

Jochen Brandtstädter und Günter Krampen

Objektive und subjektive Konformität von Lehrern in der Bewertung pädagogischer Zielorientierungen

Objective and subjective conformity of teachers in the valuation of educational goals

Summary: 23 selected educational goals were rated by 180 teachers with regard to (a) personal importance, (b) judged importance within the vocational reference groups of teachers. Combining these ratings, four different types of conformity (conscious conformity, supposed conformity, supposed deviance, conscious deviance) are derived. The results are indicative of a well integrated vocational group with high consensus about basic educational goals and a rather valid cognitive representation of group-specific value orientations. However, opinions are polarized and normative-cognitive orientations are less certain with regard to some role-specific values.

Zusammenfassung: 180 Lehrer und Lehrerinnen wurden gebeten, 23 ausgewählte berufsrollenspezifische und erzieherische Zielsetzungen hinsichtlich persönlicher Wichtigkeit einzustufen und zugleich die Majoritätsmeinung ihrer eigenen Berufsgruppe zu diesen Zielen abzuschätzen. Aus der Kombination dieser Urteilsvariablen wurden vier verschiedene Konformitätstypen (wissentlich konform, vermeintlich konform, vermeintlich abweichend, wissentlich abweichend) abgeleitet. Die Ergebnisse vermitteln insgesamt das Bild einer gut integrierten Berufsgruppe mit hohem Konsens auf der Ebene grundsätzlicher Erziehungsziele und guter kognitiver Orientierung hinsichtlich der berufsgruppenspezifischen Zielorientierungen. Gleichwohl sind bei einigen unterrichtspraktischen und rollenspezifischen Zielsetzungen stärkere Polarisierungen des Meinungsbildes mit entsprechenden Verunsicherungen der normativ-kognitiven Orientierungslage zu beobachten.

1. Problemstellung

Wie jedes andere soziale Handeln, so steht auch erzieherisches Handeln in einem mehr oder weniger konfliktträchtigen Spannungsfeld zwischen persönlichen Wertorientierungen und Zielsetzungen einerseits, rollenspezifischen Erwartungen und (subjektiv mehr oder minder stark erlebten) Konformitätszwängen andererseits. Im Hinblick auf die Analyse erzieherischen Handelns interessieren daher neben individuellen erzieherischen Ziel- und Stilpräferenzen auch die vom Handlungssubjekt perzipierten Bezugsgruppennormen. Betrachtet man speziell das Berufsfeld des Lehrers, so scheinen hier neben Rollenerwartungen von Eltern und Schülern insbesondere die innerhalb der eigenen Berufsgruppe prävalenten Normen und Zielorientierungen von besonderer Wichtigkeit (vgl. auch Klose 1971; Nickel 1976; Brandtstädter, Krampen & Schwab 1979). Dabei ist anzunehmen, daß interindividuelle Differenzen hinsichtlich der Übereinstimmung zwischen faktischen und perzipierten Bezugsgruppennormen und Rollenerwartungen bestehen (vgl. Biddle et al. 1966; Emans 1969).

In der vorliegenden Arbeit werden persönliche erzieherische Zielpräferenzen von Lehrern untersucht; zugleich werden individuelle Einschätzungen der innerhalb der eigenen Berufsgruppe vorherrschenden Bewertung dieser Ziele erfragt. Aus dem Vergleich dieser

Urteilsvariablen werden verschiedene Typen sozialer Orientierung (Konformitätstypen) abgeleitet. In Zusatzanalysen wird die Abhängigkeit der Verteilung dieser Konformitätstypen von ausgewählten Referenzvariablen (Beschäftigungsdauer, Berufszufriedenheit) untersucht.

2. Bestimmung von Konformitätstypen

Nach *Breznitz* (1967) lassen sich bei Vorgabe alternativer Antwortmöglichkeiten aus der Relation zwischen der Meinung des Befragten zu einem bestimmten Urteilsgegenstand und seiner Ansicht über die vorherrschende Mehrheitsmeinung zu dem betreffenden Gegenstand (statistische Gruppennorm) vier verschiedene Antworttypen ableiten, die (z. T. in Anlehnung an Formulierungen bei *Orlik, Fisch & Saterdag* 1971) wie folgt zu charakterisieren sind:

Typ I („*wissentlich konform*“): Die Mehrheitsmeinung ist korrekt erfaßt, Eigenmeinung und Gruppenmeinung (Norm) stimmen objektiv wie subjektiv überein;

Typ II („*vermeintlich konform*“): Die Mehrheitsmeinung ist falsch erfaßt, Eigenmeinung und Gruppenmeinung stimmen lediglich subjektiv überein;

Typ III („*vermeintlich abweichend*“): Die Mehrheitsmeinung ist falsch erfaßt, Eigenmeinung und Gruppenmeinung weichen subjektiv voneinander ab, stimmen jedoch objektiv überein;

Typ IV („*wissentlich abweichend*“): Die Mehrheitsmeinung ist korrekt erfaßt, Eigenmeinung und Gruppenmeinung stimmen objektiv wie subjektiv nicht überein.

Für das Erleben und Handeln des einzelnen Lehrers dürfte es einen wesentlichen Unterschied machen, ob er glaubt, bezüglich seiner Zielorientierungen die Mehrheit der Gruppe hinter sich zu haben, oder ob er sich als Außenseiter betrachtet; des weiteren dürfte auch die Validität seiner diesbezüglichen sozialen Orientierungslage von Bedeutung sein. Zudem kann die Analyse der Verteilung der verschiedenen Konformitätstypen interessante sozialpsychologische Einsichten bezüglich der Meinungsverteilung, der sozialen Kohäsion sowie der Interaktions- und Kommunikationsformen innerhalb der Bezugsgruppe liefern (vgl. auch *Breznitz* 1967; *Fisch* 1977).

3. Methode

Personenstichprobe

Die vorliegende Studie beruht auf Fragebogendaten von 180 Lehrpersonen (121 Lehrer, 59 Lehrerinnen). Von den befragten Lehrpersonen unterrichteten 71 an Grundschulen, 25 an Hauptschulen, 43 an Realschulen und 41 an Gymnasien. Das Durchschnittsalter der Befragten beträgt 39; 7 Jahre (Streuung 10; 4 Jahre). Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen einer umfassenderen Untersuchung zum erzieherischen Entscheidungsverhalten (vgl. hierzu eingehender *Krampen & Brandstädter* 1978).

Fragebogen

Ein Abschnitt des Fragebogens bezog sich auf die Bewertung von ausgewählten pädagogisch relevanten Zielsetzungen. Insgesamt wurden 23 Zielsetzungen zur Bewertung vorgegeben (zur Auswahl vgl. auch *Krampen* 1979). Der vollständige Zielkatalog ist in

der Ergebnistabelle 3 (siehe unten) mitgeteilt. Er umfaßt sowohl rollenspezifisch-unterrichtspraktische Zielorientierungen (Ziele 1-11) als auch Erziehungs- und Entwicklungsziele im allgemeineren Sinne (Ziele 12-23). Die Befragten wurden zunächst gebeten, die einzelnen Zielsetzungen auf einer siebenstufigen Skala (von 0 bis 6) nach persönlicher Wichtigkeit einzustufen. In einem weiteren Schritt sollte auf gleicher Skala die Einstellung der Lehrerschaft im allgemeinen zu den vorgegebenen Zielen abgeschätzt werden.

Die Bestimmung der Konformitätstypen setzt alternative Antwortmöglichkeiten voraus. Die Antwortverteilungen auf beiden Skalen wurden daher dichotomisiert: Skalenwerte von 4-6 wurden der Kategorie „wichtig“ (+) zugeordnet, solche von 1-3 der Kategorie „weniger wichtig“ (-) (der Skalenwert 0 wurde von den Befragten in keinem Falle angekreuzt). Die Verteilungen für das Selbsturteil und das vermutete Gruppenurteil können dann in Vierfeldertafeln übertragen werden, aus denen sich zugleich die Verteilung der Konformitätstypen ergibt. Der Modalwert der persönlichen Wichtigkeitsurteile bezeichnet (Repräsentativität der Stichprobe vorausgesetzt) die statistische Gruppennorm. Die Zuordnung der Konformitätstypen ist von der Lokation des Modalwertes abhängig (siehe Tabellen 1 und 2; vgl. auch Orlik et al. 1971).

Offensichtlich ist bei diesem Ansatz nur dann eine sichere Zuordnung der Konformitätstypen zu den Antworttypen gewährleistet, wenn die Randsummen p und q hinreichend differieren. Bei N = 180 sind Differenzen ≥ 26 (≥ 35) auf dem 5% (1%)-Niveau signifikant.

Tabelle 1: Zuordnung der Konformitätstypen zu den Antworttypen: Fall 1 ($p > q$; Mehrheitsmeinung in der Stichprobe bei +)

		vermutetes Gruppenurteil		
		+	-	
Selbsturteil	+	Typ I (wissentl. konform)	Typ III (vermeintl. abweichend)	p (Modus bzw. Norm)
	-	Typ IV (wissentl. abweichend)	Typ II (vermeintl. konform)	
		p'	q'	

Tabelle 2: Zuordnung der Konformitätstypen zu den Antworttypen: Fall 2 ($p < q$; Mehrheitsmeinung in der Stichprobe bei -)

		vermutetes Gruppenurteil		
		+	-	
Selbsturteil	+	Typ II (vermeintl. konform)	Typ IV (wissentl. abweichend)	p
	-	Typ III (vermeintl. abweichend)	Typ I (wissentl. konform)	
		p'	q'	q (Modus bzw. Norm)

4. Ergebnisse

Ergebnisse für die Gesamtgruppe

Gemessen über die Mittelwerte der persönlichen Wichtigkeitsratings räumen die Lehrer unserer Stichprobe den Zielen „Vertrauensvolles Verhältnis zum Schüler herstellen“ ($\bar{X} = 5,68$), „Selbstbewußtsein und Selbstvertrauen des Schülers fördern“ ($\bar{X} = 5,66$), „Eigenständigkeit des Schülers fördern“ ($\bar{X} = 5,63$) die höchste persönliche Bedeutung ein. Die geringste persönliche Bedeutung wird den Zielen „dem Schüler gegenüber Autorität wahren“ ($\bar{X} = 3,58$), „Achtung und Wertschätzung der Kollegen gewinnen“ ($\bar{X} = 3,52$) und „beim Schüler beliebt sein“ ($\bar{X} = 2,94$) zugeschrieben (vgl. auch Krampen 1979). In Tabelle 3 sind die prozentualen Verteilungen der Konformitätstypen für die vorgegebenen Zielsetzungen angegeben. Mitgeteilt sind zusätzlich die aus den Wichtigkeitsbeurteilungen abgeleiteten Rangreihen der Ziele im Selbsturteil (Rang S) und im vermuteten Gruppenurteil (Rang G).

Tabelle 3: Prozentuale Verteilung der Konformitätstypen I-IV* in der Gesamtstichprobe (N = 180) bei 23 erzieherisch-pädagogischen Zielsetzungen

Ziele	Rang***		Norm	Konformitätstypen			
	S	G		I	II	III	IV
(1) Unterrichtsplan einhalten	20	21	+++	0	19	81	0
(2) im Einklang mit fachwissenschaftlichen Erkenntnissen handeln	11	11	+++	81	3	14	2
(3) sich um absolute Objektivität bemühen	9	4,5	+++	85	6	8	1
(4) Klassendisziplin aufrechterhalten	16,5	16	+++	59	9	16	16
(5) beim Schüler beliebt sein	23	23	-**	46	24	21	9
(6) auch über den eigentlichen Unterricht hinaus erzieherische Aufgaben erfüllen	13	22	+++	54	10	34	2
(7) vertrauensvolles Verhältnis zum Schüler herstellen	1	8	+++	86	12	22	1
(8) Achtung und Wertschätzung der Kollegen gewinnen	22	20	-	33	44	18	5
(9) dem Schüler in jeder Beziehung Vorbild sein	15	18	+++	64	11	17	8
(10) dem Schüler gegenüber Autorität wahren	21	17	+	44	19	8	29
(11) Achtung und Wertschätzung der Elternschaft gewinnen	18	15	+++	64	18	9	9
(12) Selbstbewußtsein und Selbstvertrauen des Schülers fördern	2	7	+++	87	1	11	1
(13) Eigenständigkeit und Selbständigkeit des Schülers fördern	3	4,5	+++	88	0	11	1
(14) Ehrgeiz des Schülers herausfordern	19	19	+++	61	21	4	14
(15) Fleiß und Leistungsbereitschaft des Schülers fördern	12	2	+++	64	7	0	29
(16) den Schüler zu Disziplin und Ordnungsliebe anhalten	16,5	13	+++	64	7	15	14
(17) Kreativität und phantasievolles Verhalten des Schülers fördern	8	10	+++	82	4	13	1
(18) den Schüler zu kritischer Haltung erziehen	7	9	+++	85	1	12	2
(19) beim Schüler Idealismus und Engagement für höhere Ziele fördern	14	14	+++	72	9	13	6
(20) den Schüler zu systematischem, logischen Denken erziehen	10	6	+++	84	5	9	2
(21) den Schüler zu Mitgefühl und Hilfsbereitschaft erziehen	4	3	+++	91	0	9	0
(22) den Schüler zu Aufrichtigkeit und Ehrlichkeit erziehen	5	1	+++	79	0	21	0
(23) beim Schüler keine Angst erzeugen	6	12	+++	100	0	0	0

* I = wissentl. konform, II = vermeintl. konform, III = vermeintl. abweichend, IV = wissentl. abweichend

** Differenz zwischen den Randsummen p und q ist statistisch signifikant (1%-Niveau)

*** S = Selbsturteil; G = vermutetes Gruppenurteil

Nach den dargestellten Ergebnissen haben die Befragten insgesamt ein recht zutreffendes Bild von den innerhalb ihrer eigenen Berufsgruppe vorherrschenden Zielorientierungen.

gen. Dies drückt sich bereits in der Konkordanz der Rangreihen S und G aus ($\rho = .82$). Auf die Konformitätskategorien *wissentlich konform* (I) und *wissentlich abweichend* (IV), bei denen die Gruppennorm zutreffend eingeschätzt wird, entfallen zusammen durchschnittlich 75 % der Fälle.

Die Lehrer unserer Stichprobe haben nicht nur ein weitgehend zutreffendes Bild der Mehrheitsmeinung, ihre eigenen Zielorientierungen sind auch weitgehend konform mit der Gruppennorm. Durchschnittlich 68 % der Fälle entfallen auf die Konformitätskategorie *wissentlich konform* (I), weitere 16 % auf die Kategorie *vermeintlich abweichend* (III). Der Prozentsatz *faktisch abweichender* (vermeintlich konformer oder wissentlich abweichender) Urteile beläuft sich im Durchschnitt auf nur 17 %. Nur in 7 % der Fälle wird wissentlich und faktisch eine Außenseitermeinung vertreten.

Geht man davon aus, daß der vorgegebene Zielkatalog eine hinreichend umfassende Auswahl pädagogisch relevanter Zielorientierungen darstellt und die Personenstichprobe hinreichend repräsentativ für das Berufskollektiv der Lehrer ist, so entsteht insgesamt das Bild einer gut integrierten und kohäsiven Berufsgruppe mit hohem Konsens auf der Ebene der Zielorientierungen und guter sozial-kognitiver Orientierung bezüglich gruppenspezifischer Werthaltungen. Dieser Gesamtbefund ist angesichts der heterogenen Zusammensetzung unserer Stichprobe bezüglich Alter, Schultyp und Geschlecht (nicht zuletzt aber auch mit einem Seitenblick auf den niedrigen Rang des Zieles „Achtung und Wertschätzung der Kollegen gewinnen“) beachtenswert.

Betrachtet man die Verteilung der Konformitätstypen *innerhalb der einzelnen Zielvariablen*, so ergeben sich freilich interessante Differenzierungen des Bildes. Bei den (auch in der persönlichen Wichtigkeitshierarchie weit vorn rangierenden) Zielen „sich um absolute Objektivität bemühen“, „vertrauensvolles Verhältnis zum Schüler herstellen“, „Eigenständigkeit und Selbständigkeit des Schülers fördern“, „den Schüler zu Mitgefühl und Hilfsbereitschaft erziehen“ und insbesondere „beim Schüler keine Angst erzeugen“ stimmt die eigene Meinung mit der projizierten Gruppenmeinung weitgehend überein; mehr als 80 % der Befragten äußern sich hier *wissentlich konform*, was darauf verweist, daß diese Ziele zum Bereich unumstrittener erzieherischer Grundwerte oder „Selbstverständlichkeiten“ gehören. Stärker polarisierte und unsichere Orientierungslagen mit zum Teil erheblichen projektiven Verzerrungen in der Wahrnehmung der diesbezüglichen Gruppenmeinung zeigen sich dagegen bei den eher rollenspezifischen Zielbereichen „Unterrichtsplan einhalten“, „auch über den eigentlichen Unterricht hinaus eine erzieherische Aufgabe erfüllen“, „Klassendisziplin einhalten“, „Ehrgeiz des Schülers herausfordern“, „beim Schüler beliebt sein“, „dem Schüler gegenüber Autorität wahren“. Die Konkordanz, die auf der Ebene allgemeiner Erziehungs- und Entwicklungsidealvorstellungen zu beobachten ist, scheint auf der (in entwicklungspsychologischer Hinsicht kaum weniger bedeutsamen) Ebene unterrichts- und interaktionsrelevanter Ziel- und Stilorientierungen auseinanderzubrechen. Es ist in diesem Zusammenhang auch zu bemerken, daß 100 % der befragten Lehrer dem Ziel „beim Schüler keine Angst erzeugen“ subjektiv und objektiv konform eine hohe Wichtigkeit beimessen, während gleichzeitig 67 % es für weniger wichtig halten, beim Schüler beliebt zu sein. Weit über 90 % der Lehrer halten es für sehr wichtig, das Selbstbewußtsein und Selbstvertrauen des Schülers zu fördern, ihn zu kritischer Haltung zu erziehen, seine Kreativität und Eigenständigkeit zu fördern, während zugleich ein erheblicher Prozentsatz einem tendenziell „autokratischen“ Rollenverständnis anzuhängen scheint (Klassendisziplin aufrechterhalten, Auto-

rität wahren). Hier bestehen aus entwicklungspsychologischer Sicht wenn nicht Unvereinbarkeiten, so doch zumindest gewisse Spannungsverhältnisse und Inkonsistenzen im Zielsystem der Befragten. Angesichts der Tatsache, daß 95 % der Befragten es für sehr wichtig halten, „im Einklang mit fachwissenschaftlichen Erkenntnissen zu handeln“ (Ziel 2), mag hier ein gewisser pädagogisch-psychologischer Aufklärungsbedarf registriert werden.

Zusatzanalysen unter Einbeziehung von Außenvariablen

Im Hinblick auf den explorativen Charakter der Untersuchung erschien es uns lohnend, die Verteilung der Konformitätstypen in ihrer Abhängigkeit von den gleichzeitig erhobenen Variablen „Berufszufriedenheit“ (erfaßt auf einer siebenstufigen Urteils-skala von „sehr unzufrieden“ bis „sehr zufrieden“) und „Beschäftigungsdauer“ zu analysieren. Von beiden Variablen ist zu erwarten, daß sie mit der faktischen bzw. erlebten Konformität eigener erzieherischer Zielorientierungen mit den berufsgruppenspezifischen Zielorientierungen zusammenhängen.

Bezüglich beider Variablen wurde die Gesamtstichprobe paramedian aufgeteilt. Der Median der Variablen „Beschäftigungsdauer“ (Korrelation mit der Altersvariablen: .76) lag bei 11,05 Jahren; für die stark linksschief verteilte Zufriedenheitsvariable ergab sich der Medianwert 5,9. Die für die Teilstichproben resultierenden Vierfeldertafeln bzw. Konformitätstypen-Verteilungen wurden mit einem 4x2 Felder- χ^2 -Test auf Strukturunterschiede geprüft (Omnibustest nach *Le Roy*; vgl. *Lienert* 1973). Zur Bestimmung der Beiträge der Einzelfelder zum Gesamt- χ^2 wurden a-posteriori-Tests nach *Steingrüber & Lienert* (1971; vgl. auch *Lienert* 1973) durchgeführt.

Die paramediane Aufteilung der Gesamtgruppe nach *Berufszufriedenheit* (Teilgruppe A: *Berufszufriedenheit* < Md, N = 57; Teilgruppe B: *Berufszufriedenheit* \geq Md, N = 123) ergab nur in zwei Fällen Hinweise auf Strukturunterschiede in der Verteilung der Konformitätstypen.

Bezüglich des Zieles „den Schüler zu Disziplin und Ordnungsliebe anhalten“ findet sich in der Gruppe der Lehrer mit geringerer Berufszufriedenheit ein größerer Prozentsatz in der Kategorie IV (wissentlich nicht konform); d. h., die betreffenden Lehrer wichen objektiv und subjektiv von der Mehrheitsmeinung ihrer Berufsgruppe ab (Gesamt- $\chi^2 = 7,0$, $p = .07$; $\chi^2_{IV} = 4,0$, $p = .05$; IV bei A 23 %, bei B 11 %). In der Teilgruppe der Lehrer mit geringerer Berufszufriedenheit nimmt ein größerer Prozentsatz der Befragten (nach den vorliegenden Daten fälschlicherweise) an, daß diesem Ziel in der Mehrheitsmeinung der Kollegen ein geringeres Gewicht beigemessen wird als in der eigenen Meinung (Gesamt- $\chi^2 = 7,2$, $p = .07$; $\chi^2_{III} = 5,6$, $p = .02$; III bei A 23 %, bei B 9 %). Dieses Teilergebnis darf als Hinweis darauf gewertet werden, daß eine Verbesserung der Orientierungslage bezüglich der Werthaltungen in der eigenen Berufsgruppe auch einen Beitrag zum beruflichen Zufriedenheitserleben leisten kann.

Nach paramedianer Aufteilung der Gesamtgruppe hinsichtlich der *Beschäftigungsdauer* (Teilgruppe A: *Beschäftigungsdauer* \leq Md, N = 85, Teilgruppe B: *Beschäftigungsdauer* > Md, N = 95) und Vergleich der teilgruppenspezifischen Vierfeldertafeln ergaben sich für 6 Zielvariablen signifikante Ergebnisse (Tabelle 4).

Tabelle 4: Vergleich der Verteilung der Konformitätstypen I-IVa bei Lehrern mit unterschiedlicher Dauer der Beschäftigung im Beruf

Ziel ¹	A ²				B ³				Omnibus-test χ^2	a posteriori-Tests			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV		χ^2 I	χ^2 II	χ^2 III	χ^2 IV
3. Objektivität	77	7	14	1	95	4	1	0	13,8**	1,8	1,1	9,20**	1,8
4. Klassendisziplin	63	5	12	20	55	11	21	1	8,5*	0,5	2,9(*)	2,7(*)	2,6
5. Beliebtheit beim Schüler	44	28	12	12	48	15	29	4	11,2*	0,2	2,6	5,3*	3,1(*)
10. Autorität	47	12	5	36	40	27	12	21	11,8*	0,5	5,7*	2,3	3,3(*)
16. Disziplin und Ordnungsliebe	68	2	13	17	59	12	18	12	8,5*	0,6	6,3*	0,8	0,8
18. Kritische Haltung	83	0	17	0	87	5	7	1	9,2*	0,1	4,5*	3,5(*)	1,1

aI = wissentl. konform; II = vermeintl. konform; III = vermeintl. abweichend; IV = wissentl. abweichend; Prozentuale Angaben; Lage der Gruppennorm wie in Tabelle 4.

¹ ausführliche Zielbezeichnungen vgl. Tabelle 4

² N = 95; Dauer der Beschäftigung im Beruf \leq 11,04 Jahre;

³ N = 85; Dauer der Beschäftigung im Beruf > 11,04 Jahre;

⁴ N = 85; Dauer der Beschäftigung im Beruf > 11,04 Jahre

**p < .01 *p < .05 (*)p < .10

Der Prozentsatz der Lehrer, die das Ziel „sich um absolute Objektivität bemühen“ hoch einschätzen, ist in beiden betrachteten Teilgruppen sehr hoch (I + III: 91 % bei A, 96 % bei B). Allerdings scheint bezüglich dieses Ziels die Orientierungsunsicherheit bei den jüngeren Lehrern mit geringerer Dauer der Beschäftigung im Beruf etwas größer zu sein. 14 % der Lehrer in dieser Gruppe sehen sich hinsichtlich ihrer hohen Objektivitätsstandards in einer vermeintlichen Außenseiterposition bzw. glauben, daß ihre Kollegen diesen Wert niedriger einstufen.

Drei Viertel der Befragten in beiden Teilgruppen messen dem Ziel „Klassendisziplin aufrechterhalten“ hohe persönliche Bedeutung bei (I + III: 75 % bei A, 76 % bei B). Hier zeigt sich bei den berufsalteren Lehrern eine größere Unsicherheit bezüglich des Gruppenstandards (II + III: 17 % bei A, 23 % bei B). Von den wenigen disziplinorientierten Lehrern erlebt sich in dieser Gruppe ein größerer Prozentsatz vermeintlich konform, d. h. die Bewertung des Zieles in der Gesamtgruppe wird unterschätzt. Der Vergleich der Teilgruppenverteilungen für das Ziel „den Schüler zu Disziplin und Ordnungsliebe anhalten“ liefert ein ähnliches Bild.

Faktische und nicht nur projizierte Einstellungsunterschiede zwischen den Teilgruppen scheinen hinsichtlich des insgesamt niedrig eingestuften Zieles „beim Schüler beliebt sein“ zu bestehen. In der Gruppe der berufsjüngeren Lehrer ist die Proportion derer, die diesem Ziel ein hohes Gewicht beimessen, etwa doppelt so groß wie in der Gruppe der berufsalteren Lehrer (II + IV: 40 % bei A, 19 % bei B). Dagegen ist die Kenntnis der Norm in beiden Teilgruppen annähernd gleich gut (I + IV: 56 % bei A, 52 % bei B). 29 % der berufsalteren Lehrer glauben, daß ihre Kollegen stärkeren Wert als sie selbst darauf legen, beim Schüler beliebt zu sein, während dies nur 14 % der jüngeren Lehrer glauben.

Hinsichtlich der Wichtigkeit des Zieles „Autorität wahren“ sind in beiden Teilgruppen die Meinungen in gleichem Maße polarisiert. 52 % der Lehrer in jeder der beiden Gruppen halten das Ziel für wichtig, 48 % für weniger wichtig. Allerdings scheinen ältere Leh-

rer, welche diesem Ziel eine geringere Bedeutung beimessen, in stärkerem Maße geneigt zu sein, diese Einstellung auch der Kollegenschaft zuzuschreiben (II: 12 % bei A, 27 % bei B). während jüngere Lehrer mit derselben Einstellung sich eher in einer Außenseiterposition sehen (IV: 36 % bei A, 21 % bei B). Da die Lokation des Modalwertes in der Gesamtgruppe statistisch nicht gesichert ist, muß offenbleiben, welche der beiden Orientierungen die realistischere ist.

Das Ziel „den Schüler zu kritischer Haltung erziehen“ erfreut sich in beiden Teilgruppen höchster Beliebtheit (I + III: 100 % bei A, 94 % bei B). Allerdings scheinen die berufsjüngeren Kollegen in stärkerem Maße geneigt zu sein, ihren Kollegen eine niedrigere Bewertung dieses Zieles zuzuschreiben als sich selbst (III: 17 % bei A, 7 % bei B), während die sehr kleine Gruppe älterer Lehrer, die diesem Ziel eine geringere Wichtigkeit beimißt, überwiegend zu glauben scheint, in diesem Punkt die Mehrheitsmeinung hinter sich zu haben (II bei A: 5 %).

In Anbetracht der insgesamt hohen Konkordanz der Einstellungsmuster dürfen diese Ergebnisse nicht im Sinne dramatischer Einstellungsunterschiede bzw. altersabhängiger Einstellungsänderungen interpretiert werden. Allenfalls ergeben sich Hinweise auf alters- bzw. generationsspezifische Orientierungsunsicherheiten und projektive Fehlwahrnehmungen bezüglich der berufsgruppenspezifischen Werthaltungen. Die individual- und sozialpsychologischen Implikationen solcher Orientierungsunsicherheiten sollten jedoch, mit Blick auf mögliche Störungen der sozialen Interaktion und Kommunikation und auf mögliche persönliche Isolations- und Obsoleszenzerlebnisse, nicht unterschätzt werden. Hier liegen wichtige Aufgaben für weiterführende Untersuchungen. Vielversprechend erscheint es uns insbesondere, den vorliegenden Untersuchungsansatz so zu differenzieren, daß alters- bzw. generationsspezifische Auto- und Heterostereotype erfaßt werden können.

Literatur

- Biddle, B. J., Rosencranz, H. A., Tomich, E., Twyman, J. P.: Shared inaccuracies in the role of the teacher. In: Biddle, B. J. & Thomas, E. J. (Ed.): Role theory, concepts and research. Wiley, New York 1966. p. 302-310.
- Brandstädter, J., Krampen, G., Schwab, P.: Erweiterung eines instrumentalitätstheoretischen Modells zur Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 11, 43-49 (1979).
- Breznitz, S.: Confidence estimation of group norm as a function of subjective conformity. Psychonomic Science 7, 399-400 (1967).
- Emans, R.: Teacher attitudes as a function of values. Journal of Educational Research 62, 459-463 (1969).
- Fisch, R.: Aspekte sozialer Orientierung bei Wissenschaftlern. Untersucht am Beispiel des Fachs Psychologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 29, 137-156 (1977).
- Klose, P.: Das Rollenkonzept als Untersuchungsansatz für die Berufssituation des Lehrers. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 23, 78-97 (1971).
- Krampen, G.: Erziehungsleitende Vorstellungen von Lehrern. Erziehungs- und Rollenziele, ihre Struktur und einige Korrelate. Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie 26, 94-112 (1979).
- Krampen, G., Brandstädter, J.: Instrumentalitätstheoretische Vorhersage pädagogischer Handlungspräferenzen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 10, 8-17 (1978).

- Lienert, G. A.*: Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik. Band 1. Hain, Meisenheim/Glan
1973.
- Nickel, H.*: Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse. Ein trans-
aktionales Modell. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 23, 153-172 (1976).
- Orlik, P., Fisch, R., Saterdag, H.*: Fragen der sozialen Orientierung von Studienanfängern des Fa-
ches Psychologie. *Psychologische Rundschau* 22, 17-37 (1971).
- Steingrüber, H. J., Lienert, G. A.*: Ein Test nach Le Roy zum Vergleich von zwei Kontingenztafeln
und seine Anwendung in der klinischen Psychologie. *Psychologische Beiträge* 12, 401-415
(1970).

Prof. Dr. Jochen Brandstädter
Dipl.-Psych. Günter Krampen
Universität Erlangen-Nürnberg
Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften
Lehrstuhl für Psychologie I
Regensburger Straße 160
8500 Nürnberg