

SUBJEKTIVE KONFORMITÄT IN ERZIEHUNGSZIELEN
UND IN ERZIEHUNGSREAKTIONEN BEI LEHRERN

von Günter Krampen

Z u s a m m e n f a s s u n g

Subjektive Konformität in Erziehungszielen und in erzieherischen Reaktionspräferenzen als ein Aspekt des beruflichen Selbstbildes von Lehrern wird durch den Vergleich der Selbstwahrnehmungen und der sozialen Wahrnehmungen der Bezugsgruppe "Kollegenschaft" durch das Individuum operationalisiert. Neben einer erheblichen situativen Variation in der subjektiven Konformität bei Reaktionspräferenzen konnte die Bereichsspezifität des subjektiven Erlebens von Konformität und Nonkonformität empirisch belegt werden (N = 180 Lehrer): in erzieherischen Handlungspräferenzen nehmen sich die untersuchten Lehrer eher als konform zu den Kollegen wahr, in den Erziehungszielbewertungen sehen sie sich dagegen eher nonkonform. Die Bedeutung dieses Aspektes des Selbstbildes für das Verhalten und für die Konformitäts- und Selbstkonzept-Forschung wird dargelegt.

S u m m a r y

Subjective conformity in the valuation of educational goals and in educational behavior-preferences as an aspect the vocation self-concept of teachers is operationalized by the comparison of an individual's selfperceptions and his social perceptions of the reference group "colleagues". Besides considerable situative variations in the subjective conformity in behavior-preferences the specificity of subjective experience of conformity and nonconformity is empirical demonstrated (N = 180 teachers): while teachers perceive themselves rather conform in educational behavior, preferences, they perceive themselves more conform in the valuations of educational goals. The relevance of this aspect of self-concept for behavior and for research in conformity and self-concept is described.

Im Gegensatz zu anderen institutionellen Rollen ist die des Lehrers in unserer Gesellschaft nicht eng umrissen definiert. Die berufliche Selbstperzeption des Lehrers muß sich in einem bestimmten Interessenfeld mit zum Teil divergenten Erwartungen verschiedener Bezugsgruppen etablieren. Der Lehrer steht in

einem komplexen "Kräftefeld" (PETER 1973, S. 87), das neben individuellen (Ausbildung, Professionalisierung etc.) und institutionellen (Politik, Kirchen, Wirtschaft etc.) Regionen durch die personalen Regionen der Bezugsgruppen (Schüler, Kollegen, Vorgesetzte etc.) gebildet wird (hierzu auch KLOSE 1971). Empirische Untersuchungen zur Lehrerrolle verglichen bisher meistens die Erwartungen dieser verschiedenen Bezugsgruppen an den Lehrern (vergleiche etwa KRAMER 1963, ROSENCRANZ und BIDDLE 1964, MUSGROVE und TAYLOR 1965, BIDDLE et al. 1966, MOSYCHUK et al. 1976). Das Selbstbild des Lehrers in bezug auf die von ihm perzipierten Einstellungen einer Bezugsgruppe, und damit der Vergleich seiner selbstperzipierten Ziele und Verhaltensintentionen mit den von ihm bei einer Bezugsgruppe wahrgenommenen Zielen und Verhaltensintentionen, wurde bisher vernachlässigt. Besondere Bedeutung kommt der Bezugsgruppe der Kollegen zu: "Von allen bestehenden sozialen Beziehungen eines Lehrers üben zweifellos die zu seinen Kollegen und Vorgesetzten die nachhaltigsten Einflüsse auf seinen Unterrichts- und Erziehungsstil aus." (NICKEL 1976, S. 161). Die Vorstellungen und Meinungen, die ein Lehrer über seine Kollegen hat, tragen mehr als die über jede andere Bezugsgruppe in seinem Rollenfeld zur Bewertung des eigenen Erziehungsverhaltens und zum Selbstbild bei (vergleiche auch GUSKIN und GUSKIN 1970), da die relativ offene Rollendefinition und die relativ große Freiheit im Ausfüllen der Lehrerrolle die soziale Orientierung auf die Kollegen hin verstärkt.

In der Konformitätsforschung dominieren Studien, in denen die Konformität der Versuchspersonen (Vpn) quasi-objektiv, d. h. durch Fremdperzeptionen irgendeiner Art, operationalisiert wird. Dazu gehören nicht nur die klassischen Experimente zur Genese von Normen und konformem Verhalten (vergleiche etwa SHERIF 1936, ASCH 1956), sondern auch neuere Untersuchungen wie die von ENDLER (1966), KIESLER und DESALVO (1967) und CRANO (1970) und die Gehorsamkeitsstudien von MILGRAM (1974). Gemeinsam ist ihnen allen, daß zur Bestimmung der Konformität der Vpn ein privates, subjektives Urteil mit einem öffentlichen, quasi-objektiven Urteil, oder daß die Reaktion der Vpn unter Gruppendruck mit der in einer Einzelsitzung verglichen wird (vergleiche auch PEUCKERT 1975). Nach dem subjektiven Eindruck der Vp, ob sie sich mit einem bestimmten Verhalten oder einem bestimmten Urteil konform erlebt, wird dagegen selten gefragt. Im Lichte neuerer Ansätze der allgemeinen Handlungstheorie (vergleiche auch MITCHELL und BIGLAN 1971,

FISHBEIN und AJZEN 1975), der Rollentheorie (vergleiche etwa McDAVID und HARRARI 1968, ROSENCRANZ und BIDDLE 1964) und der dezidierten Weiterführung der Theorie der sozialen Wahrnehmung von LAING et al. (1973) ist aber gerade die subjektive Konformität des Individuums interessant, da diese Variable - neben anderen - verhaltenssteuernd wirkt. Subjektive Konformität ergibt sich aus dem Vergleich von Selbstwahrnehmung des Individuums mit parallelen Inhalten in der sozialen Wahrnehmung, also mit den Urteilen, eventuell Stereotypen, die das Individuum über die Verhaltenspräferenzen, Werte, Einstellungen etc. einer Bezugsgruppe fällt (vergleiche auch CRONBACH 1975, FISCH 1977).

Betrachtet man die Konformitätsforschung aus einer solchen Individuum-orientierten Perspektive, so wird deutlich, daß Konformität als globales Persönlichkeitskonzept eine zu diffuse Konzeption ist (vergleiche hierzu auch KIESLER und KIESLER 1969), und daß eine exaktere Angabe des Bereichs, in dem das Individuum sich konform erlebt, nötig ist. Hinzu tritt dann die Notwendigkeit, die Interdependenzen der Konformitäten in diesen Teilbereichen zu untersuchen. Auf die Motive, sich in bestimmten Bereichen konform zu erleben und/oder zu verhalten, soll hier nicht weiter eingegangen werden (vergleiche dazu FEND 1969, KIESLER und KIESLER 1969, KOSSAKOWSKI 1971, PEUCKERT 1975); Fokus dieser Untersuchung ist vielmehr, wie hoch der subjektiv erlebte Intrapositionelle Konsens von Rollenträgern einer Position (Lehrer) in bestimmten Situationen und in den Teilbereichen der Handlungspräferenzen und der Zielbewertungen ist.

Die vorliegende Studie beschäftigt sich im einzelnen mit folgenden Fragestellungen:

- (1) Nehmen sich Lehrer in situativen Reaktionspräferenzen konform mit ihren Kollegen wahr?
- (2) Bestehen situative Unterschiede in dieser subjektiv perzipierten Konformität?
- (3) Inwieweit sehen sich Lehrer bei Erziehungs- und Rollenzielbewertungen in Übereinstimmung mit ihren Kollegen?
- (4) Welche Beziehungen bestehen zwischen den persönlichen Zielbewertungen der Lehrer und ihrer subjektiven Konformität in den Reaktionspräferenzen?

- (5) Welche Interdependenzen bestehen zwischen der subjektiven Konformität in den Zielbewertungen und der in den Reaktionspräferenzen?

1. Methode

Auf der Basis einer Voruntersuchung und von Literaturanalysen wurde ein Fragebogen entwickelt, der situative Handlungspräferenzen und globale Erziehungs- und Rollenzielpräferenzen von Lehrern in zwei Perspektiven erfaßt: zunächst wird von den Informanten jedes Item subjektiv für die eigene Person skaliert (persönliche Ziele und Reaktionspräferenzen), anschließend werden dieselben Items von den Informanten danach bewertet, inwieweit sie mit den Verhaltenspräferenzen und Wertsetzungen der Kollegen, d.h. der Lehrerschaft im allgemeinen, übereinstimmen (bei den Kollegen perzipierte Ziele und Verhaltenspräferenzen).

Der Fragebogen erhob im einzelnen folgende Daten:

- (a) Demographische Daten (Geschlecht, Alter etc.).
- (b) Die Wichtigkeit und Bedeutsamkeit von 12 Rollenzielen (das sind normative Urteile des Lehrers über sein eigenes Verhalten in bezug auf die Schüler; Ziele 1 bis 12) und 11 schülerorientierten Erziehungszielen (Ziele 13 bis 23) durch 7-stufige Schätzskalen. Folgende Zielsetzungen wurden zur Bewertung vorgegeben:
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 vertrauensvolle 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.

(c) Situationspezifische Präferenzen von Reaktionsalternativen. Für vier erzieherische Problemsituationen (ähnlich wie bei TAUSCH 1958) sollten die Informanten jeweils fünf Reaktionsalternativen in eine Rangreihe bringen (vergleiche auch KAMPEN und BRANDTSTÄDTER 1978). Folgende Situationsbeschreibungen wurden verwendet:

Situation A: "Ein Junge schreibt bei einer Klassenarbeit bei seinem Nachbarn ab. Der Lehrer sieht dies ..."

Situation B: "Der Lehrer betritt während der Schulpause das Klassenzimmer und ertappt einen Schüler dabei, wie er eine Karikatur des Lehrers an die Tafel zeichnet ..."

Situation C: "Ein Schüler soll ein auswendig gelerntes Gedicht aufsagen. Gleich bei der ersten Zeile verhaspelt er sich. Ein anderer Schüler lacht schadenfroh ..."

Situation D: "Der Lehrer gibt eine Klassenarbeit zurück. Ein sonst ziemlich schlechter Schüler hat überraschend eine gute Arbeit geschrieben und ist darüber außer sich vor Freude ..."

Dieser Fragebogen wurde anonym 180 Lehrern, die an Grundschulen ($N_{Gr} = 71$), Hauptschulen ($N_{Ha} = 25$), Realschulen ($N_{Re} = 43$) oder Gymnasien ($N_{Gy} = 41$) im südwest-deutschen Raum unterrichten, bearbeitet. Das Alter der Lehrer betrug im Durchschnitt $\bar{x} = 39,7$ Jahre ($s = 10,4$ Jahre).

Für die Skalierungen der Ziele und der situativen Verhaltenspräferenzen wurden jeweils bei jeder Vpn die persönlichen und die bei

den Kollegen perzipierten Item-Beurteilungen in Beziehung gesetzt, woraus individuelle Meßwerte für die subjektive Konformität in den Verhaltenspräferenzen und für die subjektive Konformität in den Zielbewertungen resultieren. Die individuellen Meßwerte zur subjektiven Konformität sind also rechnerisch ermittelt. Damit wird die Gefahr von Verzerrungen bei der Selbstperzeption der Informanden (etwa durch soziale Erwünschtheit, Kontrastfehler, Mildeeffekt) minimiert, die gerade bei einem Persönlichkeitsbereich wie dem der Konformität zu erwarten sind, und die zudem durch eine erhebliche Begriffsverwirrung und normative Unklarheit (ist man etwa lieber konform, nonkonform oder antikonform?) kompliziert wird.¹⁾ Eine direkte Skalierung der selbstperzipierten Konformität durch die Informanden wurde daher vermieden.

Als Zusammenhangsmaß für die persönlichen und die bei den Kollegen perzipierten Reaktionspräferenzen wurde die KENDALL-Summe S verwendet, die mit dem Zähler in der Formel für die Rangkorrelation τ nach KENDALL (1948) identisch ist. Dieses Differenzmaß für zwei Rangordnungen beruht auf der Fehlerordnung der Ränge innerhalb der Vergleichsreihe, die durch das Auszählen von Inversionen und Proversionen quantifiziert wird. Für jede V_p wurde für jede Situation der Inversionswert I , der in einer eindeutigen Beziehung zu S steht, berechnet. Ein I von 0 entspricht der völligen Übereinstimmung der persönlichen und der den Kollegen zugeschriebenen Rangordnung ($r = 1.00$; extrem konform); ein I von 5 belegt, daß keine Beziehung zwischen den beiden Rangreihen besteht ($r = 0.0$; extrem unabhängig); ein I von 10 bedeutet, daß beide Rangreihen sich völlig unterscheiden ($r = -1.00$; extrem antikonform). Für die subjektive Konformität in den Zielbewertungen bieten sich drei Maße an: (1) Die Differenz zwischen Selbstrating und dem Rating der attribuierten Bewertung bei jedem der Ziele, (2) die absolute Differenz zwischen diesen beiden Urteilen und (3) die jeweiligen Mittelwerte der Differenzen bzw. absoluten Differenzen.

2. Ergebnisse

(a) Subjektive Konformität in Reaktionspräferenzen

In Tab. 1 sind die für die vier Situationen erhaltenen I -Werte-Verteilungen für die Gesamtstichprobe wiedergegeben.

I-Werte	S-Werte	p	erwartete Häufig- keiten	beobachtete Häufigkeiten			
				Sit. A	Sit. B.	Sit. C.	Sit. D
0	10	.0083	1,494	23	14	40	51
1	8	.0337	6,066	24	12	33	53
2	6	.0750	13,500	31	17	34	30
3	4	.1250	22,500	24	30	12	16
4	2	.1660	29,880	33	19	24	9
5	0	.1840	33,120	18	29	13	7
6	-2	.1660	29,880	13	20	8	2
7	-4	.1250	22,500	8	24	5	6
8	-6	.0750	13,500	3	8	8	4
9	-8	.0337	6,066	2	6	3	1
10	-10	.0083	1,494	1	1	0	1
Summe		1.0000	180,000	180	180	180	180

^aI-Werte (Inversionen) und S-Werte (KENDALL-Summen) für die Übereinstimmung der eigenen und der den Kollegen zuattribuierten Reaktionspräferenzen.

^bAlle erhaltenen Verteilungen weichen hochsignifikant von der unter H_0 erwarteten Verteilung ab:
 Situation A ("Abschreiben"): $\chi^2 = 422,5$ ($p < .001$); mittleres tau .37.
 Situation B ("Karikatur") : $\chi^2 = 124,1$ ($p < .001$); mittleres tau .14.
 Situation C ("Gedicht") : $\chi^2 = 1196,4$ ($p < .001$); mittleres tau .47.
 Situation D ("Klassenarbeit"): $\chi^2 = 2110,0$ ($p < .001$); mittleres tau .63.

Tab. 1: Vergleich der erhaltenen I- und S-Werteverteilungen^a mit der unter H_0 erwarteten Verteilung^b

Da KENDALL (1948) die Wahrscheinlichkeiten für das Auftreten eines bestimmten S-Wertes unter der Nullhypothese H_0 (Unabhängigkeit der Rangreihen) tabelliert hat, können die erhaltenen I-Werte-Verteilungen durch einen einfachen Chi^2 -Test mit der unter der H_0 erwarteten Verteilung verglichen werden (siehe Tab. 1). Die Chi^2 -Werte und die mittleren Rangkorrelationen tau belegen, daß sich die Mehrzahl der Lehrer selbst als konform in den Reaktionspräferenzen wahrnimmt, ein geringerer Teil erlebt sich als unabhängig, wogegen nur sehr wenige I-Werte erhalten, die auf Antikonformität hindeuten. Die Verteilungsunterschiede weisen auf eine erhebliche Bedeutung des Situationsfaktors; dies wurde mit Hilfe einer FRIEDMAN-Varianzanalyse für Rangdaten überprüft. Der ermittelte $\text{Chi}^2_{\text{Ränge}}$ -Wert von 137,16 ist statistisch hoch signifikant ($p < .001$) und belegt somit die bedeutsamen situativen Unterschiede. Im Durchschnitt erleben sich die Lehrer in Situation D ("Klassenarbeit") und in Situation C ("Gedicht") sehr konform mit ihren Kollegen, in Situation A ("Abschreiben") und in Situation B ("Karikatur") reagieren sie subjektiv eher unabhängig. Subjektive Konformität in Reaktionspräferenzen ist also eine Persönlichkeitsvariable, die in hohem Maße situationspezifisch erscheint.

Um die Interdependenzen zwischen persönlichen Zielbewertungen und der subjektiven Konformität mit den Kollegen in den Reaktionspräferenzen zu untersuchen, wurde eine Varianzanalyse mit den Faktoren "mittlere subjektive Konformität" (A) und "Ziele" (B) berechnet.²⁾ Die mittlere subjektive Konformität ergibt sich aus der Mitteilung der vier situationspezifischen I-Werte; die V_{pn} wurden in vier Gruppen (Faktorstufen von A) unterteilt (Quartil-Split). Der Haupteffekt von Faktor B ("Ziele") ist hoch signifikant ($F = 16,096$; $df = 22$), die Zielpräferenzen unterscheiden sich also bedeutsam (vergleiche hierzu auch KRAMPEN 1979). Der Haupteffekt für Faktor A ist nicht signifikant ($F = 1,205$; $df = 3$), jedoch ist die A x B-Interaktion signifikant ($F = 1,662$; $df = 66$). Durch aposteriori-Test nach NEWMAN-KEULS (vergleiche WINER 1970) konnten folgende einfache Haupteffekte ermittelt werden: sich selbst als konform erlebende Lehrer bewerten die Ziele "Beliebtheit bei den Schülern", "Wertschätzung der Eltern gewinnen", "Selbstvertrauen des Schülers fördern", "Selbständigkeit des Schülers fördern" und "beim Schüler keine Angst erzeugen" geringer, und die Ziele "Fleiß des Schülers fördern" und "Ordnung und Disziplin des Schülers fördern" höher als Lehrer, die sich in den Reaktionspräferenzen als unabhängig oder antikonform wahrnehmen. Neben der Bezugsgruppenorientierung differenzieren also vor allem Ziele, die

die Autorität des Lehrers und seine Funktion im Leistungsbereich betonen, zwischen Lehrern, die sich in den Reaktionspräferenzen als konform, unabhängig und antikonform erleben.

(b) Subjektive Konformität in Zielbewertungen

In Tab. 2 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der Maße für die subjektive Konformität in den Zielpräferenzen zusammenfassend dargestellt. Die Mittelwerte der Selbstratings und der Skalierungen der attribuierten Zielbewertungen korrelieren zu .83 (signifikant bei $\alpha < .001$). Trotz dieser Korrelation der Rangreihen der mittleren Zielbewertungen ergeben sich bei den Einzelvergleichen fast ausschließlich signifikante Unterschiede zwischen den eigenen Bewertungen und den perzipierten Bewertungen (siehe Tab. 2: Ergebnisse der t-Tests)³

Zusammenfassend kann aus diesen Vergleichen abgeleitet werden, daß Lehrer von ihren Kollegen ein Bild haben, in dem die allgemeine Autorität des Lehrers, seine Bezugsgruppenorientierung und der Leistungsaspekt mehr betont werden als im Selbstbild, und daß Lehrer glauben, daß Ziele, die sich auf die Förderung der Schülerindividualität und den Lehrer als Unterrichtsfachmann und Pädagogen beziehen, von den Kollegen im Gegensatz zur persönlichen Werthaltung unterbewertet und vernachlässigt werden.

Diese Befunde in den Differenzen zwischen den Ratings geben also Aufschluß über subjektiv wahrgenommene unterschiedliche Zielbewertungen, eine eindeutige Aussage über die subjektive Konformität des Lehrers lassen sie dagegen nicht zu, da es durch unterschiedliche Vorzeichen zu einer Aufhebung der individuellen Abweichungen in den Mittelwerten kommt. Adäquatere Maße sind hier die absoluten Beträge der Differenzen zwischen Selbstratings und den Ratings der perzipierten Bewertungen (siehe Tab. 2). Der relativ hohe Durchschnitt dieser Mittelwerte (0,87 bei 7-stufigen Schätzskalen) deutet auf nicht-konforme Selbstperzeption in den Zielbewertungen hin, die bei den Rollenzielen "Klassendisziplin aufrechterhalten", "Beliebtheit bei den Schülern", "erzieherische Aufgabe über den Unterricht hinaus", "vertrauensvolles Verhältnis zu den Schülern", "Autorität wahren", "beim Schüler keine Angst erzeugen" und dem Erziehungsziel "Disziplin und Ordnungsliebe des Schülers fördern" am stärksten ausgeprägt sind. Interessant ist hier auch, daß hohe Mittelwerte in der subjektiven

Zielsetzung ^a	Rangplätze		relative Differenzen				absolute Differenzen	
	R _s	R _k	\bar{x}	s	t (df = 179)	\bar{x}	s	
(1) Unterrichtsplan	20	21	-.10	1.26	-1.906 ⁺	.87	0.92	
(2) fachw. Erkenntnisse	11	11	.47	1.11	5.730 ⁺	.77	0.92	
(3) Objektivität	9	4,5	.37	0.99	4.936 ⁺	.64	0.84	
(4) Klassendisziplin	16,5	16	.09	1.55	0.794 ⁺	1.18	1.07	
(5) Beliebtheit	23	23	-.48	1.32	4.952 ⁺	1.00	0.95	
(6) erz. Aufgabe	13	22	1.32	1.52	11.687 ⁺	1.52	1.29	
(7) vertr. Verhältnis	1	8	.94	1.09	11.444 ⁺	1.02	1.02	
(8) Achtung der Kollegen	22	20	-.34	1.20	-3.770 ⁺	.79	0.96	
(9) Vorbild sein	15	18	.29	1.36	2.868 ⁺	.89	1.05	
(10) Autorität wahren	21	17	-.66	1.47	-5.858 ⁺	1.16	1.15	
(11) Achtung der Eltern	18	15	-.01	1.05	-0.071 ⁺	.66	0.80	
(12) Selbstvertrauen	2	7	.82	0.95	11.083 ⁺	.91	0.87	
(13) Selbständigkeit	3	4,5	.71	0.92	9.908 ⁺	.75	0.88	
(14) Ehrgeiz	19	19	-.32	0.97	-4.399 ⁺	.66	0.77	
(15) Fleiß	12	2	.02	1.04	0.285	.58	0.85	
(16) Ordnungsliebe	16,5	13	-.03	1.61	-0.270 ⁺	1.20	1.13	
(17) Kreativität	8	10	.71	1.05	8.788 ⁺	.79	0.99	
(18) kritische Haltung	7	9	.72	1.12	8.322 ⁺	.87	1.01	
(19) Idealismus	14	14	.41	1.21	4.419 ⁺	.89	0.93	
(20) logisches Denken	10	6	.33	0.95	4.656 ⁺	.58	0.80	
(21) Hilfsbereitschaft	4	3	.56	0.93	8.108 ⁺	.63	0.88	
(22) Ehrlichkeit	5	1	.22	0.96	3.032 ⁺	.48	0.85	
(23) keine Angst erzeugen	6	12	.98	1.13	11.142 ⁺	1.09	1.02	

⁺ p < .01

^agenaue Bezeichnung der Zielsetzungen im Text.

Tab. 2: Rangplätze der Ziele im Selbsturteil (R_s) und im Urteil über die Kollegen (R_k). Mittelwerte und Standardabweichungen der Differenzmaße für die Zielbewertungen und Mittelwertvergleiche

Nonkonformität stets mit hohen Standardabweichungen einhergehen.

(c) Interdependenzanalyse der subjektiven Konformität in Zielbewertungen und in Reaktionspräferenzen

Da individuelle Meßwerte für die subjektive Konformität in Zielbewertungen und in Verhaltenspräferenzen vorliegen, ist es möglich, den Zusammenhang von Verhaltensintentionen und Normen auf der Ebene der Selbstwahrnehmung zu untersuchen. Damit bleibt die Interdependenz dieser beiden relevanten Bereiche von Konformität nicht mehr eine unbekannte Randbedingung wie in den meisten Modellen der Konformität (vergleiche hierzu IRLE 1974). Um diesen Zusammenhang zu überprüfen wurde eine multivariate Varianzanalyse berechnet, deren Ergebnisse in Tab. 3 dargestellt sind. In dieser Varianzanalyse werden drei Vpn-Gruppen, die durch Konformität, Unabhängigkeit oder Antikonformität in den Reaktionspräferenzen gekennzeichnet sind (Drittelerung der Vpn auf der Konformität-Dimension), in bezug auf die 23 absoluten Differenzen in den Zielbewertungen verglichen. Der varianzanalytische F-Wert für die Überprüfung der Homogenität der Gruppen-Dispersionen, ist zwar statistisch signifikant, eine Interpretation der Befunde erscheint aber trotzdem möglich, da die multivariate Varianzanalyse auch bei heterogenen Varianzen ein zuverlässiges statistisches Prüfverfahren ist, das gegen solche Abweichungen vom Meßmodell relativ robust ist (vergleiche dazu MORRISON 1967, COOLEY und LOHNES 1971). Der varianzanalytische F-Wert für die Gleichheit der Mittelwerte ist bei $\alpha = .08$ signifikant. Subjektive Konformität in Reaktionspräferenzen und in den 23 Zielbewertungen steht also in keinem hohen statistischen Zusammenhang, ist allerdings auch nicht völlig unabhängig. Der Wert des Zusammenhangsmaßes Eta zeigt auch, daß die subjektive Konformität in den 23 Zielbewertungen 30% der Varianz der mittleren subjektiven Konformität in den Verhaltenspräferenzen aufklärt. Die univariaten F-Werte, die in Abhängigkeit zu den multivariaten F-Werten stehen, geben präzisere Auskunft über diesen Zusammenhang. Vor allem die subjektive Konformität in den Zielen volles Verhältnis zum Schüler", "Autorität wahren", "Selbstvertrauen des Schülers fördern", "Selbständigkeit des Schülers fördern", "Fleiß des Schülers fördern", "Kreativität des Schülers fördern", "kritische Haltung des Schülers fördern", "logisches Denken des Schülers fördern" und "keine Angst beim Schüler erzeugen" trägt zur Differenzierung zwischen den drei Gruppen bei.

Zielsetzung ^a	3 Lehrergruppen (Mittelwerte)			Quelle der Varianz		F ₁₇₇ ²	Eta ²
	Antikonform (N = 60)	unabhängig (N = 60)	konform (N = 60)	Zwischen den Gruppen	Innerhalb der Gruppen		
(1) Unterrichtsplan	.88	.87	.85	.02	.85	.02	.01
(2) fachw. Erkenntnisse	.92	.75	.65	1.09	.84	1.29	.12
(3) Objektivität	.67	.73	.53	.62	.71	.87	.10
(4) Klassendiziplin	1.33	1.12	1.10	1.02	1.15	.89	.10
(5) Beliebtheit	1.17	.90	.98	1.12	.91	1.23 ⁺	.12
(6) erz. Aufgabe	1.85	1.28	1.42	5.27	1.67	3.15 ⁺	.19
(7) vertr. Verhältnis	1.27	1.00	.80	3.29	1.05	3.14 ⁺	.19
(8) Achtung der Kollegen	1.02	.67	.70	2.24	.92	2.43	.16
(9) Vorbild sein	1.12	.88	.67	3.04	1.09	2.78	.17
(10) Autorität wahren	1.52	1.00	.97	5.71	1.33	4.30 ⁺	.21
(11) Achtung der Eltern	.83	.67	.48	1.84	.65	2.84 ⁺⁺	.18
(12) Selbstvertrauen	1.23	.92	.57	6.67	.76	8.81 ⁺⁺	.30
(13) Selbständigkeit	1.07	.78	.40	6.72	.78	8.60 ⁺⁺	.30
(14) Ehrgeiz	.83	.58	.57	1.34	.59	2.29 ⁺⁺	.16
(15) Fleiß	.87	.43	.43	3.76	.73	5.18 ⁺⁺	.24
(16) Ordnungsliebe	1.47	1.10	1.03	3.27	1.27	2.58 ⁺⁺	.17
(17) Kreativität	1.20	.72	.45	8.67	.98	8.89 ⁺⁺	.30
(18) kritische Haltung	1.22	.97	.42	10.05	1.02	9.84 ⁺⁺	.32
(19) Idealismus	1.00	.98	.70	1.71	.87	1.97 ⁺	.15
(20) logisches Denken	.80	.52	.43	2.22	.64	3.46 ⁺	.19
(21) Hilfsbereitschaft	.83	.55	.70	1.94	.77	2.52	.17
(22) Ehrlichkeit	.63	.50	.32	1.52	.72	2.10 ⁺⁺	.15
(23) keine Angst erzeugen	1.60	.93	.75	12.01	1.05	11.46 ⁺⁺	.34

Für Gleichheit der Dispersionen: MANOVA F₅₅₂⁵⁵² = 1.336⁺⁺
Für Gleichheit der Mittelwerte: MANOVA F₃₁₀⁷⁶ = 1.370⁽⁺⁾; Eta² = .57

++p < .01; +p < .05; (+)p = .08

^agenaue Bezeichnung der Zielsetzungen im Text.

Tab. 3: Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse mit den abso uten Differenzen zwischen Selbst- und Fremdratings

Sich selbst als in Reaktionspräferenzen antikonform wahrnehmende Lehrer äußern auch in diesen vier Rollenzielen und sechs Erziehungszielen eher nonkonforme Bewertungen; das umgekehrte gilt für die sich selbst in den Verhaltenspräferenzen unabhängig bzw. konform erlebende Lehrer. Die 13 anderen Ziele erbringen keine statistisch bedeutsamen Beiträge zur Unterscheidung dieser drei Gruppen. Bedeutsame Zusammenhänge zwischen der subjektiven Konformität in Reaktionspräferenzen und der subjektiven Konformität in Zielbewertungen bestehen also nur bei bestimmten Zielen. Damit muß die Frage nach der Bereichsspezifität der subjektiven Konformität noch enger gefaßt werden.

4. Diskussion

Die Mehrzahl der hier befragten Lehrer nimmt sich in situationspezifischen Reaktionspräferenzen als konform mit den Kollegen wahr. Es bestehen allerdings bedeutsame situative Unterschiede in dieser subjektiv perzipierten Konformität. Es wird vermutet, daß dafür bestimmte Situationsparameter verantwortlich sind (etwa institutionelle Zwänge, subjektiv wahrgenommene oder objektive Beschränkungen der Handlungsfreiheit), die in Folgestudien durch Situationsanalysen aufgedeckt werden könnten. Im Gegensatz zu diesem Befund der eher hohen subjektiven Konformität in erzieherischen Reaktionspräferenzen nehmen sich die Lehrer bei der Bewertung von Rollenzielen für das Verhalten als Lehrer den Schülern gegenüber und bei der von schüler-orientierten Erziehungszielen subjektiv eher als nonkonform wahr. Sie glauben, daß ihre Kollegen Zielsetzungen, die die allgemeine Autorität des Lehrers, seine Bezugsgruppenorientierung und den Leistungsaspekt thematisieren, höher, und Ziele, die sich auf die Förderung der Schülerindividualität und die pädagogische Qualifikation des Lehrers beziehen, geringer bewerten als sie selbst. Die Interdependenzanalyse der beiden Konformitätsbereiche zeigte einen nur schwach ausgeprägten Zusammenhang. Subjektive Konformität muß also als eine "weite Beschreibungsdimension" (HERRMANN 1972) für Persönlichkeiten, die eine größere Anzahl von Variablen und Teilbereichen des Erlebens und Verhaltens involviert, konzipiert werden. Neben den hier gelegten Unterschieden in der subjektiven Konformität bei Zielbewertungen und bei Verhaltenspräferenzen, sollte der Instrumentalitätsaspekt (vergleiche MITCHELL und BIGLAN 1971) und die Unterschiedlichkeit verschiedener Zielsetzungen beachtet werden (zum Beispiel ihre Variation auf der Zeitdimension). Dabei müßte vor allem auch die situative Variation bedacht werden, die eventuell nicht nur

für die subjektive Konformität in Reaktionspräferenzen gilt, sondern auch für alle anderen Bereiche. Subjektive Konformität, operationalisiert durch den Vergleich des Selbstbildes des Individuums mit seiner sozialen Wahrnehmung einer relevanten Bezugsgruppe ("beta press"; vergleiche STERN 1970), ist also von den spezifischen Inhalten des Erlebens und Verhaltens und von ökologischen Faktoren der Situation und der subjektiven Situationswahrnehmung abhängig. Diese beiden Variablenkomplexe sollten in Folgeuntersuchungen gezielt manipuliert werden, um zu präzisen Aussagen über diesen Aspekt der Selbstwahrnehmung und des Selbstkonzeptes von Individuen zu kommen. Die hier verwendete Methode des Vergleichs verschiedener Wahrnehmungsebenen (vergleiche auch LAING et al. 1973, FISCH 1977) erwies sich für die Untersuchung des komplexen Forschungsgegenstandes Konformität als angemessen, und sie bietet einen alternativen Einstieg, der die subjektive Wahrnehmung und das subjektive Erleben des Individuums fokussiert, dabei aber auch die Selbstwahrnehmungstheorie (vergleiche etwa BEM 1972) um den Aspekt der sozialen Wahrnehmung erweitert (vergleiche auch CRONBACH 1955, NISBETT und VALINS 1971).

Anmerkungen

- (1) Dies er Problembereich ist in jüngster Zeit in der Psychologie ein Gegenstand normkritischer Überlegungen (vergleiche etwa HOLLANDER 1971, KOSSAKOWSKI und OTTO 1971, SCHNEEWIND und BRANDTSTÄDTER 1975).
- (2) Neben eigens erstellten FORTRAN-IV-Programmen wurde das Programm HPVA2B (RHENIUS 1975) und eine adaptierte Version des Programms MANOVA (COOLEY und LOHNES 1971) verwendet.
- (3) Zur Absicherung der Mittelwertdifferenzen wurden neben t-Tests für abhängige Stichproben noch WILCOXON-Tests berechnet. Die Ergebnisse stimmen in allen Fällen überein.

Literaturangaben

S. E. ASCH: Studies of independence and conformity. In: Psychological Monographs 70 (1956) 9.

D. J. BEM: Self-perception theory. In: L. BERKOWITZ (Ed.): Advances in experimental social psychology, Band 6. New York: Academic Press, 1972, S. 1-62.

- B. J. BIDDLE, H. A. ROSENCRANZ, E. TOMICH and J. P. TWYMAN: Shared inacracies in the role of the teacher. In: B. J. BIDDLE and E. J. THOMAS (Eds.): Role theory: Concepts and research. New York: Wiley, 1966, S.302-310.
- W. W. COOLEY and P. R. LOHNES: Multivariate data analysis. New York: Wiley, 1971.
- W. D. CRANO: Effects of sex, response order, and expertise in conformity: A dispositional approach. In: Sociometry 33 (1970), S.239-252.
- L. J. CRONBACH: Processes affecting scores on "understanding of others" and assumed similarity. In: Psychological Bulletin 52 (1955), S.177-193.
- N. S. ENDLER: Conformity as a function of different reinforcement schedules. In: Journal of Personality and Social Psychology 4 (1966), S.175-180.
- H. FEND: Sozialisierung und Erziehung. Weinheim: Beltz, 1966.
- R. FISCH: Aspekte sozialer Orientierung bei Wissenschaftlern. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 29 (1977), S.137-156.
- M. FISHBEIN and I. AJZEN: Belief, attitude, and behavior. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1975.
- TH. HERRMANN: Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitspsychologie. Göttingen: Hogrefe, 1972².
- E. P. HOLLANDER: Principles and methods of social psychology. New York: Oxford University Press, 1971².
- M. IRLE: Lehrbuch der Sozialpsychologie. Göttingen: Hogrefe, 1975.
- M. G. KENDALL: Rank correlation methods. London: Griffin, 1948.
- C. A. KIESLER and J. DESALVO: The group as an influencing agent in a forced compliance paradigm. In: Journal of Experimental Psychology 3 (1967), S.160-171.
- C. A. KIESLER and S. B. KIESLER: Conformity. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1969.
- P. KLOSE: Das Rollenkonzept als Untersuchungsansatz für die Berufssituation des Lehrers. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 23 (1971), S.78-97.
- A. KOSSAKOWSKI und K. OTTO: Psychologische Untersuchungen zur Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. Berlin: Volk und Wissen, 1971.
- A. S. KRAMER: Intercorrelation of belief systems and aducational alues. In: Dissertation Abstracts International 25 (1964) 2, S.1382.
- G. KRAMPEN: Erziehungsleitende Vorstellungen von Lehrern. In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 26 (1979), S.94-112.
- G. KRAMPEN und J. BRANDTSTÄDTER: Instrumentalitätstheoretische Vorhersagen

pädagogische Handlungpräferenzen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 10 (1978), S. 8-17.

R. D. LAING, H. PHILIPSON und A. R. LEE: Interpersonelle Wahrnehmung. Frankfurt: Suhrkamp, 1973.

J. W. McDAVID and H. HARRARI: Social psychology. New York: Harper, 1968.

S. MILGRAM: Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamkeitsbereitschaft gegenüber Autorität. Hamburg: Rowohlt, 1974.

T. R. MITCHELL and A. BIGLAN: Instrumentality theories: current uses in psychology. In: Psychological Bulletin 76 (1971), S. 432-454.

D. F. MORRISON: Multivariate statistical methods. New York: McGRAW-Hill, 1967.

H. MOSYCHUK, T. BLOWERS, W. PENNER and L. WEEKLEY: Perceptions of educational goals: A survey. In: Journal of Educational Research 22 (1976), S. 44-51.

F. MUSGROVE and P. H. TAYLOR: Teachers and parents conceptions of the teacher's role. In: British Journal of Educational Psychology 35 (1965), S. 171-178.

H. NICKEL: Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht unserer Forschungsergebnisse. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 23 (1976), S. 153-172.

R. E. NISBETT and S. VALINS: Perceiving the causes of one own's behavior. In: E. E. JONES et al. (Ed.): ATTRIBUTION: Perceiving the causes of behavior. Morristown: General Learning Press, 1972, S. 63-78.

H. -U. PETER: Die Schule als soziale Organisation. Weinheim: Beltz, 1973.

R. PEUCKERT: Konformität. Stuttgart: Enke, 1975.

D. RHENIUS: HPVA2B. Algol-Programm zur Berechnung einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Meßwiederholung auf dem 2. Faktor. Hamburg: Psychologisches Institut der Universität Hamburg, 1975.

H. A. ROSENCRANZ and B. J. BIDDLE: The role approach to teacher competence. In: B. J. BIDDLE and W. J. ELLENA (Eds.): Contemporary research in teacher effectiveness. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1964, S. 232-263.

K. A. SCHNEEWIND and J. BRANDTSTÄDTER: Psychology and the problem of optimal human development: II. Further elaboration of a programatic developmental model. In: Trierer Psychologische Berichte 2 (1975) 4.

M. SHERIF: The psychology of social norms. New York: Harper, 1936.

G. G. STERN: People in context. New York: Wiley, 1970.

A. -M. TAUSCH: Empirische Untersuchungen über das Verhalten von Lehrern gegenüber Kindern in erziehungsschwierigen Situationen. In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 5 (1958), S. 127-163.

B. J. WINER: Statistical principles in experimental design. London: McGraw-Hill, 1970.