

Instrumentalitätstheoretische Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen

Günter Krampen und Jochen Brandtstädter

Universität Erlangen-Nürnberg

In der vorliegenden Arbeit wird versucht, Handlungspräferenzen in pädagogischen Problemsituationen mit Hilfe eines einfachen handlungstheoretischen Modells vorherzusagen, das bezug nimmt auf a) Handlungsziele und ihre Bewertungen durch das Handlungssubjekt, b) Handlungsalternativen und ihre kognizierte Instrumentalität zur Erreichung von Handlungszielen. Die Datenerhebung erfolgte durch eine Fragebogenaktion, an der sich 180 Lehrer verschiedener Schultypen beteiligten. Die durchgeführten Analysen bestätigen die allgemeine prognostische Tauglichkeit des Ansatzes, verweisen zugleich aber auf situations- und personenspezifische Geltungsbereichseinschränkungen. Abschließend werden methodische Verbesserungsmöglichkeiten und Ansatzpunkte für weiterführende Untersuchungen diskutiert.

In der vorliegenden Arbeit wird versucht, erzieherische Handlungspräferenzen mit Hilfe eines einfachen handlungstheoretischen Modells vorherzusagen, das bezug nimmt (a) auf erzieherisch-pädagogische Zielsetzungen und ihre Bewertungen durch das Handlungssubjekt, (b) auf Handlungsalternativen und ihre vom Handelnden beurteilte Eignung, d. h. Instrumentalität zur Erreichung von Handlungszielen. Die Untersuchung stellt den ersten Schritt einer geplanten umfassenderen Untersuchungsreihe dar und hat dementsprechend weitgehend Erkundungscharakter. Sie versteht sich auch als Beitrag zu der immer wieder geforderten Ablösung der bislang in der Erforschung erzieherischen Handelns dominierenden deskriptiv-phänomenologischen Konstruktsysteme (Erziehungsstilkonzepte, Rollentypologien etc.) durch Ansätze, die nicht nur Beschreibungen, sondern auch Erklärungen erzieherischen Handelns ermöglichen.

Methode

Der methodische Ansatz der Untersuchung kann durch die folgenden Arbeitsschritte beschrieben werden: 1. Formulierung eines Katalogs er-

zieherisch-pädagogischer Zielsetzungen; 2. Formulierung eines Katalogs von pädagogischen Problemsituationen und zugeordneten situationsspezifischen Handlungsalternativen; 3. Ermittlung der persönlichen Bedeutung bzw. Valenz, die das Individuum i der Zielsetzung z zuschreibt (V_{iz}); 4. Ermittlung der Instrumentalität, die das Individuum i der Handlungsalternative h für die Erreichung der Zielsetzung z zuschreibt (I_{ihz}); 5. Errechnung eines theoretischen Präferenzwertes zur Vorhersage der Präferenz des Individuums i für Handlungsalternative h aus den in (3) und (4) ermittelten Zielvalenz- und Instrumentalitätsratings entsprechend der Formel

$$\hat{P}_{ih} = \sum_z V_{iz} I_{ihz};$$

6. Ermittlung der faktischen Präferenz des Individuums i für Handlungsalternative h (P_{ih}); 7. Vergleich der \hat{P}_{ih} - und P_{ih} -Werte unter der Arbeitshypothese eines signifikanten Zusammenhangs zwischen beiden Wertereihen bzw. der daraus abzuleitenden Präferenzrangreihen für die vorgegebenen situationsspezifischen Handlungsalternativen.

Die in 5. dargestellte Präferenzfunktion entspricht der Kernannahme instrumentalitätstheoretischer Ansätze, wonach die Auswahl zwischen Handlungsalternativen von den kognizierten Handlungsfolgen und der Bewertung dieser Handlungsfolgen abhängt (vgl. Mitchell & Biglan, 1971). Diese Annahme ist dem aus entscheidungstheoretischen Ansätzen bekannten Prinzip der Maximierung des subjektiv erwarteten Nutzens (SEU-Prinzip) verwandt (Jungermann, 1976). Der dargestellte Ansatz weist in seiner Grundstruktur überdies bestimmte Gemeinsamkeiten mit dem PPB (Planning-Programming-Budgeting)-System auf, einer Planungs- und Entscheidungstechnik, die darauf abzielt, in politischen Entscheidungszusammenhängen auf der Basis von Expertenurteilen aus einem Katalog möglicher Maßnahmen die — im Hinblick auf ein Spektrum politischer Zielsetzungen — „beste“ Maßnahme herauszufinden (z. B. Böhret & Nagel, 1969). Freilich geht es bei der vorliegenden Fragestellung nicht um die Ermittlung „optimaler“ Handlungen unter dem Aspekt (möglichst) „objektiver“ Rationalität, sondern um die Vorhersage individueller Handlungspräferenzen unter dem Aspekt „subjektiver“ Rationalität.

Zur Datenerhebung wurde ein Fragebogen eingesetzt, der nach einem Vorspann zur Erhebung persönlicher Daten (Alter, Beschäftigungsdauer, Geschlecht etc.) zunächst eine Liste mit insgesamt 23 auf den schulpädagogischen Bereich bezogenen Handlungszielen umfaßte:

1. Unterrichtsplan einhalten; 2. im Einklang mit fachwissenschaftlichen Erkenntnissen handeln; 3. sich um absolute Objektivität bemühen; 4. Klassendisziplin aufrechterhalten; 5. beim Schüler beliebt sein; 6. auch über den eigentlichen Unterricht hinaus eine erzieherische Aufgabe erfüllen; 7. vertrauensvolles Verhältnis zum Schüler herstellen; 8. Achtung und Wertschätzung der Kollegen gewinnen; 9. dem Schüler in jeder Beziehung Vorbild

sein; 10. dem Schüler gegenüber Autorität wahren; 11. 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.

Die Konstruktion dieser Liste basiert teils auf den Ergebnissen einer eigenen Voruntersuchung bei einer Stichprobe von 100 Lehrern, teils auf einer Analyse der einschlägigen Literatur zum Thema „Erziehungsziele“ (Lukesch, 1976). Die Liste umfaßt sowohl rollenspezifische Zielsetzungen (Ziele 1 bis 11) als auch Entwicklungsziele im engeren Sinne (Ziele 12 bis 23). Zur Bestimmung der individuellen Zielvalenzen (Schritt 3, s. o.) wurden die Vpn gebeten, auf die einzelnen Zielsetzungen nach persönlicher Wichtigkeit Wertpunkte zu verteilen, wobei die Summe der vergebenen Wertpunkte genau 150 betragen sollte (vgl. den Verfahrensvorschlag bei Böhret & Nagel, 1969).

Des weiteren umfaßte der Fragebogen eine Liste von vier erzieherischen Problemsituationen (vgl. Tausch, 1958) mit jeweils fünf zugeordneten Reaktionsalternativen:

Situation A: Ein Junge schreibt bei einer Klassenarbeit von seinem Nachbarn ab. Der Lehrer sieht dies ... *Reaktionsalternativen:* a) Der Lehrer sagt: „Hier ist noch ein Platz für dich, da kannst du alleine arbeiten!“; b) Der Lehrer sagt: „Schau' gefälligst auf deine eigene Arbeit, sonst kannst du dein Heft gleich bei mir abliefern!“; c) Der Lehrer sagt: „Frag' lieber mich, wenn du nicht weiterkommst!“; d) Der Lehrer sagt: „Was der Nachbar kann, das kannst du doch auch. Versuch es doch mal alleine!“; e) Der Lehrer nimmt die Sache nicht zur Kenntnis.

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 ... *Reaktionsalternativen:* a) Der Lehrer sagt: „So produktiv solltest du lieber im Unterricht sein, mein Lieber!“; b) Der Lehrer sagt: „Du hast auch nur Unsinn im Kopf. Wisch' das sofort aus!“; c) Der Lehrer sagt: „Du hast wirklich Talent. Das wäre doch was für die Schülerzeitung!“; d) Der Lehrer sagt: „Ich finde, du hast mich ganz gut getroffen. Aber wenn der Unterricht beginnt, muß die Tafel wieder sauber sein!“; e) Der Lehrer nimmt die Sache nicht zur Kenntnis.

Situation C: Ein Schüler soll ein auswendig gelerntes Gedicht aufsagen. Gleich bei der ersten Zeile verhaspelt er sich. Ein anderer Schüler lacht schadenfroh ... *Reaktionsalternativen:* a) Der Lehrer sagt: „Sag' du sofort mal weiter auf, wenn du es besser kannst!“; b) Der Lehrer sagt: „Lach' nicht so dumm, sonst bist du gleich als nächster an der Reihe!“; c) Der Lehrer sagt: „Bitte Ruhe. Wenn gelacht wird, kann man sich nicht konzentrieren!“; d) Der Lehrer sagt: „Man kann sich schon einmal versprechen. Wenn es dir passiert, möchtest du wahrscheinlich auch nicht, daß man lacht!“; e) Der Lehrer beachtet die Angelegenheit nicht.

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 ... *Reaktionsalternativen:* a) Der Lehrer sagt: „Merk' dir, eine Schwalbe macht noch keinen Sommer!"; b) Der Lehrer sagt: „Wart' lieber ab, ob du dich über dein Zeugnis auch noch so freuen kannst!"; c) Der Lehrer sagt: „Du hast wirklich Grund zur Freude. Ich habe mich auch über deine Arbeit gefreut!"; d) Der Lehrer sagt: „Siehst du, das ist ein guter Anfang!"; e) Der Lehrer reagiert nicht weiter darauf.

Die Reaktionsalternativen wurden so konzipiert, daß sie sich nach den bei Tausch & Tausch (1971) angegebenen Kriterien den Stilkategorien „autokratisch“ (Reaktionen a und b), „sozialintegrativ“ (Reaktionen c und d), „laissez-faire“ (Reaktion e) zuordnen lassen (die Reihenfolge der Reaktionsalternativen wurde von Situation zu Situation variiert). Die an der Untersuchung teilnehmenden Lehrer wurden gebeten, sich in die Situationen hinein zu versetzen (die erwähnten Schüler sollten etwa 12 bis 14 Jahre alt sein), die vorgegebenen Reaktionsalternativen mit ihrer eigenen Reaktionstendenz zu vergleichen und sie dementsprechend in eine Präferenzrangreihe zu bringen (s. o., Schritt 6). Sodann sollten sie die Instrumentalität der Reaktionen zur Erreichung der vorgegebenen Ziele auf einer 9-Punkte-Skala abschätzen, die von +4 („trägt in sehr starkem Maße zur Erreichung der vorgegebenen Zielsetzung bei“) bis -4 („ist der Erreichung der vorgegebenen Zielsetzung in sehr starkem Maße abträglich“) reichte. Dieser Arbeitsschritt war für die Vpn der aufwendigste (und nach den erhaltenen Rückmeldungen auch schwierigste) Teil der Untersuchung, da hier insgesamt 460 Einzelratings abzugeben waren.

Versuchspersonen waren 607 Lehrer an Gymnasien, Grund-, Haupt- und Realschulen im südwestdeutschen Raum. Sie wurden angeschrieben und um anonyme Beantwortung des Fragebogens gebeten, der zusammen mit einem neutralen Rückantwortkuvert und einer gesonderten Antwortpostkarte zur Rücklaufkontrolle zugesendet wurde. Etwa fünf Wochen nach dem ersten Anschreiben ging allen Personen, von denen noch keine Antwortpostkarte vorlag, ein Erinnerungsschreiben zu. Insgesamt antworteten 277 Personen. Nach Elimination aller unvollständigen oder fehlerhaft bearbeiteten Fragebogen verblieben für die Auswertung die Fragebogen von 180 Personen (davon 96 Grund- und Hauptschullehrer, 84 Realschul- und Gymnasiallehrer). Das Durchschnittsalter der Stichprobe betrug 39;7 Jahre (Streuung 10;4 Jahre).

Ergebnisse

Zielpräferenzen. Gemessen über die Mittelwerte der zielspezifischen Wertpunkteverteilungen räumen die Lehrer unserer Stichprobe den Zielen „Eigenständigkeit und Selbständigkeit des Schülers fördern“ ($\bar{X} = 8,51$), „vertrauensvolles Verhältnis zum Schüler herstellen“ ($\bar{X} = 8,49$) und „Selbstbewußtsein und Selbstvertrauen des Schülers fördern“ ($\bar{X} = 8,41$)

die höchste persönliche Bedeutung ein. Die geringste persönliche Bedeutung wird innerhalb des vorgegebenen Zielkatalogs den Zielen „Unterrichtsplan einhalten“ ($\bar{X} = 4,68$), „Achtung und Wertschätzung der Elternschaft gewinnen“ ($\bar{X} = 4,68$), „beim Schüler beliebt sein“ ($\bar{X} = 3,98$) und „Achtung und Wertschätzung der Kollegen gewinnen“ ($\bar{X} = 3,86$) zugeschrieben. Gemessen über die Varianzen der zielspezifischen Wertpunkteverteilungen herrschen die größten Urteilsdivergenzen hinsichtlich der Wichtigkeitsbeurteilungen der Ziele „sich um absolute Objektivität bemühen“ ($s^2 = 7,57$) und „auch über den eigentlichen Unterricht hinaus erzieherische Aufgabe erfüllen“ ($s^2 = 7,12$), die geringsten Divergenzen hinsichtlich der Ziele „den Schüler zu Mitgefühl und Hilfsbereitschaft erziehen“ ($s^2 = 2,33$) und „Fleiß und Leistungsbereitschaft des Schülers fördern“ ($s^2 = 2,28$).

Eine Hauptachsen-Faktorenanalyse der Wichtigkeitsratings (R^2 als Startkommunalität, Varimax-Rotation, Bestimmung der Faktorenzahl nach den von Fürntratt 1969 vorgeschlagenen Kriterien) erbrachte sechs Faktoren, die insgesamt 52 % der Gesamtvarianz aufklären: 1. *Betonung der Schülerindividualität* (Variablen mit Ladungen $>.40$: Ziel 13 = .76, Ziel 12 = .62, Ziel 17 = .61, Ziel 18 = .51, Ziel 4 = -.46, Ziel 9 = -.42; Anteil an der gemeinsamen Varianz 21,8 %); 2. *Autoritäts- und Disziplinorientierung* (Ziel 16 = .68, Ziel 4 = .60, Ziel 15 = .55, Ziel 23 = -.56, Ziel 7 = -.46; Anteil an der gemeinsamen Varianz 21,5 %); 3. *Streben nach allseitiger persönlicher Anerkennung* (Ziel 8 = .68, Ziel 11 = .61, Ziel 5 = .54, Ziel 14 = .47, Ziel 22 = -.43; Anteil an der gemeinsamen Varianz 18,5 %); 4. *Rational-systematische Orientierung* (Ziel 2 = .72, Ziel 20 = .45, Ziel 1 = .45, Ziel 22 = -.46; Anteil an der gemeinsamen Varianz 14,1 %); 5. *Idealistisch-altruistisches Entwicklungsideal* (Ziel 19 = .60, Ziel 21 = .42, Ziel 7 = -.44, Ziel 12 = -.44; Anteil an der gemeinsamen Varianz 12,2 %); 6. *Fachbezogene Objektivität* (Ziel 3 = .58, Ziel 6 = -.65; Anteil an der gemeinsamen Varianz 11,9 %).

Für einige Zielsetzungen konnten schwache, aber signifikante lineare Korrelationen mit der Altersvariable ermittelt werden: Ältere Lehrer legen im Vergleich zu jüngeren Lehrern mehr Wert auf Einhaltung des Unterrichtsplanes ($r = .22$), persönliche Vorbildwirkung ($r = .17$), Disziplin und Ordnungsliebe ($r = .17$) sowie auf Kreativität und phantasievolles Verhalten ($r = .21$), während jüngere Lehrer mehr Wert auf Beliebtheit beim Schüler ($r = -.23$), Selbstbewußtsein und Eigenständigkeit des Schülers ($r = -.16$) sowie auf kritische Haltung ($r = -.20$) legen (siehe auch Krampen, 1977).

Reaktionspräferenzen. Um die Struktur und interindividuelle Konsistenz der direkt erfaßten Reaktionspräferenzen in den Situationen A bis D aufzuklären, wurden mit den direkt erhobenen Präferenzrangreihen (s. o., Schritt 6) Friedman-Varianzanalysen (vgl. Winer, 1970) durchgeführt.

Tabelle 1 zeigt, daß die *laisser-faire*-Reaktionen in allen Situationen die schlechtesten Rangplätze erhalten (vgl. auch Emmerich, 1969). Außer in Situation A („Abschreiben“) werden die sozialintegrativen Reaktionen durchgängig bevorzugt. Bemerkenswert ist die zwar durchgängig signifikante, jedoch in den verschiedenen Situationen unterschiedlich hohe interindividuelle Konkordanz (W) der Präferenzurteile.

Tab. 1. Friedman-Varianzanalysen der direkt erhobenen Reaktionspräferenzen in den Situationen A bis D (N = 180)

Situation	Mittlerer Rangplatz der Reaktionen ¹⁾					χ^2 Ränge	Urteils-konkordanz W
	a	b	c	d	e		
A („Abschreiben“)	2,12	3,67	2,80	2,01	4,80	267,84 *	.372 *
B („Karikatur“)	3,16	4,39	1,77	1,72	3,95	318,96 *	.443 *
C („Gedicht“)	3,27	3,97	2,46	1,15	4,15	319,68 *	.444 *
D („Klassenarbeit“)	3,73	4,51	1,14	1,87	3,38	541,44 *	.752 *

1) a, b: „autokratische“ Reaktionen; c, d: „sozialintegrative“ Reaktionen; e: „laisser-faire“-Reaktion.

* $p < .001$

Neben den direkt erfaßten Präferenzen wurden auch die aus den modell-spezifisch ermittelten Präferenzwerten (s. o., Schritt 6) abzuleitenden Präferenzrangreihen einer Rangdatenvarianzanalyse unterzogen. Diese Analyse führt, was die mittleren Präferenzränge der Reaktionsalternativen angeht, im wesentlichen zu den gleichen Ergebnissen wie die Analyse der direkten Präferenzen, was bereits ein erster Hinweis auf die prognostische Validität des eingesetzten Modells ist. Relativ deutliche Unterschiede ergeben sich jedoch hinsichtlich der Konkordanz-Koeffizienten W, die bei den modell-spezifisch ermittelten Präferenzrangreihen zum Teil deutlich höher liegen (Situation A: .682, Situation B: .684, Situation C: .763, Situation D: .698).

Vergleich der direkt erfaßten mit den modell-spezifisch vorhergesagten Reaktionspräferenzen. Als Maß für die Übereinstimmung der direkt erfragten Präferenzrangreihen mit den modell-spezifisch ermittelten Präferenzrangreihen bestimmten wir die Anzahl der Inversionen (Vertauschungen benachbarter Elemente innerhalb einer Rangreihe), die notwendig sind, um beide Rangreihen einander anzugleichen. Die Inversionsvariable T

variiert bei Rangreihen mit n Elementen zwischen $T_{\min} = 0$ (Identität beider Rangreihen) und $T_{\max} = n(n-1)/2$ (Gegenläufigkeit beider Rangreihen; im vorliegenden Fall ist $T_{\max} = 10$). T ist mit der als nichtparametrisches Zusammenhangsmaß für Ordinaldaten bekannten Kendall-Summe S und mit dem von S abgeleiteten Kendallschen tau über die Lineartransformationen $S = T_{\max} - 2T$ bzw. $\tau = S/T_{\max}$ verknüpft (vgl. Lienert, 1973).

Tab. 2. Vergleich der erhaltenen T- und S-Werteverteilungen¹⁾ mit der unter H_0 erwarteten Verteilung²⁾

T-Werte	S-Werte	p	erwartete Häufigkeiten	beobachtete Häufigkeiten			
				Sit. A.	Sit. B.	Sit. C.	Sit. D.
0	10	.0083	1,494	23	27	33	56
1	8	.0337	6,066	49	50	59	70
2	6	.0750	13,500	43	46	38	39
3	4	.1250	22,500	28	26	31	9
4	2	.1660	29,880	13	20	10	3
5	0	.1840	33,120	17	4	3	1
6	-2	.1660	29,880	4	2	3	0
7	-4	.1250	22,500	1	1	1	0
8	-6	.0750	13,500	1	2	2	0
9	-8	.0337	6,066	0	1	0	0
10	-10	.0083	1,494	1	1	0	2
Summe		1.0000	180,000	180	180	180	180

1) T-Werte (Inversionen) und S-Werte (Kendall-Summen) für die Übereinstimmung zwischen modellspezifisch vorhergesagten und direkt ermittelten Reaktionspräferenzen.

2) Alle erhaltenen Verteilungen weichen hochsignifikant von der unter H_0 erwarteten Verteilung ab:

Situation A („Abschreiben“):

$$\chi^2 = 757,41 \quad (p < .001); \text{ mittlerer S-Wert } 5,5; \text{ mittleres tau } .55$$

Situation B („Karikatur“):

$$\chi^2 = 922,05 \quad (p < .001); \text{ mittlerer S-Wert } 5,9; \text{ mittleres tau } .59$$

Situation C („Gedicht“):

$$\chi^2 = 1276,70 \quad (p < .001); \text{ mittlerer S-Wert } 6,4; \text{ mittleres tau } .64$$

Situation D („Klassenarbeit“):

$$\chi^2 = 2846,12 \quad (p < .001); \text{ mittlerer S-Wert } 7,6; \text{ mittleres tau } .76$$

Die Annahme der prognostischen Tauglichkeit unseres Ansatzes impliziert die über einen Chi-Quadrat-Test zu überprüfende Hypothese, daß die Häufigkeitsverteilungen der T- bzw. S-Werte signifikant von der Häufigkeitsverteilung abweichen, die unter H_0 (kein Zusammenhang zwischen direkt erfragten und modellspezifischen vorhergesagten Präferenzen) zu erwarten ist. Zur Konstruktion der unter H_0 zu erwartenden Häufigkeitsverteilung kann die für die Kendall-Summe S tabellierte Prüfverteilung ausgenutzt werden (Kendall, 1948; vgl. auch den Verfahrensvorschlag bei Brim et al., 1962). Tab. 2 zeigt die Ergebnisse des Vergleichs der unter H_0 erwarteten mit den erhaltenen T- bzw. S-Werteverteilungen in den Situationen A bis D.

Die in Tab. 2 dargestellten Ergebnisse entsprechen unserer Arbeitshypothese. Für die zu beobachtenden intersituativen Unterschiede in der prognostischen Effizienz des Ansatzes (vgl. die mittleren tau-Werte in Tab. 2) können post factum eine Reihe von tentativen Erklärungshypothesen aufgestellt werden (unterschiedlich starke normative Einengung der Verhaltensspielräume in bestimmten pädagogischen Problemsituationen mit entsprechend erhöhter Wahrscheinlichkeit „Einstellungsdissonanten“ Verhaltens; unterschiedliche Sicherheit des Präferenzurteils bei den situationsspezifisch vorgegebenen Reaktionsalternativen; etc.), deren genauere Überprüfung freilich Anschlußuntersuchungen vorbehalten bleiben muß.

Von besonderem Interesse hinsichtlich möglicher Geltungsbereichseinschränkungen des gewählten theoretisch-methodischen Ansatzes sind neben situativen auch interindividuelle Differenzen. Bedeutsam erscheinen in diesem Zusammenhang insbesondere hochsignifikante korrelative Beziehungen der T-Variable mit Stilpräferenzvariablen, die aus den direkt erfragten Reaktionspräferenzen durch Mittlung der Rangplätze über alle Reaktionen der gleichen Stil­kategorie gebildet wurden: Die mittleren individuellen T-Werte korrelieren mit den mittleren Präferenzwerten für *laisser-faire*-Reaktionen $-.30$, mit den mittleren Präferenzwerten für sozialintegrative Reaktionen $-.43$ und mit den mittleren Präferenzwerten für autokratische Reaktionen $+.73$. Dieser Zusatzbefund legt — bei generalisierender Interpretation — die Vermutung nahe, daß der gewählte instrumentalitätstheoretische Ansatz bei „autokratischen“ Lehrern einen höheren verhaltensprognostischen Wert besitzt als bei „nicht-autokratischen“ („sozialintegrativen“) Lehrern. Pointiert formuliert: Autokratische Lehrer verhalten sich (im Sinne des gewählten instrumentalitätstheoretischen Ansatzes) „rationaler“ bzw. in stärkerem Maße konsonant mit ihren Zielpreferenzen und Instrumentalitätskognitionen als „nicht-autokratische“ (bzw. „sozialintegrative“) Lehrer. Dieser u. E. implikationsreiche Befund fordert eine Überprüfung durch gezielte Folgeuntersuchungen heraus.

Diskussion

Der dargestellte Ansatz zur Analyse erzieherischer Handlungspräferenzen hat eine erste (freilich nicht sehr strenge) Bewährungsprobe bestanden. In Folgeuntersuchungen wird es vordringlich darum gehen, vorhandene Schwachpunkte, die teils spezifisch für das hier realisierte Vorgehen sind, teils aber auch mit generellen Schwächen des instrumentalitätstheoretischen Forschungsprogramms zusammenhängen, nach Möglichkeit zu beseitigen. Hier sind in erster Linie zu nennen: (1) Das Problem der Kontrolle von (vor allem sprachlich-semantischen und subjektiv-kausalen) Zielinterdependenzen, die bei dem dargestellten Verrechnungsmodell zur „Übergewichtung“ bestimmter Zielbereiche bei der Ermittlung von Präferenzwerten führen können; damit zusammenhängend das Problem der theoretischen Repräsentation hierarchisierter Zielstrukturen; (2) skalierungstechnische Probleme bei der Erfassung von Zielbewertungen und Instrumentalitäten (vgl. Mitchell, 1974); (3) Differenzierungen der theoretischen Struktur des Ansatzes, die den zu beobachtenden situativen und personspezifischen Geltungsbereichseinschränkungen Rechnung tragen; damit zusammenhängend das Problem der theoretischen Darstellung externer Handlungsbeschränkungen z. B. normativer, institutioneller, ökologischer Art; (4) Repräsentativitätsprobleme, hier insbesondere das Problem des Überganges vom Fragebogenmedium auf „natürliche“ erzieherische Handlungskontexte; und schließlich (5) das kausalanalytische Problem, Antezedenz-Konsequenz-Beziehungen zwischen den theoretischen Variablen des Modells (Zielbewertungen und Instrumentalitätskognitionen) und beobachteten Handlungspräferenzen abzuklären. Der mögliche Einwand, daß die vorliegenden Zusammenhangsbefunde auch im Sinne einer (etwa dissonanztheoretisch zu explizierenden) Angleichung von Zielorientierungen und Instrumentalitätskognitionen an gegebene Handlungstendenzen interpretiert werden könnten, ist vorläufig nicht ohne weiteres von der Hand zu weisen. Mit diesem Einwand wird zwar nicht der prognostische Wert, wohl aber der handlungstheoretische Erklärungswert unseres Ansatzes in Frage gestellt.

Summary

In the present study, an action-theoretical model is proposed which treats action preferences in educational situations as a function of individual goalvaluations and of perceived instrumentalities of action alternatives for goal attainment. Questionnaire data obtained from a sample of 180 teachers of different school types substantiate the predictive validity of the model but also indicate a limited generalizability of model assumptions across situations and individuals. Some proposals concerning the further elaboration and methodological refinement of the model are discussed.

Literatur

- Böhret, C. & Nagel, A., Politisches Entscheidungshilfsmittel Systemanalyse. Politische Vierteljahresschrift, 1969, 10, 576—603.
- Brim, O. G., Glass, D. C., Lavin, D. E. & Goodman, N., Personality and decision processes. Studies in the social psychology of thinking. Stanford: Stanford University Press; 1962.
- Emmerich, W., The parental role. A functional-cognitive approach. Monographs of the Society for Research in Child Development, Serial, 1969, No. 132, Vol. 34 (8).
- Fürntratt, E., Zur Bestimmung der Anzahl interpretierbarer gemeinsamer Faktoren in Faktorenanalysen psychologischer Daten. Diagnostica, 1969, 10, 62—75.
- Jungermann, H., Rationale Entscheidungen. Bern: Huber, 1976.
- Kendall, M. G., Rank correlation methods. London: Griffin, 1948.
- Krampen, G., Erziehungsleitende Vorstellungen von Lehrern. Trierer Psychologische Berichte, 1977, 4, Heft 5.
- Lienert, G. A., Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik. Band 1. Meisenheim: Hain, 1973 (2. Aufl.).
- Lukesch, H., Elterliche Erziehungsstile. Psychologische und soziologische Bedingungen. Stuttgart: Kohlhammer, 1976.
- Mitchell, T. R., Expectancy models of job satisfaction, occupational preference and effort: A theoretical, methodological and empirical appraisal. Psychological Bulletin, 1974, 81, 1053—1077.
- Mitchell, T. R. & Biglan, A., Instrumentality theories: Current uses in psychology. Psychological Bulletin, 1971, 76, 432—454.
- Tausch, A.-M., Empirische Untersuchungen über das Verhalten von Lehrern gegenüber Kindern in erziehungsschwierigen Situationen. Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie, 1958, 5, 127—163.
- Tausch, R. & Tausch, A.-M., Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht. Göttingen: Hogrefe, 1971 (6. Aufl.).
- Winer, B. J., Statistical principles in experimental design. London: McGraw-Hill, 1970.

Anschrift der Verfasser:

Dipl.-Psych. Günter Krampen, Prof. Dr. Jochen Brandtstädter,
 Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften der Universität Erlangen-Nürnberg,
 Regensburger Straße 160, 8500 Nürnberg