautoritären Erziehung in der Schule*. München: Reinhardt.
- Rokeach, M. (1973): *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Ryans, D. G. (1953): A statistical analysis of certain educational viewpoints held by teachers. *Journal of Experimental Education* **22**, 119—131.
- Schmidt, G. R. (1971): Die Wert- und Zielproblematik in der amerikanischen Curriculum-Theorie seit 1950. *Zeitschrift für Pädagogik* **17**, 31—54.
- Schneewind, K. A. (1975): Auswirkungen von Erziehungsstilen. Überblick über den Stand der Forschung. In: Lukesch, H. (Ed.): *Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile*. Göttingen: Hogrefe, p. 14—27.
- Schnell, P. & Gebhardt, F. (1975): PAFA. Principle axis factor analysis. Fortran IV — Hauptprogramm. In: Gebhardt, F. (Ed.): *Statistik. Programme des Deutschen Rechenzentrums. Teil 3: Programmbeschreibungen*. Darmstadt: Deutsches Rechenzentrum, p. 79—84.

- Scholl-Schaaf, M. (1975): Werthaltung und Wertsystem. Ein Plädoyer für die Verwendung des Wertkonzepts in der Sozialpsychologie. Bonn: Bouvier.
- Sikula, J. P., Jurs, S. G. & Sikula, A. F. (1972): Do teachers differ in their values? *Education and Urban Society* 4, 459—466.
- Solso, R. L. & Koechel, J. W. (1969): Teacher's, student teacher's, and clinician's attitudes toward child behavior problems. *Psychology* 6, 71—80.
- Stolz, L. M. (1967): Influences on parent behaviour. London: Tavistock.
- Süllwold, F. (1977): Begriff und Bedeutung subjektiver Hierarchien. *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie* 24, 107—128.
- Tausch, A.-M. (1958): Empirische Untersuchungen über das Verhalten von Lehrern gegenüber Kindern in erziehungsschwierigen Situationen. *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie* 5, 127—163.
- Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1971<sup>a</sup>): Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht. Göttingen: Hogrefe.
- Tolman, E. C. (1951): A psychological model. In: Parsons, F. & Shils, E. A. (Ed.): *Toward a general theory of action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, p. 279—361.
- Veldman, D. J. (1967): *Fortran programming for the behavioral sciences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Wandt, E. (1952): The measurement and analysis of teachers' attitudes. *California Journal of Educational Research* 3, 10—13.
- Weber, E. (1971<sup>b</sup>): Erziehungsstile. Donauwörth: Auer.
- Weinert, F. E. (1972). Schule und Beruf als institutionelle Sozialisierungsbedingungen. In: Graumann, C. F. (Ed.): *Sozialpsychologie* (= Gottschaldt, K., Lersch, P., Sander, F. & Thomae, H. (Ed.): *Handbuch der Psychologie in 12 Bänden*, Band 7, 2. Halbband). Göttingen: Hogrefe, p. 825—874.
- Wickman, E. W. (1928): *Children's behavior and teacher's attitudes*. New York: Commonwealth Fund.
- Wilson, W. C. & Goethals, G. W. (1960): The relation between teachers' backgrounds and their educational values. *Journal of Educational Psychology* 51, 292—298.

Dipl.-Psych. Günter Krampen  
Universität Erlangen—Nürnberg  
Fachbereich 11 — Psychologie I  
Regensburger Straße 160  
8500 Nürnberg