

Nr.26

(Dezember 1977)

Manfred Bornewasser:

Evaluation schulischer Lern-  
prozesse: Drücken sich erworbene  
Einstellungen im offenen Verhal-  
ten aus?

Zusammenfassung:

Einstellungen von Erzieherinnen zum Erziehungsverhalten wurden zum Abschluß der Schulausbildung gemessen; parallel dazu wurden erziehungsrelevante Persönlichkeitsmerkmale erhoben. Ein halbes Jahr später wurde das multiple Erziehungsverhalten der Erzieherinnen in der natürlichen Situation im Kindergarten von instruierten Personen beobachtet. Die korrelativen Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Einstellung und offenem Verhalten bestätigen, einzeln beobachtet, die vielzitierte 10%-Marke der Varianzaufklärung. Die zusätzliche Einbeziehung von Persönlichkeitsmerkmalen führt zu einer erheblichen Steigerung der aufgeklärten Varianzquote und bestätigt tendenziell die Annahme, daß die zusätzliche Berücksichtigung von intervenierenden bzw. Moderatorvariablen zu einer Verbesserung der Verhaltensvorhersage führt.

Evaluation schulischer Lernprozesse: Drücken sich erworbene Einstellungen im offenen Verhalten aus?

Einstellungen gelten gemeinhin als Dispositionen, die aus der wiederholten Ausübung eines spezifischen Verhaltensaktes gegenüber konkreten Objekten der Umwelt (Personen, Ideen, Gegenstände) erschlossen werden. Dispositionen oder Verhaltensbereitschaften gehen in der Regel jedoch nicht nur aus einem einzigen ausgeübten Verhaltensakt hervor, sondern die positive Bewertung z.B. des Umweltschutzes manifestiert sich in verschiedensten offenen Reaktionen wie der Gründung von Umweltschutzvereinen, der Befestigung einer Plakette zum Umweltschutz am eigenen Wagen, der Zurückweisung von Plastiktüten beim Einkauf im Supermarkt oder der verbalen Verteidigung der Idee des Umweltschutzes in einer Diskussion mit Fürsprechern von Kernkraftwerken. Eine Vielzahl solch unterschiedlicher, in ihrer Intention gleichgerichteter Verhaltensakte läßt den Rückschluß auf eine zugrundeliegende Disposition zu, die zwischen den beobachtbaren situativen Bedingungen und den ebenfalls beobachtbaren Reaktionen vermittelt. Jede dieser aufgezählten Reaktionen führt in Verbindung mit der auf sie folgenden Selbst- und Fremdverstärkung zu einer Festigung oder Zerstörung der Disposition und - situationsabhängig - zur Wiederholung oder Löschung von dispositionsadäquaten Verhaltensakten.

Verhaltensdispositionen gehen somit aus einer (lern- oder verstärkungs-)historischen Entwicklung hervor; Einstellungen setzen Erfahrungen voraus, die entweder aus dem eigenen Verhalten und den darauf folgenden Konsequenzen direkt oder aus der Wahrnehmung stellvertretenden Verhaltens und seiner Folgen indirekt resultieren. Diese Erfahrungen beziehen sich sowohl auf die Kenntnis derjenigen Objektbereiche, die - jeweils bezugsgruppenspezifisch - positiv oder negativ bewertet und sanktioniert werden (z.B. Erziehung, Leistung, Gesamtschule), als auch auf die spezifischen Verhaltensakte, die dispositionskonform sind. Sowohl die Einstellungen als auch das einstellungsrelevante Verhalten weisen damit gleichzeitig auch immer eine normative

Komponente auf (vgl. FISHBEIN & AJZEN 1975), über die ebenso wie über die lerngeschichtliche Verhaltensvorhersagen möglich sind.

Schulische Ausbildungseinrichtungen mit ihren normorientierten Curricula sollen dazu beitragen, daß solche Verhaltensdispositionen erworben werden, die ein breites Muster solcher berufsspezifischer Verhaltensakte zulassen, die einer bestimmten Berufsgruppe konsensual zugeschrieben werden. Bezogen auf den Bereich der Erzieherausbildung wird in diesem Zusammenhang davon ausgegangen, daß die Vermittlung abstrakter Informationen über pädagogische, psychologische und soziologische Themenbereiche bei den in der Ausbildung befindlichen Erziehern Einstellungen hervorruft, die sie dazu disponieren, einen spezifischen Erziehungsstil zu praktizieren, der sich z.B. durch ein reduziertes Maß an Lenkung, durch sozialemotionales Verständnis für das Kind und engagierte, die Bedürfnisse des Kindes berücksichtigende Arbeit auszeichnet. Dieses Konzept schulischer Lernprozesse reflektiert damit unmittelbar die Annahme aller sozialpsychologischen Konsistenztheorien, wonach der Erwerb spezifischer Einstellungen auch mit einem entsprechenden offenen Verhalten korrespondiert (wobei noch ungeklärt ist, welche und ob Vermittlungsprozesse in der Schule tatsächlich zum Erwerb von spezifischen Dispositionen beitragen, vgl. FEND u.a. 1976, S.4 ff.) Antwort auf die Frage, ob diese angestrebten komplexen Verhaltensdispositionen erworben wurden und ob den erworbenen Dispositionen auch die intendierten Verhaltensakte entsprechen, geben Evaluationsuntersuchungen, sofern die Lernziele so operationalisiert sind, daß sie im Verhalten der Schüler erkenn- und meßbar sind (vgl. TYLER 1949, S.46 ff.). In der vorliegenden Untersuchung wurde der Versuch unternommen, eine solche Evaluation vorzunehmen, d.h. festzustellen, ob die verbal geäußerten Einstellungen zur Erziehung in der Schule und das offen beobachtbare Erziehungsverhalten von Erzieherinnen in der Berufspraxis korrespondieren.

### Die Erweiterung der Konsistenzannahme um personale und situationale Moderatorvariablen

Dem rigiden Festhalten an der theoretischen Annahme einer konsistenten Beziehung von Einstellungen und Verhalten stehen zahlreiche empirische Belege gegenüber, die eine Abkehr von dieser Position nahelegen. Verhaltensvorhersage aufgrund der Kenntnis von Einstellungen erwies sich immer wieder als hochgradig fehlerbelastet, was seinen Ausdruck in der regelmäßig geringen Quote der Varianzaufklärung von etwa 10% fand, d.h. nur ein geringer Prozentsatz der gesamten feststellbaren Verhaltensvariation läßt sich mit Hilfe der ermittelten Einstellung erklären, die restliche Varianz muß z.B. auf situative Anforderungen oder Persönlichkeitsmerkmale zurückgeführt werden.

Der Konflikt theoretischer Annahmen mit empirischen Befunden wird in der Regel konservativ zugunsten der vorläufigen Beibehaltung der grundsätzlichen Konsistenzannahme gelöst, jedoch rücken in zunehmendem Maße solche Ansätze in den Vordergrund, die das globale Konstrukt "Einstellung" ersetzen durch verhaltensnähere Prädiktoren wie die Verhaltensintention (vgl. FISHBEIN & AJZEN 1975) oder den moderierenden Einfluß von Situations- und Persönlichkeitsvariablen theoretisch postulieren und empirisch berücksichtigen (vgl. EHRLICH 1969; WARNER & DeFLEUR 1969).

Auch im Bereich der schulischen Ausbildung wurde vor allem im Zusammenhang mit Untersuchungen zum sog. Praxischock der Einfluß vor allem situativer Restriktionen auf die Transformation von Einstellungen in manifestes Verhalten näher analysiert. Obwohl in der vorliegenden Arbeit der Einfluß von Persönlichkeitsmerkmalen näher untersucht wird, sollen die wichtigsten Ergebnisse zum situativen Einfluß hier kurz dargestellt werden.

Die Untersuchungen des Sonderforschungsbereiches 23 zur Einstellungsänderung beim Übergang von der universitären Ausbildung zur Berufspraxis lassen nur indirekte Schlüsse auf die Wirksamkeit situativer Faktoren zu, da die Um-

setzungen von Einstellungen in manifestes Verhalten nicht Gegenstand der Untersuchung waren. Die Inferenz auf einstellungsabweichendes Verhalten ergibt sich aus der Tatsache, daß sich beim Übergang in die Berufspraxis auch die Einstellungen in zunehmend konservativerer Richtung verändern. Inkonsistenz bezieht sich in diesen Untersuchungen also immer auf den Zeitpunkt der Einstellungserhebung und auf die Einstellung selbst als auch auf das einstellungskonforme Verhalten, wie sie sich in der Berufspraxis entwickeln (Aussagen über die Konsistenzrelation von Einstellungen und Verhalten sind also nicht möglich).

Die empirisch festgestellte Inkonsistenz scheint bereits im Ausbildungsbereich angelegt zu sein, da infolge der geringen Praxisorientierung und der vernachlässigten Einübung von Erziehungsverhalten nicht nur das Problem entsteht, daß in der Berufspraxis zunächst einmal ein den Erziehungszielen adäquates Verhaltensrepertoire aufgebaut werden muß, sondern darüber hinaus auch die Schule auf der Grundlage der ihr zugestandenen Schutzfunktion tendenziell zu einer Qualifizierung gegen die Interessen der Berufspraxis neigt. Beim Eintritt in die Berufspraxis kann es somit nicht zu einer quasi-automatischen Entfaltung der erworbenen Verhaltensdispositionen kommen, vielmehr setzen neue Lernprozesse unter der Wirkung neuer Kontingenzverhältnisse ein, die von der Berufspraxis mit dem Ziel der "Resozialisierung" eingeleitet werden (man spricht auch von der sog. Anpassungsweiterbildung, wenn diese Lernprozesse organisiert gestaltet werden, vgl. DAMMANN u.a.1976). Selbst dort, wo keine solchen "Verlernprozesse" (vgl.KOHLI 1974) stattfinden, müssen einstellungsadäquate Verhaltensakte in der Interaktion mit der konkreten Umwelt und meist unter Berücksichtigung unterschiedlicher, teilweise sogar widersprechender Anforderungen zunächst einmal entwickelt werden, wodurch bereits erste Inkonsistenzen angelegt sind. Insbesondere Krisensituationen z.B. in der Erziehung stellen Herausforderungen dar. Die einstellungsadäquate Bewältigung solcher Situationen gelingt häufig nicht, und meist wird aus Mangel an Verhaltensalternativen und unter aktuellem Handlungsdruck auf Verhaltensakte zurückgegriffen,

die nicht den angestrebten Erziehungspraktiken, sondern den wahrgenommenen kurzfristig erfolgreichen Verhaltensweisen der ehemaligen Modelle (Eltern, eigene Lehrer) entsprechen.

Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, daß die Berufspraxis häufig keine Dispositionsspielräume bietet, um sich im Sinne der im "Moratorium" Schule erworbenen Einstellungen zu verhalten und solche Verhaltensakte zu erproben (und Verhaltensweisen, die geeignet wären, sich solche Spielräume und Verhaltensalternativen zu erarbeiten und durchzusetzen, werden in der Schule meist weder dispositionell vermittelt noch praktisch toleriert). Dies kann einmal in den veränderten Bezugsgruppenstandards begründet sein, zum anderen in administrativ-organisatorischen Restriktionen, die häufig unter Androhung existenzgefährdender Sanktionen ein einstellungskonträres Verhalten erzwingen. All diesen Beeinträchtigungen ist die Richtung gemeinsam, aus der die Inkonsistenzen bewirkt werden: Die veränderten situativen Bedingungen, die häufig nicht mit den darüber erhaltenen Informationen übereinstimmen, erfordern eine ständige, oft kurzfristige Neuanpassung, die den steuernden Einfluß der in der Ausbildung erworbenen Einstellungen für das offene Verhalten zurückdrängt. Dieser Anpassungsprozeß produziert, vermittelt über das ausgeübte Verhalten, zunehmend konservativere Einstellungen und läßt eine zunehmend größer werdende Inkonsistenz des Verhaltens gegenüber den in der Ausbildung erworbenen Einstellungen wahrscheinlich werden. Der Zeitraum zwischen Einstellungs- und Verhaltensmessung gewinnt von daher entscheidende Bedeutung.

Geraten in der Berufspraxis die dispositionellen Voraussetzungen unter den Druck der vorherrschenden Normen und administrativer Verordnungen, so kann dies in gleichem Maße auch für die schulische Ausbildung gelten. Der "Praxischock" ist Resultat der Erkenntnis einer Diskrepanz von beruflichen Idealvorstellungen und den realen Handlungsmöglichkeiten, die anschließende Anpassung an die faktischen Gegebenheiten Ergebnis fehlender Verhaltensalternativen. Der gleiche Prozeß spielt sich in der Schule ab,

wenn die curricular festgelegten und vom Lehrer an das Individuum herangetragenen normativen Anforderungen in Diskrepanz zu den in der individuellen Lerngeschichte erworbenen "Alltagserfahrungen" und verhaltensregulativen Leitvorstellungen stehen. Curricular geleitete Lernprozesse gehen von daher - zumindest theoretisch - von der Notwendigkeit aus, die subjektiven Erfahrungs- und Lernhintergründe der Schüler zu berücksichtigen und darauf aufbauend Erweiterungen und Veränderungen vorzunehmen. "Lernen als permanenter Vorgang wäre sodann als ein aufeinander aufbauender Prozeß der kognitiven, affektiven und konativen Strukturbildung zu verstehen, ist konstruktive Weiterentwicklung von bereits angelegten Erfahrungsstrukturen" (LÜTGERT & SCHÜLER 1976, S.1).

Die subjektiven Erfahrungs- und Lernhintergründe konstituieren die Persönlichkeit des Schülers und beeinflussen die Verarbeitung zusätzlicher neuer Informationen. Diese Informationen treffen somit auf bereits im Individuum angelegte Urteils- und Überzeugungssysteme, die durch die alltägliche Erfahrung aktiv und passiv gestützt und abgesichert werden. "Die Gesamtheit aller Überzeugungen eines Menschen dient als Informationsgrundlage, die letztlich seine Einstellungen, Intentionen und Verhaltensakte bestimmt" (FISHBEIN & AJZEN 1975, S.14).

Dieser Konzeption von Persönlichkeit liegen drei Annahmen zugrunde:

1. Persönlichkeit ist das Produkt der Interaktion einer Person mit ihrer Umwelt. Diese Interaktion umfaßt wesentlich die eigenen Verhaltenserfahrungen (Topografie des Verhaltens) und das Bewußtsein der diskriminativen Verhaltensanforderungen sowie der verhaltenskontingenten Verstärkungen (demand bzw. contingency awareness im Sinne von DULANY 1968). Die Persönlichkeit resultiert damit aus der bisherigen Lerngeschichte in einer meist einmaligen Sequenz von situativen Umwelten und Ereignissen.

2. Persönlichkeit wird dynamisch als historisch aufeinander aufbauender Prozeß gefaßt, der zur Ausbildung stabiler basaler Strukturen führt, die relativ situationsunabhängig das Verhalten grob steuern. Auf diesen basalen Strukturen bauen sich oberflächlichere auf, die eine Anpassung an jeweilige situative Anforderungen ermöglichen, ohne damit die angestrebte Konsistenz beider Strukturen langfristig zu gefährden. FISHBEIN und AJZEN sprechen in dieser Beziehung von Überzeugungen und Einstellungen, BEM (1974) differenziert Meinungen unterschiedlicher Ordnung und Zentralität. Persönlichkeitsmerkmale mit zeitlicher Stabilität könnten diesem Konzept zufolge als Meinungen erster Ordnung mit hoher Zentralitätsausprägung verstanden werden. Auch in Untersuchungen von ANDERSON (1959) wird diese Zweiteilung hervorgehoben und durch die unterschiedliche Veränderbarkeit beider Strukturen charakterisiert.
3. Persönlichkeitsmerkmale unterscheiden sich von Einstellungen durch ihr Ausmaß an zeitlicher und situationsinvarianter Stabilität, durch ihre Zentralität und die damit verbundene objektübergreifende Allgemeinheit sowie ihre daraus resultierende Verhaltensferne (bezüglich spezifischer Verhaltensakte). Zwar wird durch die basalen Strukturen der Akzeptanzbereich von übereinstimmenden Einstellungen und Verhaltensakten grob festgelegt, jedoch werden dadurch kurzfristige Abweichungen und Widersprüchlichkeiten nicht ausgeschlossen. Dies gilt sowohl prozeßimmanent (die logischen Verknüpfungen von basalen Grundüberzeugungen mit diversen, teils konkurrierenden Einstellungen und situativen Anforderungen werden in zunehmendem Maße komplexer und als solche oftmals auch langfristig nicht erkannt) als auch prozeßexmanent (wird der situative Druck zu stark, so tritt auch subjektiv als abweichend empfundenen Verhalten auf, dem jedoch häufig nur - weil erzwungen - geringe Bedeutung zugemessen wird).

Aus diesen Annahmen folgt, daß in Unterrichtsprozessen vermittelte Informationen für die Rezipienten unterschiedlich extrem und bedeutungsvoll sind, d.h. der Grad der Einstellungsausprägung, der sich in den Informationen des Lehrers ausdrückt, kann gegenüber den Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmalen des Schülers höher oder niedriger sein, das gleiche gilt für die Bedeutung, die den einzelnen Informationen beigemessen wird. Die Verarbeitung solcher Informationen, die hinsichtlich der zum Ausdruck gebrachten Extremität und Bedeutung von den bisher vom Schüler erworbenen Überzeugungen und Einstellungen abweicht, verläuft sehr unterschiedlich, je nach vorausgegangener Lerngeschichte (vgl.z.B. ANDERSON & GRAESSER 1976). Persönlichkeitsmerkmale können von daher als moderierende Variablen auf die Ausbildung von Einstellungen selbst und ihre Umsetzung in manifestes Verhalten konzipiert werden. Dabei unterscheiden sie sich von Einstellungen hinsichtlich der Merkmale Zentralität, Stabilität und Verhaltensferne. Einstellungs- und Persönlichkeitsskalen erfassen damit personale Sachverhalte auf unterschiedlichen Ebenen.

Die Verwendung von solchen Skalen, die Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale als stabile latente Dispositionen definieren, die - entsprechend der naturwissenschaftlichen Auffassung - person- und situationsunabhängig wirksam sind, steht prinzipiell im Widerspruch zu der hier kurz erörterten Konzeption einer dynamischen Persönlichkeit als Resultat einer idiosynkratischen Lerngeschichte. Bisher liegen jedoch keine alternativen Methoden zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen vor, die die dynamische Entwicklung methodologisch berücksichtigen. Eine mögliche biografische Befragung erscheint ebenso unangemessen und fehlerhaft (response sets, Erinnerungslücken) wie ein Beobachtungsverfahren, für das es kein sozialisationstheoretisch begründetes Kategoriensystem gibt. Persönlichkeitsmerkmale müssen von daher in der vorliegenden Untersuchung als vorläufig verfestigte Strukturen aufgefaßt werden.

Angesichts dieser theoretischen Überlegungen wird in der vorliegenden Arbeit von folgenden drei abstrakten Hypothesen ausgegangen:

1. Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale stehen in einer gleichgerichteten konsistenten Beziehung, d.h. einer konservativen Grundüberzeugung korrespondieren z. B. autoritäre Erziehungseinstellungen.
2. Einstellungen und offenes Verhalten stehen in einer positiven korrelativen Beziehung und ermöglichen Verhaltensvorhersagen.
3. Eine Verbesserung der Verhaltensvorhersage ist möglich, wenn zusätzliche intervenierende Variablen einbezogen werden. Als solche können Persönlichkeitsmerkmale, die als vorläufige Endprodukte einer komplexen Lern- und Verstärkungsgeschichte angesehen werden, zu einer Erhöhung der aufgeklärten Varianz des offenen Verhaltens beitragen.

Einstellungen zur Erziehung, erziehungsrelevante Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensindikatoren eines demokratischen Erziehungsstils

Das praktische Erziehungsverhalten wird von zwei Komponenten gesteuert, einmal von den gemäß den eigenen Grundüberzeugungen subjektiv für sich selbst formulierten Erziehungszielen, zum anderen von den Einstellungen zu spezifischen Erziehungspraktiken, die zur Erreichung der Ziele dienen. HELLER und NICKEL (1976) kennzeichnen letztere als Erziehungseinstellungen und verstehen darunter jene Verhaltensdispositionen, "die ein Individuum hinsichtlich der Realisierung bestimmter erzieherischer Verhaltensformen besitzt und die es für eine bestimmte Klasse von Handlungen prädisponieren. Sie werden im Verlaufe des individuellen Lebens erworben - dabei geht in sie die Summe der Erfahrungen des eigenen Sozialisationsprozesses mit ein - und sie bilden relativ stabile Systeme, an denen neben kognitiven insbesondere auch emotionale Komponenten beteiligt sind" (S. 198).

Die den Einstellungen korrespondierenden erzieherischen Verhaltensakte können zu einzelnen Klassen zusammengefaßt und unter den Begriff "Erziehungspraktiken" subsumiert werden. Als Erziehungspraktiken lassen sich mit SCHNEEWIND (1975) alle Handlungseinheiten definieren, die Erziehungspersonen in Situationskontexten, die einen Bezug zum Kind haben, äußern. Solche Erziehungspraktiken lassen sich durch Beobachtungsmethoden optimal erfassen.

Faßt man unterschiedliche Komplexe von Erziehungspraktiken zusammen, so definiert sich dadurch ein Erziehungsstil (vgl. HERRMANN 1970; LUKESCH 1975). Diese Praktiken können entlang von drei Dimensionen des Verhaltens beschrieben werden, nämlich der zum Ausdruck gebrachten Lenkung, der sozialemotionalen Zuwendung und des Engagements (vgl. NICKEL 1974).

Im deutschsprachigen Raum liegen bisher nur wenig Einstellungsskalen zur Messung von Erziehungseinstellungen vor. Ihnen allen gemeinsam ist der Mangel, Erziehung relativ abstrakt zu konzeptualisieren und demzufolge relativ abstrakte Formulierungen aufzulisten. So enthält das wohl bekannteste diesbezügliche Meßinstrument, der KSE (Konstanzer Einstellungsfragebogen zu Schule und Erziehung, KOCH u.a. 1972) vorwiegend Aussagen zu mehr grundsätzlichen konservativen oder liberalen Erziehungsformen oder zur allgemeinen Berufsorientierung; nur wenige Items betreffen das unmittelbare Erziehungsverhalten. Bei der Auswahl der hier verwendeten Instrumente wurde von daher darauf geachtet, möglichst solche Skalen oder Unterskalen zu verwenden, die überwiegend verhaltensnahe Aussagen enthalten.

Folgende Skalen wurden eingesetzt:

1. Untertest DR ("Druck vs Zug") des Konstanzer Fragebogens für Schul- und Erziehungseinstellungen (KSE, KOCH u.a. 1972). Diese Skala erfaßt das Ausmaß der im Erziehungsverhalten ausgeübten Lenkung.
2. Untertest AN ("Anlage vs Umwelt") des KSE. Diese Skala erfaßt das Ausmaß, in dem das kindliche Verhalten durch angeborene Merkmale determiniert gesehen wird. Je stärker die Anlagekomponente hervorgehoben wird, desto weniger Einfühlung und Verständnis, desto weniger sozial-emotionale Zuwendung im Sinne der Selbständigkeitserziehung wird subjektiv erforderlich.
3. Untertest NR ("Negative Reformbereitschaft vs Veränderungsbereitschaft") des KSE. Diese Skala erfaßt die Bereitschaft, die bisher praktizierten Erziehungsformen, die vorwiegend am Ideal des Familien- und Mutterersatzes orientiert waren, in Frage zu stellen.
4. Unterskala "Vulgärpsychologische Erklärung" der Skala zur Einstellung von Lehrern zu Kind und Unterricht (Leku, DAVIS & VIERNSTEIN 1972). Vulgärpsychologische Erklärungen wie "Lügen ist ein Zeichen für schlechte Anlagen" werden häufig von stark lenkenden Erziehern

vertreten; sie gehen mit der Tendenz einher, solche Verhaltensstörungen zusätzlich zu bestrafen.

5. Unterskala "Repressive Normen" der Leku-Skala. Sie beschreibt das Ausmaß, in dem Erzieher Kinder als submissiv ansehen. Diese Sichtweise legitimiert autoritäres, lenkendes Erziehungsverhalten sowie sozialemotionale Zurückweisung im Sinne der Aufrechterhaltung des sozialen Gefälles, das es seitens des Kindes zu respektieren gilt.
6. Unterskala "soziales Engagement" der Skala zum Lehrer-Engagement von NIEMANN (1972). Diese Unterskala erfaßt das Ausmaß, in dem sich die Erzieher selbst eine aktive Rolle im Kindergarten zur Durchsetzung der Reformziele zuschreiben.
7. Unterskala "emotionales Engagement" der Skala zum Lehrer-Engagement. Diese Unterskala beschreibt die Bereitschaft, dem Kind emotionale Zuwendung zu sichern, die als Voraussetzung für den Lernerfolg angesehen wird. Darüber hinaus impliziert sie die Sorge um persönliche und familiäre Angelegenheiten des Kindes.

Neben diesen Einstellungs- wurden folgende Persönlichkeitsmerkmale erhoben:

1. Dirigismus und Extraversion (Fragebogen zur direktiven Einstellung, FDE, BASTINE 1971); diese Dimension beschreibt die allgemeine Bestrebung des Individuums zu lenken, zu beeinflussen, zu dirigieren, anzuordnen, Erfahrungen vorwegzunehmen und zu dominieren; der entgegengesetzte Pol erfaßt die Bereitschaft, andere Personen zu akzeptieren sowie Selbständigkeit und Unabhängigkeit zu fördern.
2. Konservatismus (SCHNEIDER & MINKMAR 1972); diese Skala erfaßt grundsätzliche Auffassungen zur gesellschaftlichen Ordnung und Hierarchie, zum Verhalten gegenüber schwächeren Minderheiten, zur Religiosität und zur Freizügigkeit im sexuellen Bereich.

3. Rigidität (Unterskala der ENNR-Skala von BRENGELMANN & BRENGELMANN 1960); diese Dimension erfaßt das unflexible Verharren auf eingefahrenen Verhaltensformen und Erklärungsschemata, die auch gegen Widerstände durchgesetzt werden.
4. Misogynie (Unterskala der Misogynie-Skala von KRAMEYER & SCHMIDT 1973); diese Unterskala beschreibt das grundsätzliche Verständnis von der Berufstätigkeit der Frau. Die Berufstätigkeit kann einmal zum selbstverständlichen Repertoire der Aufgaben und Pflichten der Frau gehören, sie kann andererseits als vorübergehend und rein instrumentell angesehen werden, da es die vornehmliche Aufgabe von Frauen ist, die Mutter- und Gattinnen-Rolle zu übernehmen.

Die Bedeutung der Variablen "Konservatismus" für den Erziehungsprozeß wird von CLOETTA (1975) ausführlich diskutiert. Er geht davon aus, daß die angestrebte Reform des Ausbildungswesens nur dann erreicht werden kann, wenn die Ausbilder selbst zum Träger der Reform werden. Konservative Grundeinstellungen laufen diesen Reformbestrebungen tendenziell zuwider. Auf diesen Punkt verweist auch NICKEL (1974), der die Notwendigkeit der Änderung von "Persönlichkeitshaltungen" (S.49) betont, die die Voraussetzung für das konkrete Erziehungsverhalten abgeben. Unmittelbare empirische Befunde zum Verhältnis von Konservatismus und Erziehungsverhalten liegen bisher kaum vor. GETZELS und JACKSON (1963) fassen die Ergebnisse dahingehend zusammen, daß die "autoritären Tendenzen in der Lehrer-Schüler-Beziehung generell in Beziehung zur sog. 'antidemokratischen' oder 'autoritären' Persönlichkeit stehen und daß mehr permissive Tendenzen mit mehr liberalen oder 'demokratischen' Persönlichkeitsmerkmalen verbunden sind" (S.522).

Der Aspekt der Misogynie fand aufgrund zweier Überlegungen Eingang in die vorliegende Untersuchung. Der Vorschulbereich stellt nach wie vor eine Domäne der Berufstätigkeit von Frauen dar, weil Erziehungsarbeit mit besonderen sozial-emotionalen Eigenschaften assoziiert wird. Wie Frauen

arbeiten, dürfte jedoch entscheidend davon abhängen, mit welcher Perspektive sie versehen sind. Das Engagement in der Erziehung fällt vermutlich unterschiedlich aus, je nachdem, ob die Kindergartenarbeit lediglich als eine Voraussetzung für die später zu übernehmende Mutterrolle in der Familie angesehen wird oder aber als Beruf auf unbestimmte Zeitdauer. Wird die Arbeit im Vorschulbereich eher mit sozial-emotionalen und konservativ-mütterlichen Aspekten verbunden, so ergibt sich nach wie vor die Frage, ob eine solche Perspektive, die ebenfalls ein engagiertes Erziehungsverhalten zur Folge haben kann, der Verwirklichung der angestrebten Reformziele dient.

NEISE (1970) stellte signifikante Zusammenhänge zwischen autoritären Erziehungseinstellungen und Rigidität fest. Ähnliche Ergebnisse lieferte NICKEL (1974), der Zusammenhänge zwischen Erziehungseinstellungen und rigidem Erzieherverhalten im Klassenverband nachweisen konnte. Auf dieser empirischen Grundlage basierte die Überlegung, daß Rigidität zu einem Festhalten tradierter Einstellungs- und Verhaltensmuster führen könnte, so daß die in der schulischen Ausbildung angestrebten Erziehungsziele und -praktiken, die eine Bereitschaft zum Umdenken und Experimentieren erfordern, nur unzureichend in der Berufspraxis umgesetzt werden.

Die Variablen "Dirigismus" und "Extraversion" wurden in enger Anlehnung an die von TAUSCH und TAUSCH (1970) beschriebene Dimension der Lenkung und Kontrolle konzipiert. Eine direktive Einstellung wird definiert als "die Einstellung einer Person, die Handlungen und Erlebnisweisen anderer Personen nach den eigenen Vorstellungen zu lenken und zu kontrollieren" (BASTINE 1971, S.3). Lenkung wird dabei aufgefaßt als Einflußnahme auf Entscheidungen anderer Personen, als Befehlserteilung, als Durchsetzen eigener Ansichten und als Bemühung, eine übergeordnete Position einzunehmen. Beide Variablen korrelieren nur geringfügig miteinander.

Einstellungen - und noch weniger Persönlichkeitsmerkmalen - lassen sich keine fest umrissenen Verhaltensrepertoires

zuordnen; welches konkrete manifeste Verhalten mit einer mehr abstrakten Einstellung zur Erziehung korrespondiert, hängt weitgehend von den eigenen Lernerfahrungen ab. Welche Verhaltensäußerung eine wahre Spiegelung der zugrundeliegenden Einstellung darstellt, bleibt damit meist ebenso unbeantwortet wie die Frage nach der Vorhersage eines spezifischen Verhaltensaktes. FISHBEIN und AJZEN (1975) schlagen deshalb, geleitet von der Absicht, diese Defizite zu überwinden, vor, multiple Verhaltensindikatoren zu verwenden, die den gesamten Bereich topografisch unterschiedlicher einstellungsrelevanter Verhaltensakte abdecken (will man dabei den Fehler vermeiden, die eigene Forscherperspektive unbefragt als verbindlich zu setzen, so erfordert die Konstruktion solcher Indikatoren grundsätzlich die gleichen sehr aufwendigen - dadurch aber meist nicht weniger fehlerbehafteten - Vorgehensschritte wie die Entwicklung einer klassischen Einstellungsskala). Die Wahrscheinlichkeit, daß eine Einstellung zu einem breiten Verhaltensmuster in Beziehung steht, ist somit größer als bei einem spezifischen Verhaltensakt (vgl. POTTER & KLEIN 1957; WEIGEL & NEWMAN 1976).

Folgende Verhaltensindikatoren, die entlang der theoretischen Arbeiten von NICKEL (1974) und zahlreichen empirischen Arbeiten der TAUSCH-Gruppe konzipiert wurden und drei Dimensionen des Erziehungsverhaltens abdecken, fanden Eingang:

1. Freundlichkeit der Erzieherin in der Stimmlage, in Mimik und Gestik insgesamt; (als 3 Indikatoren aufgeführt);
2. Erregung vs. Ruhe im Erziehungsverhalten;
3. Soziale Reversibilität vs. Irreversibilität;
4. Förderung der Selbständigkeit in der sprachlichen Äußerung, Verhältnis von stimulierenden und belehrenden Äußerungen;
5. Selbständigkeitsförderndes instrumentelles Verhalten;
6. Ausmaß der geäußerten Geringschätzung oder Wertschätzung in lobenden bzw. kritisierenden Äußerungen;

7. Häufigkeit von Befehlen;
8. Androhung von Strafe;
9. Engagement im Verhalten, in der Sprache;
10. Disziplinförderndes Verhalten vs. Verhalten, das der eigenständigen Persönlichkeitsentwicklung dient;
11. Verhalten in kritischen, von der Routine abweichenden Situationen;
12. Vorbereitungsarbeit;
13. Elternarbeit.

### Durchführung der Untersuchung

Die Erhebung der Einstellungs- und Persönlichkeitsmerkmale fand zum Abschluß des Schuljahres der Abgängerklassen statt (Juni 1976); sie wurde während zwei Schulstunden mit Genehmigung des RP Detmold durchgeführt.

Für die vorliegende Untersuchung wurden zwei Abschlußklassen der Fachschule für Sozialpädagogik an den gewerblichen berufsbildenden Schulen des Kreises Gütersloh in Rheda-Wiedenbrück gewonnen. Diesen Klassen gehörten insgesamt 49 Schülerinnen im Alter von durchschnittlich 20,2 Jahren an. Insgesamt nahmen 43 Schülerinnen an der Untersuchung teil, zwei Schülerinnen verweigerten die Mitarbeit, vier waren am Tag der Erhebung abwesend.

Die befragten und beobachteten Erzieherinnen stammten überwiegend aus dem Landkreis Gütersloh. Die Eltern der Probanden haben zu etwa 80 Prozent der Fälle Volksschulabschluß, nur sehr wenige absolvierten das Abitur. Die Berufe der Väter lassen sich überwiegend den Kategorien "Arbeiter und ausführende Angestellte" (Bauarbeiter, Kraftfahrer und "Facharbeiter, qualifizierte Angestellte, einfache Beamte" (technische und kaufmännische Angestellte, angestellte Werksmeister) zuordnen, d.h. die Erzieherinnen stammen, wie dies auch von DERSCHAU (1974) festgestellt wurde, zu 90 Prozent aus der unteren Mittelschicht und der oberen Unterschicht (vgl. MOORE & KLEINING 1960). 86 Prozent der Mütter waren Hausfrauen, von den 5 Berufstätigen übten 4 typische Frauenberufe aus (Krankenschwester, Sekretärin).

Die Fragebogenerhebung wurde von einer Lehrerin durchgeführt, die zuvor ausführlich in die Skalen und die Durchführungsbedingungen eingewiesen wurde. Die Erhebung wurde in den beiden Klassengruppen durchgeführt. Die Befragungsinstrumente mußten in 80 Minuten ausgefüllt werden. Diese Zeitvorgabe erwies sich als hinreichend, keine Schülerin benötigte mehr Zeit.

Das für die Beobachtung entwickelte Instrumentarium basiert im wesentlichen auf theoretischen Überlegungen zu den Dimensionen des Erziehungsverhaltens. Dieser theoretische Rahmen wurde gemeinsam mit vier Fachlehrern diskutiert, ebenso die Angemessenheit der erarbeiteten Beobachtungskategorien. Auf der Grundlage von Voruntersuchungen wurden sodann die einzelnen Beobachtungskategorien genau operationalisiert.

Aus technischen Gründen war es nicht möglich, jede einzelne Erzieherin von zwei Beobachtern hinsichtlich ihres Verhaltens einschätzen zu lassen. Dies hätte zum einen den zeitlichen Haushalt der Fachlehrer bei weitem überschritten, zum anderen wäre dies aus dienstlichen Gründen (Koordinationsprobleme bezüglich Unterricht und Praxisbesuchen) nicht möglich gewesen. Ein Besuch zweier Fachlehrer hätte die Erzieherinnen zudem zusätzlich verwirrt.

Nach Abschluß der offiziellen Schulausbildung haben die Erzieherinnen ein Berufspraktikum in einer Einrichtung des Vorschulbereichs oder einem anderen Erziehungsbereich zu absolvieren. Diesen Arbeitsplatz wählen sich die Schüler selbst; er bedarf jedoch der Genehmigung durch die Schule. Während dieses Berufspraktikums besteht nach wie vor Kontakt zur Fachschule, der durch regelmäßige Besuche von Fachlehrern der Methodik und Didaktik in den Einrichtungen aufrechterhalten wird. Diese Lehrpersonen betreuen die praktische Arbeit in der Einrichtung. Während des Berufspraktikums, in dem die Erzieher "ihre persönliche und fachliche Eignung für die Erziehungsarbeit nachweisen sollen und die in der Schule erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten anwenden" (Richtlinien des Kultusministeriums für die Durchführung des Berufspraktikums an den Fachschulen für Sozialpädagogik, 1970, § 1), haben die Schüler eine sog. Praktikantenarbeit anzufertigen, in der sie über ihre Tätigkeit und die gesammelten pädagogischen Erfahrungen berichten sollen. Darüberhinaus muß die Fachschule vierzehntägig sechs Stunden Unterricht anbieten.

Die untersuchten Klassen erhielten den Auftrag, ein in der Schule bereits vorbereitetes Projekt in der Praxisstelle durchzuführen und zwei Anschlußprojekte zu entwickeln, umzusetzen und methodisch zu reflektieren. Die Verhaltensbeobachtungen wurden während der Durchführung des ersten und zweiten Projektes vorgenommen. Die erste Beobachtung fand in der zweiten Oktoberhälfte 1976 statt, die zweite Ende November und Anfang Dezember.

Die Verhaltensbeobachtungen konnten nicht an allen 43 Erzieherinnen durchgeführt werden, da drei das Berufspraktikum nicht bestritten und zwei weitere Erzieherinnen ihr Berufspraktikum in einem Erziehungsheim absolvierten. Diese beiden Personen mußten aus Gründen mangelnder Vergleichbarkeit der Bedingungen ausgeschieden werden. Weitere 12 Erzieherinnen mußten aus technischen Gründen aus der Anfangsstichprobe ausscheiden, da die Fachlehrer z.T. aus Krankheitsgründen nicht alle Schülerinnen während der Projektabwicklung besuchen konnten.

Die Verhaltensbeobachtungen wurden von den jeweils das Berufspraktikum betreuenden Lehrern vorgenommen. Sie trugen ihre Einschätzungen nach jeder Beobachtungssequenz (etwa 30 Minuten betrug die durchschnittliche Dauer) in die dafür vorgesehenen Skalen ein. Häufigere zwischenzeitliche Einschätzungen, also eine Verkürzung der Beobachtungssequenzen, erwiesen sich in Vorversuchen als nicht durchführbar.

Der Hauptmangel eines solchen Vorgehens liegt auf der Hand: Selbst bei ausführlichen Einführungen in die Beobachtungsthematik lassen sich individuelle Differenzen zwischen den Beobachtern nicht ausschließen; sie lassen sich auch nicht mittels der Berechnung der inter-rater-Reliabilität annähernd genau quantifizieren. Andererseits hat dieses Vorgehen den Vorteil, daß durch die Beobachtung das ablaufende Verhalten nicht zusätzlich beeinträchtigt wird, da die An-

wesenheit einer Lehrperson den Erzieherinnen durchaus vertraut ist. Darüber hinaus können die Lehrpersonen als Experten für das Gebiet des Erziehungsverhaltens und der Erziehungsstile angesehen werden. Zusätzlich bietet diese Kooperation mit den Fachlehrern forschungsökonomische Vorteile.

Die in der vorliegenden Untersuchung verwendeten Verhaltensindikatoren lassen sich als multiple-act-Kriterien auffassen, d.h. es werden mehrere unterschiedliche Verhaltensakte erhoben, die alle in Beziehung zu einer breiteren Einstellung stehen. Solche multiple-act-Kriterien stellen nach FISHBEIN & AJZEN (1975) eine wesentliche Voraussetzung dar, um eine konsistente Beziehung von Einstellungen und offenem Verhalten zu erzielen.

Diese Artefakte erzeugende Bedingung wird vermutlich jedoch durch weitere Merkmale der Untersuchung mehr als ausgeglichen. Zum einen liegen zwischen der Einstellungsmessung und der Verhaltensbeobachtung einige Monate Zeit, in der sich die Einstellungen verändert haben könnten. (Eine weitere Einstellungsmessung unmittelbar vor der Verhaltensbeobachtung hätte die Konsistenzrelation vermutlich erhöht, dabei wäre jedoch der Einfluß der veränderten Organisationsumgebung und der zusätzlichen eigenen Erziehungspraxis und -erfahrung nicht kontrollierbar gewesen.) Hinzu kommt, daß die Verhaltensbeobachtung im Feld vorgenommen wird, die Verhaltensmöglichkeiten also keinerlei zusätzliche Beschränkungen erfahren (im Gegensatz zu den meisten dargestellten Untersuchungen, die in laborähnlichen Situationen durchgeführt wurden; die Verhaltenskriterien lassen sich dabei auf einem Kontinuum mit den Polen "Routine" und "induziertes Verhalten" abtragen). Nach MEINE-FELD (1975) führen diese Bedingungen in der Regel zu einer Unterschätzung der Beziehung von Einstellungen und offenem Verhalten.

Ergebnis: Die Einbeziehung von Persönlichkeitsmerkmalen in die Verhaltensvorhersage vergrößert tendenziell die Vorhersagegenauigkeit

Die Erhebung der Einstellungs- und Persönlichkeitsdaten der Erzieherinnen ergab ein widersprüchliches Bild. Tendenziell konservative Erzieherinnen, für die die Berufsrolle der Frau noch nicht selbstverständlich bzw. mit dem Einbringen tradiertter fraulicher Qualifikationen verbunden ist, weisen relativ liberale Einstellungen zur Erziehung auf, d.h. z.B. sie lehnen Durckausübung ab, betonen die Dominanz der Umwelt gegenüber Vererbungsfaktoren und betrachten Kinder nicht als submissiv. Sie sind jedoch wenig reformbereit im Sinne der Bildungsreform und auch nicht gewillt, sich jenseits der unmittelbaren Erziehungsarbeit für die Belange der Kinder zu engagieren.

Setzt man die Ausprägungen der Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale korrelativ in Beziehung, so ergibt sich folgendes Bild (vgl. Tabelle 1): Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Variablen "Konservatismus", "Misogynie" und "Rigidität" und den Einstellungsmerkmalen "Anlage/Umwelt", "Vulgärpsychologische Erklärungen", "Repressive Norm", "Druck vs Zug" und "Soziales Engagement". Dieser Zusammenhang ist nicht eindeutig und betrifft nicht jede einzelne Variable, wie aus der Tabelle deutlich hervorgeht. Überraschend an diesem Ergebnis ist die Tatsache, daß die Variable "Negative Reformbereitschaft" nicht mit dem skizzierten Einstellungssyndrom in Zusammenhang steht (die Untersuchungen von KOCH 1972 weisen einen engen Zusammenhang zwischen den Variablen "DR", "AN" und "NR" auf, die ein konservatives Syndrom repräsentieren). Daraus läßt sich der Schluß ziehen, daß Erzieherinnen zwar grundsätzlich konservativ sind, ihre Erziehungsarbeit jedoch nicht unmittelbar damit in Verbindung sehen. Der signifikante korrelative Zusammenhang der Variablen "NR" mit dem emotionalen Erziehungsengagement deutet auf einen spezifischen autokratisch-mütterlichen Konservatismus im Erziehungsverhalten hin. Die inhaltliche Ausrichtung der Arbeit orientiert sich nicht an den politischen Zielen der

Tabelle 1: Korrelationsmatrix (Pearson-Korrelationskoeffizienten) der 12 erhobenen Einstellungs- und Persönlichkeitsvariablen (\* : sign.bei .05; \*\* : bei .01)

	K	E	D	R	DR	AN	NR	VE	RN	SE	F	M
K	1.00	0.04	-0.07	0.26*	0.35**	0.32*	0.21	0.34**	0.40**	0.35**	0.003	0.46**
E		1.00	0.02	-0.20	0.01	-0.17	0.04	0.00	-0.09	0.00	0.01	-0.03
D			1.00	0.22	0.16	0.26*	-0.13	0.00	0.17	0.16	-0.09	-0.01
R				1.00	0.32*	0.45**	-0.10	0.40**	0.49**	0.16	-0.03	0.12
DR					1.00	0.22	0.19	0.61**	0.57**	0.24	-0.24	0.22
AN						1.00	-0.02	0.44**	0.37**	0.45**	-0.14	0.24
NR							1.00	0.04	0.14	0.27*	-0.35**	0.14
VE								1.00	0.72**	0.32*	0.04	0.52**
RN									1.00	0.29*	-0.17	0.38**
SE										1.00	0.14	0.42**
EE											1.00	0.20
M												1.00

Bildungsreform, sondern eher negativ an einer Vermeidung von reiner Beaufsichtigung und positiv an der individuellen Förderung der Kinder, die eine starke Lenkung subjektiv legitimiert.

Man steht damit vor dem relativ ungewöhnlichen Ergebnis, daß gerade konservative Erzieherinnen ein starkes Erziehungsengagement zeigen, ohne damit jedoch gleichzeitig die Ziele der Bildungsreform anstreben zu wollen.

Die Beziehung der Persönlichkeits- und Einstellungsmerkmale wird durch eine multiple Regressionsanalyse noch verdeutlicht. Jeweils hohe Varianzaufklärungen ergeben sich für die oben angeführten Einstellungsvariablen "AN" (31%), "VE" (40%), "RN" (38%), "DR" (20%) und "SE" (24%), geringe Beiträge zur Varianzaufklärung leisten die Persönlichkeitsvariablen für "NR" (8%) und "EE" (5%). Dies kann als Hinweis darauf angesehen werden, daß diese beiden Variablen relativ unabhängig von den erhobenen Persönlichkeitsmerkmalen wahrgenommen werden. Der grundsätzlich feststellbare Konservatismus, der sich in einem Syndrom aus den Variablen "Konservatismus", "Rigidität" und "Misogynie" manifestiert, steht damit in keiner eindeutigen Beziehung zu den Erziehungseinstellungen. Auffallend liberalen Einstellungen stehen autokratisch-mütterliche gegenüber (diese Interpretation wird durch eine Analyse der Beta-Werte gestützt, die einmal zeigt, daß sich die Variablen "Konservatismus" und "Misogynie" wechselseitig ergänzen, zum anderen ergeben sich auch bei den Einstellungsvariablen "NR" und "EE" relativ hohe, die Tendenz bestätigende Werte).

Wenn man einmal davon absieht, die grundsätzlich (im Vergleich zu Lehrern) liberalen Erziehungseinstellungen durch den Verweis auf Einflüsse sozialer Erwünschtheit zu diskreditieren, so legen die Ergebnisse jedoch zwei Schlüsse nahe. Zum einen scheinen in der schulischen Ausbildung spezifische (reformkonforme) Einstellungen erworben zu werden, die jedoch nur schwach in den zugrundeliegenden Persönlichkeitsstrukturen verankert sind; zum zweiten scheint das angestrebte Erziehungsziel nur in einem ersten, nicht reform-

Tabelle 2: Korrelationsmatrix (Pearson-Korrelationskoeffizienten) der 7 erhobenen Einstellungsvariablen und 15 Verhaltensindikatoren

<u>Verhaltensindikatoren</u>	<u>Einstellungsvariablen</u>						
	DR	AN	NR	VE	RN	SE	EE
Freundlichkeit Stimmlage	.51	-.09	-.17	.44	.28	-.19	-.11
Freundlichkeit Mimik u. Gestik	.54	-.04	-.24	.40	.27	-.17	-.07
Freundlichkeit insgesamt	.58	-.02	-.27	.41	.11	-.28	.05
Erregung vs. Ruhe	.19	.15	-.36	.27	.31	.04	.32
Reversibilität vs. Irreversibilität	.39	.04	-.41	.47	.29	-.10	.21
Selbständigkeitsför- derung, Sprache	.42	.07	-.35	.54	.36	-.04	.09
Selbständigkeitsför- derung, Verhalten	.38	.06	-.36	.41	.11	-.13	.14
Geringschätzung vs. Wertschätzung	.41	.14	-.06	.46	.40	-.20	-.07
Befehle erteilen	.02	-.19	-.47	.29	.04	-.30	.41
Strafe androhen	.02	.03	-.02	.11	-.17	-.13	.12
Engagement im Ver- halten	.42	-.01	-.24	.45	.28	-.12	-.03
Disziplinförderndes Verhalten	.30	-.03	-.22	.41	.13	-.23	.20
Verhalten in krit. Situation	.32	-.07	-.18	.23	.13	-.04	.21
Vorbereitung	.42	-.21	-.12	.48	.44	-.24	.01
Elternarbeit	.33	-.51	-.01	-.04	.17	-.45	.36

konformen Schritt erreicht zu sein, denn das angestrebte Erziehungsengagement erstreckt sich bisher nur auf das unmittelbare Erziehungsverhalten, dort speziell auf die individuelle Förderung des Kindes, dies wiederum auf einem autokratisch-mütterlichen Motivationshintergrund, der die ansonsten liberalen Einstellungen konterkariert. Schulische Lernprozesse berücksichtigen damit noch zu wenig die lerngeschichtlich angelegten Persönlichkeitsstrukturen und lassen dem tradierten Erzieherinnenbild noch zu viel Raum.

In die Analyse des Zusammenhangs von Einstellungen und offenem Verhalten wurden sieben Einstellungsvariablen und Verhaltensindikatoren einbezogen; letztere wurden zu zwei verschiedenen Zeitpunkten zweimal erhoben. Tabelle 2 gibt die jeweiligen Zusammenhänge wieder.

Insgesamt bestätigt die Korrelationsanalyse das bereits skizzierte Bild. Die Vorhersage des offenen Verhaltens aufgrund der Variablen "DR", "VE" und "RN" scheint in begrenztem Maße möglich zu sein, auch wenn die einzelnen Korrelationen im Durchschnitt die magische  $r = 0.30$ -Grenze insgesamt über alle Verhaltensindikatoren nicht überschreiten. Dies liegt vor allem daran, daß die erhobenen Indikatoren offensichtlich nicht alle einer Verhaltensdimension zugeordnet werden können oder aber nicht den gleichen Schwierigkeitsgrad aufweisen und damit Konsistenzbeziehungen unterschiedlich wahrscheinlich werden lassen. Soziale Erwünschtheit als Verzerrungsfaktor läßt sich dieser Erklärung unterordnen. Darüber hinaus - und darauf machen bereits EHRlich (1969) und DEUTSCHER (1973) aufmerksam - ist die soziale Erwünschtheit einzelner Verhaltensakte eher zu erkennen und praktisch umzusetzen als bei komplexeren Verhaltensmustern wie etwa der Selbstständigkeitsförderung (wobei die erhobenen Daten auch so interpretiert werden können, daß die Erzieherinnen die Zusammenhänge von lenkenden Befehlen und Anordnungen und der damit einhergehenden Unselbstständigkeitsförderung nicht erkennen). Dies dürfte der Grund dafür sein, daß die Korrelationen mit den Indikatoren "Befehle erteilen" und "Strafe androhen" um den Nullpunkt schwanken. Das oben skizzierte Einstellungssyn-

drom wird durch die Analyse weiter differenziert. Die Zusammenhänge der Einstellungen und manifestierten offenen Erziehungsakte weisen für die Variablen "AN" und "SE" ebenso negative Richtung auf wie für die Variable "NR". Dies bedeutet, daß das sozialemotionale Engagement und die Zuwendung für das Kind ansteigen, je stärker die Dominanz anlagebedingter Faktoren in der Entwicklung des Kindes hervorgehoben wird. (Für "NR" heißt dies, daß die emanzipatorischen Ziele der Bildungsreform verworfen werden, das Verhalten aber zunehmend weniger autokratische Züge annimmt.) Hierin drückt sich die Tatsache aus, daß auch die Einstellungen zum Erziehungsverhalten - trotz des ausgewiesenen positiven Zusammenhangs von "AN", "DR", "VE", "RN" und "SE" - in sich widersprüchlich sind.

Bezogen auf das allgemeine Problem der Konsistenz von Einstellungen und offenem Verhalten ergibt sich damit ebenfalls ein widersprüchliches Bild. Da Einstellungen zur Erziehung komplexer und widersprüchlicher Natur sind, ergibt sich auch kein einheitliches Bild hinsichtlich der Relation von Einstellungen und Verhalten. Einzelne Einstellungsvariablen lassen im Rahmen der konventionellen Grenzen Vorhersagen auf das Verhalten zu; diese Vorhersagen können sogar verbessert werden, wenn spezifische Verhaltensindikatoren in das Kalkül einbezogen werden (dies gilt auch für die Vorhersage des Erziehungsverhaltens aufgrund z.B. der "NR"-Skala, wenn parallel dazu weitere Einstellungen berücksichtigt werden, die Aufschlüsse über die dem Verhalten zugrundeliegenden widersprüchlichen Strukturen geben; in diesem Fall läßt sich das Verhalten teilweise vorhersagen, wenn der besondere Aspekt des eigenen Rollenverständnisses der Erzieherinnen in die Vorhersage einbezogen wird). Dabei bleibt jedoch zu berücksichtigen, daß

- die Verhaltensindikatoren jeweils in unterschiedlichem Maße Verzerrungen durch soziale Erwünschtheit ausgesetzt sind und stark von situativen Kontingenzen beeinträchtigt werden. (Gerade letzteres wird auch in der vorliegenden Untersuchung angedeutet: Die einzelnen Ausprägungen der

Verhaltensindikatoren schwanken entsprechend dem Verhalten der Kinder in der Beobachtungssituation. Eine genauere Analyse dieser Zusammenhänge, die auch von TAUSCH u.a. 1976 ermittelt wurden, war nicht möglich, da die Datenbasis zu schmal war. Es liegen jedoch auch hier einige Hinweise vor, daß die Befehls- und Strafhäufigkeit unabhängig vom Verhalten der Kinder bleibt.)

- die einzelnen Verhaltensindikatoren unterschiedliche Dimensionen repräsentieren, die auch eine Außenvalidierung der verwendeten Skalen in unterschiedlichem Maße ermöglichen. Die Verwendung von multiple-act-Kriterien macht weitere Differenzierungen erforderlich. Die über die Dimensionen des unmittelbaren Erziehungsverhaltens hinausgehenden beiden Indikatoren "Vorbereitung" und "Elternarbeit" lassen teilweise (z.B. für die "AN"-Skala) andere Vorhersagen zu. In weiterführenden Arbeitsschritten müßten auch z.B. organisatorische Arbeiten einbezogen werden, ebenso die Kooperation mit Kollegen oder das Weiterbildungsverhalten.
- mit zunehmender Spezifität der Verhaltensindikatoren widersprüchliches Verhalten auftreten kann. Es wurde bereits darauf aufmerksam gemacht, daß unterschiedliche Einstellungen zu identischen Verhaltensakten führen können, die für die einzelnen Erzieherinnen jedoch unterschiedliche Bedeutung aufweisen. Was für den Bereich der Meinungen und Einstellungen im Modell der Relationen von über- und untergeordneten kognitiven und affektiven Strukturen gilt, besitzt damit auch für den Verhaltensbereich Gültigkeit.

Mit Hilfe einer Regressionsanalyse wurde festgestellt, welche Beiträge zur Varianzaufklärung des Verhaltens die Einstellungsvariablen leisten und ob sich die Varianzaufklärung vergrößert, wenn die Persönlichkeitsmerkmale ebenfalls in die Analyse einbezogen werden. Tabelle 3 gibt hierüber Auskunft. Es zeigt sich, daß die Einstellungsvariablen allein bereits einen großen Prozentsatz der Varianz der Verhaltensausrprägung aufklären, der in der Regel die 50%-Grenze überschreitet. Dabei lassen sich spezifische Regelmäßig-

**Tabelle 3** : Multiple Regressionskoeffizienten und Varianzaufklärung der Verhaltensindikatoren bezogen auf a) die Einstellungsvariablen allein und b) die 12 Einstellungs- und Persönlichkeitsvariablen.

Verhaltensindikator	multipler Regressionskoeffizient	erklärte Varianz a)	multipler Regressionskoeffizient	erklärte Varianz b)
Freundlichkeit in der Stimmlage	0.82	0.62	0.89	0.79
	0.85	0.72	0.88	0.79
Freundlichkeit in Mimik und Gestik	0.84	0.71	0.89	0.80
	0.74	0.55	0.87	0.76
Freundlichkeit im Gesamtverhalten	0.74	0.55	0.85	0.72
	0.74	0.55	0.81	0.65
Ruhe vs Erregung	0.70	0.49	0.83	0.69
	0.69	0.48	0.85	0.72
Reversibilität vs Irreversibilität	0.71	0.51	0.90	0.81
	0.82	0.67	0.88	0.78
Selbständigkeit Sprache	0.83	0.69	0.96	0.92
	0.50	0.25	0.73	0.54
Selbständigkeit anderes Verhalten	0.70	0.49	0.87	0.75
	0.77	0.59	0.86	0.74
Geringschätzung vs Anerkennung	0.83	0.68	0.92	0.85
	0.93	0.88	0.93	0.88
Befehle, Anordnungen	0.75	0.56	0.92	0.86
	0.67	0.45	0.75	0.56
Strafen, Strafanordnungen	0.50	0.25	0.77	0.60
	0.58	0.34	0.73	0.53
Engagement im Verhalten	0.67	0.45	0.83	0.68
	0.64	0.40	0.68	0.47
Disziplin vs Selbstentfaltung	0.72	0.51	0.88	0.78
	0.62	0.39	0.79	0.63
Verhalten in kritischen Situationen	0.70	0.49	0.89	0.79
	0.55	0.31	0.83	0.69
Vorbereitungsarbeit	0.76	0.58	0.79	0.64
	0.71	0.50	0.83	0.69
Elternarbeit	0.75	0.56	0.89	0.80
	0.76	0.57	0.84	0.72

keiten erkennen, die die Ergebnisse der vorangegangenen Korrelationsanalysen stützen.

Werden zusätzlich die Persönlichkeitsmerkmale in die Regressionsanalyse einbezogen, so erhöht sich der Anteil der aufgeklärten Varianz über alle Verhaltensindikatoren hinweg. Insgesamt erhöhte sich die Aufklärungsquote von durchschnittlich 53% auf 71%, d.h. die Persönlichkeitsvariablen ermöglichen eine Verbesserung der Verhaltensvorhersage um 18%. Dabei zeigt sich gleichzeitig, daß auch die positiven und negativen Beiträge zur Varianzaufklärung der Einstellungsvariablen tendenziell zunehmen, wobei sich mehr und mehr das Gegensatzpaar "DR" und "NR" als die entscheidenden Einstellungsvariablen herauschält.

Die Einbeziehung der Persönlichkeitsmerkmale deckt zwei Aspekte auf. Zum einen erweisen sich die Beiträge der Persönlichkeitsmerkmale für das Verhalten als sehr unterschiedlich. Einzelne Persönlichkeitsmerkmale stehen mit dem Verhalten in keinerlei Beziehung (z.B. Strafen und Befehlen), andererseits werden vorwiegend von den Persönlichkeitsmerkmalen determiniert (z.B. Förderung der Disziplin). Zum zweiten deuten die ermittelten Koeffizienten an, daß die Variablen "Dirigismus" und "Extraversion" die entscheidenden Beiträge zur Erhöhung der Varianzaufklärung leisten. Dies erscheint vom statistischen Standpunkt aus plausibel, da diese Persönlichkeitsmerkmale nur in geringem Umfang gemeinsame Varianz mit den Einstellungsvariablen aufweisen (je mehr gemeinsame Varianz zwei Merkmale besitzen, desto weniger zusätzliche Varianz wird durch die Einbeziehung der alternativen Variablen aufgeklärt; wenn die Einstellung zur Reform des Bildungswesens hochgradig mit Konservatismus korrelierte, wäre es gleichgültig, auf welcher Grundlage das Verhalten vorgesagt würde).

Die Ergebnisse der Regressionsanalyse lassen keine endgültigen Aussagen über die Vorteile einer Einbeziehung zusätzlicher Moderatorvariablen in das Vorhersagekalkül bezüglich der Konsistenz von Einstellungen und offenem Verhalten zu. Dazu ist zum einen das Datenmaterial zu wenig umfangreich,

zum anderen sind die erhobenen Einstellungen und Verhaltensindikatoren zu heterogen und teilweise widersprüchlich. Die vorliegende Arbeit bringt lediglich Hinweise auf eine tendenzielle Erhöhung der aufgeklärten Varianz durch die zusätzliche Berücksichtigung von Persönlichkeitsvariablen; das bedeutet auch die tendenzielle Verbesserung der Verhaltensvorhersage.

### Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung dürfen nicht überbewertet und vorbehaltlos verallgemeinert werden. Die Anlage der Arbeit als Felduntersuchung bringt eine Vielzahl von offensichtlichen und verdeckten Verzerrungen und Mängel mit sich, die nur vorsichtige Interpretationen und Schlußfolgerungen erlaubt. Auf einige dieser Schwierigkeiten wurde bereits hingewiesen, das Ausmaß der Beeinträchtigung der Ergebnisse bereits erörtert. Dies gilt z.B. für das Problem, inwieweit für reaktive Meßverfahren typische Reaktionstendenzen zu Verzerrungen der Ergebnisse geführt haben; dies betrifft die Methode der Verhaltensbeobachtung, wie sie in der vorliegenden Form durchgeführt werden mußte, dies gilt für die unterschiedlichen Schwierigkeiten der Verhaltensindikatoren ebenso wie für die Auswahl der verwendeten Einstellungsskalen, die angesichts der teilweise durchgängig geringen Korrelationen mit den Verhaltensindikatoren letztlich doch als untauglich angesehen werden können, da sie noch zu allgemein und verhaltensfern formuliert sind.

Mit dieser kurzen Liste sind nur einige Punkte erwähnt, die die Validität der erzielten Ergebnisse vorläufig noch in Frage stellen. Es bleibt jedoch die Frage offen, ob bei Anwendung der hier verwendeten Methoden eine wesentliche Verbesserung erzielt werden kann. Es wurde bereits zu Beginn darauf hingewiesen, daß die Lern- oder Sozialisationsgeschichten der untersuchten Probanden vor allem hinsichtlich der idiosynkratischen Verhaltenserfahrungen stärker einbezogen werden müßten; Verfahren hierzu liegen bislang nicht vor. Es wurde bereits erwähnt, welche Verzerrungen infolge von Reaktionstendenzen zustandekommen können,

nonreaktive Meßverfahren weisen hier erhebliche Vorteile auf (die jedoch zu Lasten eines ansehnlichen Mehraufwandes bei der Datengewinnung gehen). Schließlich müssen zusätzlich situative Bedingungen der Arbeitsumwelt erfaßt werden, die die Organisationsform der Einrichtung, die Kollegeneinstellungen, die vom Einrichtungsträger verfolgten Ziele und nicht zuletzt auch die Eigenschaften der unmittelbaren Interaktionspartner, der Kinder, berücksichtigen.

Trotz dieser Mängel, die die Komplexität und teilweise Widersprüchlichkeit der Beziehungen von Dispositions- und Verhaltensvariablen nicht verdecken konnten, ergibt sich insgesamt ein stimmiges und von herkömmlichen Ergebnissen kaum abweichendes Gesamtbild. Einstellungen stehen in einer linearen Beziehung zum offenen Verhalten (wenn sich auch aufgrund der vorliegenden Untersuchung gezeigt hat, daß die Realität mit der Modellhaftigkeit der Konsistenzannahme nicht unmittelbar zu vergleichen ist), die Verhaltensvorhersage wird jedoch mit ansteigender Konkretion des Verhaltens zunehmend fehlerbehaftet und ungenau (weil die situativen Kontingenzen zunehmend die dispositionellen zurückdrängen). Die hohe Quote der Varianzaufklärung in der vorliegenden Untersuchung steht dazu nicht im Widerspruch, sondern ist das Ergebnis der Einbeziehung mehrerer Prädiktorvariablen, die - sofern sie nicht alle dasselbe messen - zwangsläufig zu einer Erhöhung der Aufklärungsquote führen muß. Zusätzliche Qualität wurde hier also durch zusätzliche Quantität erkaufte. Dies macht sich auch bei der Einbeziehung zusätzlicher personaler Moderatorvariablen bemerkbar, wo die wesentlichen Erhöhungen der Aufklärungsquote auf diejenigen Persönlichkeitsmerkmale zurückgehen, die nur geringfügig mit den anderen Variablen kovariieren. Aus dieser Tatsache läßt sich zwar der Schluß ziehen, daß personale Moderatorvariablen zur Varianzaufklärung beitragen können, sofern sich ihr Geltungsbereich nicht mit demjenigen anderer erhobener Variablen deckt, jedoch wird auch gleichzeitig die Problematik aller Moderatorvariablen deutlich: Solange die Beziehungen zwischen den einzelnen unabhängigen und moderierenden Variablen nicht exakt untersucht sind, lassen sich nur sehr schwer Artefakte selektieren. Weiterhin

ist zu berücksichtigen, daß Moderatorvariablen in beliebiger Vielzahl zu postulieren und einzubeziehen sind, wobei damit im Grunde das anerkannt wird, was ALLPORT (1937) und nach ihm wieder verstärkt MISCHÉL (1968) seit langem fordern, nämlich eine stärkere Berücksichtigung idiografischer Ansätze und eine Abkehr von dispositionellen Annahmen zur Verursachung von Verhalten.

Wie läßt sich nun die konkrete Frage beantworten, ob die untersuchten Erzieherinnen ihre in der Schule erworbenen Einstellungen auch in der beruflichen Praxis in ihrem Verhalten manifestieren? Zunächst einmal ist zu sagen, daß die Anlage der vorliegenden Untersuchung eine genaue Überprüfung der ablaufenden Lernprozesse in der Schule nicht zuläßt. Von daher wäre der Anspruch dieser Arbeit, einen Beitrag zur Evaluation des schulischen Lernprozesses in der Fachschule für Sozialpädagogik zu leisten, zu hoch gesteckt, da nicht empirisch belegt werden kann, daß die zum Schluß der Ausbildung erhobenen Einstellungen tatsächlich durch die schulische Sozialisation bewirkt wurden. Um diese wichtige Fragestellung zu überprüfen, sind Längsschnittuntersuchungen über die gesamte Ausbildungsdauer erforderlich, die einen größeren Zeithaushalt und eine enge Kooperation mit den Ausbildungsinstitutionen nötig machen. Eigene Untersuchungen in dieser Richtung befinden sich im Anfangsstadium. Eine erste Erhebung an 44 Schülerinnen zu Beginn der Erzieherausbildung hinsichtlich ihrer Einstellungen zur Erziehung (es wurde das gleiche Instrumentarium wie in der vorliegenden Untersuchung verwendet) erbrachte bei einem Vergleich mit der hier untersuchten Stichprobe folgendes Ergebnis: Sehr signifikante Differenzen in der Einstellungsausprägung bestehen bezüglich des emotionalen Engagements, des erzieherischen Drucks und der Reformbereitschaft ("EE": 33,75 vs 37,58; "DR": 42,15 vs 47,56; "NR": 36,36 vs 39,09). Die restlichen Variablen weisen keine Unterschiede auf. Mit fortschreitender Ausbildung nimmt entsprechend dieser Ergebnisse die Bereitschaft zu, Kinder durch Druck zu motivieren, Veränderungen im Vorschulbereich abzulehnen und sie durch eine

stärker emotionalautokratische Förderung des Kindes zu ersetzen. Die politischen Ziele der Bildungsreform werden zunehmend auf den Leistungsaspekt (Kindergarten als Vor-"schule") reduziert.

Obwohl methodisch einwandfreie Längsschnittuntersuchungen noch nicht durchgeführt worden sind, diesem Ergebnis also auch nur hypothesenbildender Charakter zugeschrieben werden kann, deutet es darauf hin, daß die schulischen Lernprozesse vermutlich keine gravierenden Änderungen der Persönlichkeits- und Einstellungsstruktur bewirken. Dabei ist zu berücksichtigen, daß das tradierte Berufsbild der Erzieherin wesentlich konservativ geprägt ist und die typischen angehenden Erzieherinnen aufgrund ihrer eingebrachten Sozialisationsgeschichte dieses Bild tendenziell verstärken (vgl. von DERSCHAU 1974). Es ist von daher schon als eine Leistung anzusehen, wenn die Erzieherinnen vom klassischen Leitbild des Kindergartens als Bewahranstalt abgebracht werden können. Es bedarf jedoch noch weiterer Schritte, wenn auch die einseitige Betonung des Leistungs- und Förderungsdenkens zugunsten einer umfassenden Orientierung an den Leitlinien der Bildungsreform überwunden werden soll, z.B. eine noch intensivere Berücksichtigung des sozialen Lernens.

Was die Erzieherinnen in der schulischen Ausbildung lernen, bleibt weiterhin ungeklärt; die skizzierte Entwicklung stimmt jedoch nicht mit den von v.DERSCHAU (1974) festgestellten Intentionen der Lehrkräfte hinsichtlich der Ausbildungsziele überein. Die Tatsache, daß offensichtlich bereits zahlreiche Schülerinnen beim Eintritt in die Ausbildung ein spezifisches Einstellungsmuster aufweisen, das nach wie vor an den autokratisch-emotionalen Idealen des "Mütterlichen" orientiert ist, dürfte die Erreichung dieser Ziele zusätzlich erschweren. Die im Verlauf der Ausbildung auftretenden Verschiebungen sind einerseits Folge der theoretischen Auseinandersetzung mit der Erziehungsarbeit (Kindergarten als Bildungseinrichtung; Förderung in 10 Bildungsbereichen; Trainingsmappen zur Kreativitäts-

förderung, zur Sprachförderung, zum sozialen Verhalten), andererseits die Folge eigener Erziehungserfahrungen im Kindergarten, die während der Praxistage gewonnen werden. Die theoretische Ausbildung und die Einübung des Erziehungsverhaltens erfolgen relativ getrennt voneinander, wobei das eigene Verhalten in der Erziehungspraxis die bestehenden stereotypen Vorstellungen vom Erzieherberuf zusätzlich verstärken. Ein Praxisschock tritt hier nicht mehr in so gravierendem Maße auf, wie er für andere Ausbildungsbereiche dargestellt wird (vgl. KOCH 1972). Während des Berufspraktikums, das unter der Aufsicht der Schule abläuft, tritt bereits ein leichter Rückgang des Förderungsengagements sowie der Liberalität des Erziehungsverhaltens auf, der sich nach eigenen Beobachtungen und Gesprächen mit den Fachlehrern mit zunehmender Tätigkeitsdauer verstärkt (und seinen Ausdruck z.B. in der häufig zu beobachtenden rigiden Orientierung der Arbeit am sog. Jahreskreislauf und seinen Festen findet). Empirische Belege für eine solche Entwicklung liegen momentan noch nicht vor. Die hier untersuchte Erzieherinnenstichprobe macht deutlich, daß auch die häufig geforderte zunehmende Praxisnähe ambivalente Auswirkungen haben und zu frühzeitiger Anpassung an die vorfindbaren - im Kindergartenbereich meist rückständigen - Bedingungen führen kann. In solchen Fällen kommt es nicht zu einem Praxis-, sondern zu einem Theorieschock, der bei den Schülern oberflächliche Anpassungsreaktionen auslöst und m.E. nur durch eine intensivere Zusammenarbeit der Ausbildungsinstitutionen mit den Vorschuleinrichtungen zur genaueren Abstimmung der Erziehungsziele und -methoden vermieden werden kann.

Eine solche Absprache allein genügt jedoch nicht. Der schulische Unterricht selbst muß verstärkt an den Erfahrungen und artikulierten Problemen der Schüler orientiert werden, d.h. das derzeitig curricular definierte Übergewicht der gesellschaftlichen Anforderungen muß zugunsten der individuellen Bedürfnisse und Erfahrungen zurückgedrängt werden (womit kein rein bedürfnisorientierter Ansatz gefordert ist, es geht nur um Verschiebungen).

Parallel dazu muß der Unterricht verstärkt das berufspraktische Handeln in den Vordergrund rücken und kontrollierte Gelegenheiten bieten, solches Verhalten - speziell in von der Routine abweichenden Krisensituationen - einzuüben (z.B. in einem an die Schule direkt angebundenen Kindergarten, auch Rollenspiele können hier dienlich sein). Neben dem aktiven Einüben können auch Techniken des Modelllernens verstärkt zum Einsatz kommen, die den Schülern Verhaltensalternativen für solche situativen Anforderungen vor Augen führen, die herkömmlicherweise meist mit autoritären und unterdrückenden Verhaltensweisen beantwortet werden.

LITERATUR

- ALLPORT, G.W. 1937: Personality: A psychological interpretation. New York.
- ANDERSON, N.H. 1959: Test of a model of opinion change. Journal of Abnormal and Social Psychology, 4, 371-381.
- ANDERSON, N.H. & GRAESSER, C.C. 1976: An information integration analysis of attitude change in group discussion. Journal of Personality and Social Psychology, 34, 210-222.
- BASTINE, R. 1971: Fragebogen zur direktiven Einstellung. Göttingen.
- BEN, D.J. 1974: Meinungen, Einstellungen, Vorurteile. Zürich.
- BRENGELMANN, J.C. & BRENGELMANN, L. 1960: Deutsche Validierung von Fragebogen der Extraversion, neurotischen Tendenz und Rigidität. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 7, 291-313.
- CLOETTA, B. 1975: Einstellungsänderung durch die Hochschule. Stuttgart.
- DAMMANN, K.; FALTIN, G. & HOPF, C. 1976: Weiterbildung für den öffentlichen Dienst. Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel, Bd. 123, Göttingen.
- DAVIS, E.E. & VIERNSTEIN, N. 1972: Entwicklung einer Skala zur Messung der Einstellungen von Lehrern zu Kind und Unterricht. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 4, 194-216.
- DERSCHAU, D.v. 1974: Die Erzieherausbildung. München.
- DEUTSCHER, I. 1973: What we say/what we do. Glenview, Ill.
- DULANY, D.E. 1968: Awareness, rules, and propositional control: A contradiction with S-R behavior theory. In: D.HORNTON & T.DIXON (eds.): Verbal behavior and S-R behavior theory. Englewood Cliffs. S.340-387.
- EHRlich, H.J. 1969: Attitude, behavior, and the intervening variables. The American Sociologist, 4, 29-34.
- FEND, H.; KNÖRZER, W.; NAGEL, W.; SPECHT, W. & VÄTHSZUSD-ZIARA, R. 1976: Sozialisierungseffekte der Schule. Weinheim.
- FISHBEIN, M. & AJZEN, I. 1975: Belief, attitude, intention, and behavior. Reading, Mass.
- GETZELS, J.W. & JACKSON, P.W. 1963: The teacher's personality and characteristics. In: N.L. GAGE (Hsg.): Handbook of research on teaching. Chicago. 506-582.

- HELLER, K. & NICKEL, H. 1976: Psychologie in der Erziehungswissenschaft. Stuttgart.
- HERRMANN, T. (Hrsg.) 1970: Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen.
- KOCH, J.J. 1972: Lehrer - Studium und Beruf. Ulm.
- KOCH, J.J.; CLOETTA, B. & MÜLLER-FOHRBRODT, G. 1972: Konstanzer Fragebogen KSE. Weinheim.
- KOHLI, M. 1974: Sozialisation und Lebenslauf: Eine neue Perspektive für die Sozialisationsforschung. Referat.
- KRAMEYER, A. & SCHMIDT, H.D. 1973: Entwicklung von Skalen zur Messung misogynen Einstellungen. In H.D.SCHMIDT u.a.: Frauenfeindlichkeit. 40-55. München.
- LÜTGERT, W. & SCHÜLER, H. 1976: Zum (un)möglichen Zusammenhang von Curriculum-Entwicklung und Lehrerfortbildung. Manuskript, Bielefeld.
- LUKESCH, H. (Hrsg.) 1975: Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Göttingen.
- MEINEFELD, W. 1975: Die Beziehung zwischen Einstellung und Handeln. Unveröffentl. Dissertation. Bielefeld.
- MISCHEL, W. 1968: Personality and assessment. New York.
- MOORE, H. & KLEINING, G. 1960: Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten in Deutschland. In: K.M.BOLTE (Hrsg.): Deutsche Gesellschaft im Wandel. Opladen. 1966.
- NEISE, K. 1970: Einstellungen zu erzieherischen Problemen bei angehenden Volks- und Sonderschullehrern. In: G.MÜLLER-FOHRBRODT: Wie sind Lehrer wirklich? Ideale, Vorurteile, Fakten. Stuttgart, 1973.
- NICKEL, H. 1974: Beiträge zur Psychologie des Lehrerverhaltens. Psychologische Aspekte einer nicht-autoritären Erziehung. München.
- NIEMANN, H.J. 1972: Entwicklung von Einstellungsskalen zum "Lehrer-Engagement" bei Lehrerinnen in der ersten Grundschulklasse. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie. 4, 118-129.
- POTTER, H.W. & KLEIN, H.R. 1957: On nursing behavior. Psychiatry, 20, 39-46.
- SCHNEEWIND, K.A. 1975: Auswirkungen von Erziehungsstilen. Überblick über den Stand der Forschung. In H.LUKESCH (Hrsg.): Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Göttingen. 14-27.
- SCHNEIDER, J. & MINKMAR, H. 1972: Deutsche Neukonstruktion einer Konservatismusskala. Diagnostica, 18, 37-48.

- TAUSCH, A.M., WITTERN, O. & ALBUS, J. 1976: Erzieher-Kind-Interaktionen in einer Vorschul-Lernsituation im Kindergarten. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 23, 1-10.
- TAUSCH, R. & TAUSCH, A. 1970: Erziehungspsychologie. Göttingen.
- TYLER, R.W. 1949: Basic principles of curriculum and instruction. Chicago. Deutsche Übersetzung: Curriculum und Unterricht. Düsseldorf 1973.
- WEIGEL, R.H. & NEWMAN, L.S. 1976: Increasing attitude-behavior correspondence by broadening the scope of the behavioral measure. Journal of Personality and Social Psychology, 33, 793-802.
- WICKER, A.W. 1969: Attitudes versus action: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. Journal of Social Issues, 25, 41-78.