

B I E L E F E L D E R A R B E I T E N Z U R
S O Z I A L P S Y C H O L O G I E

Nr.15

(Februar 1977)

Rosemarie Mielke:

Zur Erfassung von Umweltmerkmalen im Ausbildungsbereich

Zusammenfassung:

Die Messung von Merkmalen der Umwelt stellt ein generelles Problem für die Erklärung sozialen Verhaltens dar und ist insbesondere bei der Feststellung der Sozialisationseffekte von Ausbildungsinstitutionen von Bedeutung. In der vorliegenden Arbeit wird die Erfassung von Umweltmerkmalen unter folgenden Gesichtspunkten erörtert: Es werden verschiedene Ansätze hinsichtlich der Bevorzugung subjektivistischer und objektivistischer Datenerfassung unterschieden. Das Problem der Unabhängigkeit der Messung von Umweltmerkmalen und Verhalten bzw. Einstellungen wird hinsichtlich der methodischen und theoretischen Wünschbarkeit diskutiert. Abschließend wird eine Reihe von Verfahren amerikanischer und deutscher Autoren zur Erfassung von Umweltmerkmalen im Ausbildungsbereich vorgestellt.

1. Methodisch-konzeptionelle Unterschiede der Umwelterfassung

Zur Konzeption schulischer Bedingungen lassen sich prinzipiell zwei Auffassungen voneinander unterscheiden, denen unterschiedliche Zugangswege zur Erfassung verhaltensrelevanter schulischer Merkmale entsprechen. Der eine Standpunkt steht in der Tradition der experimentellen Psychophysik und des frühen Behaviorismus und läßt sich als objektivistische Position kennzeichnen. Nach dieser Auffassung werden als verhaltensdeterminierende Reize nur solche der physikalisch-objektiven Umgebung akzeptiert. Es werden Beziehungen untersucht zwischen der externen Stimuluswelt und dem Verhalten, ohne die Bedeutung dieser Reize für das Individuum oder die subjektive Bewertung von Reizen zu berücksichtigen. Nicht die Eindrucksurteile einer Person von den objektiven Merkmalen einer Situation sind entscheidend, sondern die objektiv (im physikalischen Sinne) meßbaren Dimensionen von externen Stimuli werden in Beziehung zu Reaktionen des Individuums gesetzt.

Die zweite Position läßt sich als phänomenologische Zugangsweise kennzeichnen und ist an kognitiven Theorien orientiert. Der Terminologie von DANN et al. (1975, S.11) folgend ist hier eine subjektivistische Konzeption der Umwelt (im Sinne des "Lebensraums" nach LEWIN von Umgebung unterschieden) angesprochen, bei der die Bedeutung von Reizen der Umgebung im Vordergrund steht. Das Verhalten resultiert aus der psychologisierten Umgebung, aus der inneren Welt, d.h. den Eindrucksurteilen und Bewertungen objektiver Gegebenheiten durch die Person. Beispielsweise werden soziale Gegebenheiten einer Situation, die durch physikalisch-objektive Tatbestände determiniert sind, vollständig vernachlässigt. Der Sitzordnung an einem Konferenztisch würde z.B. für das interaktive Verhalten im Rahmen dieser Konzeption als verhaltensdeterminierende Variable nur geringe Beachtung geschenkt.

Von der sozialpsychologischen Fragestellung ausgehend, inwieweit ein Beitrag zur Erklärung individuellen (Sozialisations-) Verhaltens und entsprechender Einstellungen geleistet wird,

wird man beiden Ansätzen ihre eigene Berechtigung zuerkennen müssen. Unabhängig von Personen festgestellte Angaben über einen bestimmten Umweltausschnitt, wie z.B. Größe und Ausstattung einer Schule, decken sich nicht mit den Wahrnehmungen und Eindrucksurteilen von Personen, selbst wenn mit beiden methodischen Zugangswegen Angaben über denselben inhaltlichen Aspekt des Umweltausschnitts erfaßt werden. Daß auf der objektiven Erfassungsebene und auf der Ebene der subjektiven Wahrnehmung entsprechender Tatbestände zwei unterschiedliche Informationen über den Umweltausschnitt abgegeben werden, hat CENTRA (1972) in einer vergleichenden Untersuchung gezeigt. Beim Vergleich dreier unterschiedlicher Methoden zur Messung von Schulumwelten (Wahrnehmungen von Schülern, Verhaltensberichte und objektive Daten über die Institution) fand er eine Reihe von Variablen, deren diskriminative Validität nicht in den nach inhaltlichen Gesichtspunkten gebildeten Kategorien konvergiert. Unterschiedliche Methoden zur Messung desselben inhaltlichen Bereichs liefern danach Informationen, die durch die jeweils anderen Methoden nicht vorhersagbar sind (CENTRA 1972, S.62).

PROSHANSKY, ITTELSON & RIVLIN (1970) sehen in beiden Ansätzen der Umwelterfassung eine unzulässige Verkürzung und fordern für eine gewisse Eigenständigkeit der Umweltpsychologie vor allem eine Integration dieser beiden Zugangswege. Für sie ist die zentrale Frage der Umweltpsychologie die nach der Beziehung zwischen der physikalischen Umgebung und den anderen Umwelten des Menschen, nämlich der psychologischen und der sozialen (S.27).

Da objektive Tatbestände immer auch eine soziale Bedeutung haben und mit Ausnahme von automatisierten Handlungen die kognitiven Repräsentationen von Umgebungsmerkmalen und Lernerfahrungen mit diesen Umgebungen verhaltensrelevant sind, wird man auf Aussagen über Kognitionen nicht verzichten können; aus Gründen der Vollständigkeit und zur Vermeidung von Einseitigkeiten wird man diese jedoch durch Erhebung möglichst "härter" Daten wie z.B. Verhaltensberichte oder ökologische Merkmale ergänzen müssen.

Die Unterscheidung zwischen objektiver Umgebung und subjektiver Umwelt bezieht sich nicht nur auf physikalische und ökologische Merkmale und deren kognitive Repräsentation, sondern läßt sich auch für sozialstrukturelle und Merkmale der organisatorischen Struktur von sozialen Systemen treffen.

Die Umgebung als eine soziale Situation ist einmal durch die Angaben über z.B. Anzahl und Zusammensetzung der beteiligten Personen, ihre offizielle Funktion sowie die institutionell festgelegten Abhängigkeiten der Personen beschreibbar. Eine zweite Position, an der Theorie des symbolischen Interaktionismus orientiert, zieht zur Kennzeichnung der sozialen Situation die Erlebensangaben der beteiligten Personen heran. Die für das Verhalten determinierenden Bedingungen konstituieren sich allein aus den Aktionen der in diesen Situationen handelnden Personen (einschließlich der eigenen Person) bzw. den kognitiven Vorstellungen über die Handlungen aus der Sicht des Handelnden.

Über den Versuch, Eigenschaften nicht nur sozialer Situationen sondern größerer sozialer Systeme in sog. Umwelttaxonomien zu erfassen, berichtet SCHLOTTMANN (1976) ausführlich. Er führt sowohl soziologische, sozialpsychologische als auch psychologische Ansätze an, die zu dem Problem der Beziehung zwischen Merkmalen sozialer Systeme und handelnder Personen existieren. Nach dem Kriterium der sozialpsychologischen Relevanz, bezieht er in seine Analyse solche Beiträge ein, die Aussagen über soziale Systeme enthalten, mit denen ein Beitrag zur Erklärung individuellen Verhaltens angestrebt wird. Die derart der Sozialpsychologie zuzuordnenden Autoren gehen davon aus, daß "Merkmale sozialer Systeme verhaltensrelevant sind, ihre Systematisierung und reliable Messung deshalb für die Erklärung und Prognostizierung von Verhalten unverzichtbar ist" (S.136). Die Diskussion unterschiedlicher theoretischer Positionen zum Problem der Beziehung zwischen Merkmalen sozialer Systeme und individuellem Verhalten veranlaßt ihn zu der abschließenden Stellungnahme, daß man angesichts der Frage, ob man objektive sozialstrukturelle Daten oder Angaben von Personen über soziale Tatbestände verwenden soll,

die Position des methodologischen Individualismus einnehmen muß, wenn man an der empirischen Überprüfung von theoretisch abgeleiteten Zusammenhängen über objektive Bedingungen und subjektives Erleben und Verhalten interessiert ist. Das bedeutet allerdings, daß man sich mit Kurzstreckentheorien zunächst zufrieden geben muß und Theorien über gesellschaftsumfassende Zusammenhänge, als nur in Teilbereichen überprüfbar, ihre eigene Bedeutung zuschreiben muß.

Indem SCHLOTTMANN aus forschungsökonomischen Gründen diese Position einnimmt, trifft er sich mit den in bisherigen empirischen Untersuchungen zugrundegelegten Konzeptionen, die spätestens bei der Wahl der Datenerfassungsebene die Beziehung zwischen objektiven Bedingungen und individuellem Verhalten auf solche Merkmale des sozialen Systems reduzieren, die von den die Untersuchung betreffenden Personen auch aufgenommen und verarbeitet werden. Zumindest für die Erfassung von Sozialisationsbedingungen, wie sie von CLOETTA et al. (1973) als Ausbildungsbedingungen von Lehrerstudenten, von KEIL & PIONTKOWSKI (1973) als Lernbedingungen innerhalb einzelner Fachbereiche der Hochschule und von LEMPert & THOMSEN (1974) als Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen von Lehrlingen über retrospektive Angaben erfaßt wurden, gilt, daß verhaltensdeterminierende Umgebung nur als rezipierte Umgebung vorkommt, als Information im Verhältnis zu der bereits bestehenden internen psychologischen Struktur einer Person, ihren kognitiven Vorstellungen und Bewertungssystemen.

Die Ansätze zur Erfassung von Ausbildungsbedingungen lassen sich entsprechend einem weiteren methodischen Gesichtspunkt unterscheiden. Während die Unterscheidung von objektivistischen und subjektivistischen Ansätzen stärker wissenschaftstheoretische Positionen betraf, soll nun ein Unterscheidungs-gesichtspunkt eingeführt werden, der sich auf den Merkmals-träger der erhobenen Daten bezieht. Sowohl bei subjektivistischen als auch objektivistischen Erfassungsansätzen kann man die Daten in bezug auf ein einzelnes Individuum erfassen oder in bezug auf eine bestimmte Umwelteinheit, wie z.B. eine

Schule, eine therapeutische Gemeinschaft, der Arbeitsbereich etc.. Auf der objektivistischen oder Umgebungs-Ebene werden in dem einen Fall die externen Reize der einzelnen Person registriert und in dem anderen Fall Angaben über ökologische oder organisationsstrukturelle Merkmale der Institution verwendet. Da es bei der ersten Möglichkeit stärker auf die unmittelbare Verhaltenswirksamkeit von externen Reizen ankommt, sind die ökologischen Reize speziell in ihrer verhaltensstimulierenden bzw. verhaltenshemmenden Bedeutung von Interesse, wenn ein individueller Ansatz verfolgt wird. Bisher gibt es erst einige wenige Ansätze, die eine Taxonomie von Situationsreizen nach diesem Gesichtspunkt ansatzweise aufgestellt haben. Erste Ansätze stammen von FITCH (1970), der nach Sinnesmodalitäten der externen Reize unterscheidet, KRAUSE (1970) stellt ein Kategoriensystem interaktionskonstitutiver Parameter auf, MEHRABIAN & RUSSEL (1974) klassifizieren unter Zuhilfenahme emotionaler Reaktionen auf Situationsreize und FENNEL (1975) unterscheidet nach motivierenden Bedingungen und entsprechenden Verhaltenstendenzen.

Eine Taxonomie von Situationen nach verhaltensrelevanten Parametern erscheint angesichts der Fülle von Möglichkeiten Umwelt zu erfassen (vgl. die neun Punkte umfassende detaillierte Aufzählung bei SCHREINER (1973) und die Unterscheidung von MOOS (1974) in: 1. ökologische Ansätze, 2. "setting"-Ansätze, 3. organisationsstrukturelle Ansätze, 4. Persönlichkeitsmerkmals-Ansätze, 5. psychosoziale Ansätze, 6. Verstärkungsansätze) als vielversprechender Ansatz, im Sinne von PROSHANSKY et al. die Beziehung zwischen physikalischer, psychologischer und sozialer Umwelt zu klären, da mit diesen Ansätzen unmittelbarer an den Übersetzungsprozessen von situativen Merkmalen und individuellem Verhalten angesetzt wird als z.B. bei Situationsanalysen nach organisationsstrukturellen Merkmalen.

Demographische und organisationsstrukturelle Merkmale von Umgebungen, speziell von Institutionen, zu erheben, ist Gegenstand einer eigenen Disziplin. Einen Überblick über die verschiedenen Variablen einer organisationsstrukturellen Analyse der Schule gibt PETER (1973). Die Datenerfassung bei diesem

Ansatz betrifft Merkmale der gesamten Institution, die sich sowohl auf die demographische Zusammensetzung der Mitglieder, ihre sozialstrukturellen Merkmale, wie Schichtzugehörigkeit, die formellen Interaktions- und Kommunikationsstrukturen, sowie die informellen Strukturen als Ergebnis von soziometrischen Analysen beziehen. Die Aussagekraft solcher Daten für das Verhalten ist in den meisten Fällen nicht unmittelbar gegeben. Die Beziehung zwischen Schulgröße und Schülerverhalten ist erst unter Berücksichtigung des Zahlenverhältnisses von Lehrern und Schülern, sowie der Klassengröße eine für das Verhalten u.U. aufschlußreiche Angabe.

Auf der subjektivistischen Erfassungsebene sind Aussagen über die gesamte Institution eine sehr häufig anzutreffende Methode. Die Ergebnisse personengebundener Messung von Umweltmerkmalen werden zu sog. Klima-Indices aggregiert (die Umwelt-Skalen von STERN (1970) ergeben beispielsweise einen "College Characteristics Index", der auf 30 Skalen mit insgesamt 405 items beruht). Der Unterschied zu individuellen Ansätzen besteht darin, daß die unabhängige Variable auf einer größeren Anzahl von Angaben beruht. In dem einen Fall wird dem Einzelindividuum aufgrund seiner Angaben eine Position auf der Umweltskala zugewiesen, während im anderen Fall der "durchschnittliche Sozialisand" einer Institution verortet wird. Letzteres Vorgehen führt zu einem Klima-Index, für die gesamte Institution. Beide Ansätze werden als Möglichkeiten zur Umwelterfassung bezeichnet.

Auf das Problem der Indexbildung bei der Beurteilung von Schulklima hat u.a. BORTZ (1975) hingewiesen. Er schlägt vor, zur Vermeidung des Informationsverlusts bei der Summierung von nicht gleichartigen Beurteilungen (die Einschätzung der Progressivität einer Schule fällt anders aus, wenn man darunter hauptsächlich die politischen Einstellungen der Lehrer versteht, als wenn man die Lehr- und Erziehungsmethoden einschätzt) mithilfe multidimensionaler Skalierungsverfahren (z.B. nach CARROLL & CHANG 1970) eine individuelle Gewichtung von Teilkomponenten vorzunehmen.

In dem folgenden Schema sind die bisher unterschiedenen Ansätze zur Erfassung von Ausbildungsbedingungen noch einmal zusammengefaßt:

Methodische Ansätze zur Erfassung von Ausbildungsbedingungen

	objektivistisch	subjektivistisch
individuell	<u>individuelle Umgebung</u> z.B.: Verhältnis verhaltensanregender und -hemmender Reize	<u>individuelle Umwelt</u> z.B.: Position auf der Umweltskala "Konformität"
institutionell	<u>institutionelle Umgebung</u> z.B.: Schulgröße, Interaktionsstruktur	<u>institutionelle Umwelt</u> z.B.: durchschnittliches Urteil aller Personen über Konformität

2. Die Unabhängigkeit der Messung von schulischen Bedingungen und Einstellungen bzw. Verhalten

Die bei den meisten Umweltmessungen bislang bevorzugte Methode der personengebundenen Erfassung von Umweltmerkmalen als individuelle oder institutionelle Umwelt macht ihren Einsatz im Rahmen der Sozialisationsforschung problematisch. Auf die prinzipielle Schwierigkeit, bei der Erfassung von Umweltmerkmalen zwischen Sozialisationsbedingungen und Sozialisations-effekten immer klar zu unterscheiden, weist z.B. WALTER (1971) hin. Seiner Ansicht nach sind in den items der Umweltskalen von STERN (1970) schon aufgrund der theoretischen Konzeptualisierung des Syracuse-Ansatzes solche enthalten, die man eher als Hinweis auf Bedingungen der Umwelt ansehen würde und solche, die mögliche Umwelteffekte beinhalten. Allerdings bringt die Unterscheidung von Umweltmerkmalen von WALTER (1971) in diesem Punkt keine größere Klarheit. Für ihn liegt die Trennungslinie zwischen Sozialisationsbedingungen und -effekten irgendwo zwischen der Merkmalsgruppe "kodifizierte Verhaltensregeln" und "aggregierte Verhaltensweisen von Schülern und Lehrern, die auf vorherrschende normative Orientierungen hinweisen", nachdem er zuvor die Merkmalsgruppen "physische Möglichkeiten und Restriktionen", "curriculares Angebot" und "Organisationsstruktur" eindeutig den Sozialisationsbedingungen zuordnen konnte.

Auf dem Hintergrund von Überlegungen zu den maßgeblichen "nicht-curricularen" Bedingungen für schulische Sozialisationsprozesse und -ergebnisse soll die Bedeutung der Erfassung schulischer Bedingungen mithilfe eines subjektivistischen Ansatzes im folgenden erläutert werden. Dabei wird der Sozialisationsprozeß als Wechselwirkungsprozeß zwischen Umwelt und Individuum verstanden und davon ausgegangen, daß für die Erklärung des individuellen Verhaltens nicht jede Erfassungsebene von Umweltmerkmalen gleich gut geeignet ist. Gleichzeitig lassen sich Sozialisationsbedingungen und -effekte nur mithilfe einer Unterscheidung der Erfassungsebenen und der entsprechenden Operationalisierungen sinnvoll auseinanderhalten. Als Hilfsmittel zur Lokalisierung der Erfassungsebenen schulischer Bedingungen werden systemtheoretische Ordnungsbegriffe verwendet.

In Anlehnung an eine systemtheoretische Darstellung der Hochschule von KEIL & PIONTKOWSKI (1973) läßt sich die Schule als Gesamtsystem in verschiedene strukturell-funktionale Teilsysteme untergliedern. Diese Teilsysteme können dabei nach sozialpsychologischen Gesichtspunkten definiert werden. Für den in der Schule stattfindenden Sozialisationsprozeß lassen sich als Personengruppen die Lehrer und die Schüler als funktionale Einheiten konzipieren, die mit unterschiedlichen Funktionen, Normen und Werten ausgestattet sind. Diese funktionalen Einheiten stehen in direkter und vermittelter Interaktion miteinander ("direkt" z.B. während des Unterrichts, "vermittelt" durch die von der Lehrerschaft geforderten Betragens- und Arbeitsleistungen). Beide Personengruppen als funktionale Einheiten des Systems stehen nicht nur untereinander sondern auch mit den institutionellen Strukturen in Interaktion; die institutionellen Strukturen als verfestigte Verhaltens- und Normenstrukturen werden in sozialpsychologischen Konzeptionen als Umgebung (im oben verwendeten Sinn zur Bezeichnung von ökologischen, demographischen Merkmalen, formellen und informellen Kommunikationsstrukturen) bezeichnet und wirken auf die Sozialisationsprozesse. Unter organisationstheoretischem Aspekt sind als Hauptquellen für Sozialisationswirkungen die Mitglieder des Systems (Schüler und Lehrer), die institutionellen

Strukturen (Umgebung) und die Interaktion zwischen Umgebung und Mitgliedern (Umwelt) anzusehen.

Veränderungen oder Stabilisierungen des Systems oder auch seiner Teilsysteme können durch eben diese Hauptquellen für Sozialisationswirkungen, nämlich die Person, die Umgebung und die Interaktion von Person und Umgebung bedingt sein. Die Interaktion von Person und Umgebung läßt sich als von der Person perzipierte Umgebung, also als Umwelt der Person erfassen. Voraussetzung ist allerdings, daß die Wahrnehmung der Umgebung auf sog. "echten" Sozialisationswirkungen beruht.

Sozialisationswirkungen im engeren Sinne oder auch "echte" Sozialisationswirkungen sind solche, bei denen eine längerfristige Integration von Personenmerkmalen und Umgebungsmerkmalen im Sinne einer Beeinflussung von Normen, Fähigkeiten und Werten stattfindet. Veränderungen, die allein auf Umgebungseffekte zurückzuführen sind, also beispielsweise das schüchterne Verhalten im Wartezimmer des Arztes, das mit Verlassen der Umgebung wieder verschwindet, sollen ebenso wie Veränderungen, die zum überwiegenden Teil auf die Person selbst zurückgehen, also z.B. reifungsbedingt sind, nicht als Sozialisationswirkungen im engeren Sinne bezeichnet werden (vgl. GOSLIN 1969). "Echte" Sozialisationswirkungen als Veränderungen aufgrund von Wechselwirkungen setzen voraus, daß je nach den Ausgangsbedingungen beim Individuum die spezifischen Strukturen der Umgebung in unterschiedlicher Weise wirksam werden. Das bedeutet, daß eine an traditionellen Werten orientierte Schule auf das Verhalten eines reformfreudigen Lehrers eine andere Wirkung hat als auf das eines weniger an Reformen interessierten Lehrers. Die Wechselwirkungen von verfestigten institutionellen Strukturen und Mitgliedermerkmalen sind die "echten" Sozialisationswirkungen, die in der phänomenalen Repräsentation als "Klima" (STERN, PACE, PERVIN, SCHREINER) oder auch als "Umwelt" (LEWIN, DANN et al.) bezeichnet werden. Das Schulklima beinhaltet die sozialen, kulturellen, politischen, sozialpsychologischen Bedingungen, unter denen die Mitglieder einer Schule ihre Funktion erfüllen. Von entscheidender Bedeutung für das Verhalten dieser Personen ist die perzipierte Reprä-

sentationsform dieser Bedingungen, in der sich die Wechselwirkung von verfestigter Struktur und Mitgliedermerkmalen eines Systems abbildet.

Da die meisten Ansätze zur Umwelterfassung nicht nur an einer möglichst umfassenden Beschreibung der unterschiedlichen Aspekte der Umgebung interessiert sind - und der Bedeutung dieser Aspekte je nach theoretischem Hintergrund unterschiedliches Gewicht beigemessen wird - sondern gezielte Fragestellungen über die Beziehung zwischen bestimmten Umweltmerkmalen und Verhalten untersucht werden, muß die Frage nach der Unabhängigkeit der Messung von Umweltmerkmalen und Verhaltensweisen auch im Hinblick auf den theoretischen Erklärungswert von Daten unterschiedlicher Erfassungs-Ansätze gestellt werden.

Unbestritten ist sicherlich auch heute noch das von SELLS bereits 1963 als in allen psychologischen Theorien einheitlich geltend festgestellte Prinzip der Interaktion, wonach das Verhalten eine Funktion der Interaktion zwischen Organismus und Umwelt ist ($R=f(O \times E)$). Nimmt man die Tatsache hinzu, daß auch die Umwelt durch die Verhaltensweisen des Organismus verändert wird (also: $E=f(R)$) und diese Veränderung wiederum Rückwirkungen auf das Verhalten hat, so wird deutlich, daß eine vorläufige analytische Trennung in unabhängige und abhängige Variablen zumindest für die Unterscheidung von Abhängigkeiten und Interdependenzen eine forschungsmethodische Notwendigkeit ist, solange die Entwicklung von Methoden zur Untersuchung von Sequenzen und prozeßhaften Verläufen nicht genügend entwickelt ist. Akzeptiert man eine vorläufige Unterscheidung von unabhängigen und abhängigen Variablen, so läßt sich weiterhin annehmen, daß die Erklärungskraft einer Variablen für die Varianz einer anderen Variablen umso größer ist, je weniger beide Variablen aufgrund anderweitig bedingter Zusammenhänge (als die in der Untersuchung gerade interessierenden) gemeinsam variieren. Angaben über das eigene Verhalten und Erleben und Angaben über bestimmte Umgebungsausschnitte variieren gemeinsam, da das Erleben und Verhalten Ergebnis eines "echten" Sozialisationsprozesses ist; darüberhinaus gibt es jedoch eine gemeinsame Varianz, die auf das Bewertungssystem der Person zurückzuführen ist. Die Abhän-

gigkeit der beiden Messungen ist umso größer, je stärker die Beurteilung der Umgebung aufgrund des eigenen Bewertungssystems und nicht aufgrund der Varianz der Umweltmerkmale erfolgt.

Läßt man als Verhalten lediglich offen beobachtbares und instrumentell oder durch Fremdbeobachtung registrierbares Verhalten gelten, so ist die Erfassung von Umweltmerkmalen mithilfe von verbalen Angaben der Person unter dem Aspekt der Unabhängigkeit der Messungen relativ unproblematisch. Beide Messungen werden unabhängig voneinander, da durch unterschiedliche Personen, vorgenommen. In diesem Fall bleibt lediglich die Frage offen, inwieweit die erhaltenen Daten subjektiv verzerrt sind und damit die Ausschaltung von Beurteilungsfehlern, die zulasten der Reliabilität des Meßinstruments gehen, nicht gelungen ist. Gelingt die reliable Messung von Umweltmerkmalen mithilfe von Beurteilungsskalen - also eine Beschreibung oder Beurteilung von Merkmalen der Umwelt, die nur aufgrund der Varianz der Umweltmerkmale variiert und nicht aufgrund persönlicher Merkmale des Beurteilers - so dürfte auch die Unabhängigkeit der Messung von Umweltmerkmalen und Merkmalen der Person gewährleistet sein, selbst wenn beide Messungen im Rahmen ein und derselben Fragebogenerhebung stattfinden.

Der Frage, inwieweit eine personenunabhängige Erfassung von Umweltmerkmalen möglich ist, ohne auf eine Befragung der in der Umwelt lebenden Personen selbst zu verzichten, sind die meisten Autoren, die sich mit der Messung von Umweltmerkmalen längere Zeit beschäftigt haben (ASTIN 1968, BARKER 1968, DANN et al. 1975, FELDMANN 1969, MOOS 1974, PACE 1969, STERN 1970) nachgegangen. Da den Untersuchungen von STERN eine Theorie über den Zusammenhang von persönlichen Bedürfnissen und von außen ausgeübtem Druck der Umwelt zugrundeliegt, ist für seinen Ansatz die Frage von besonderer Bedeutung, ob es gelingt, mit den Umweltskalen eine Beschreibung der Umwelt zu erhalten, die unabhängig von den jeweiligen Bedürfnissen und Interessen der Schüler erfolgt. Eine Untersuchung an College-Studenten mit 30 Umweltskalen und 30 komplementär dazu entwickelten Per-

sönlichkeitsskalen (STERN 1970, S.36ff) scheint den SYRACUSE-Ansatz zur Erfassung von Umweltmerkmalen über Fragebogenangaben von Personen zu rechtfertigen. Eine gemeinsame Faktorenanalyse der Umwelt- und Persönlichkeitsskalen ergab 12 Persönlichkeitsfaktoren, auf denen vorwiegend Skalen zur Messung von Bedürfnissen und Interessen laden und 11 Umweltfaktoren, auf denen nur Umweltskalen und keine Bedürfnisskalen nennenswert laden. Daraus läßt sich mit einigem Recht ableiten, daß die Umweltbeschreibung relativ unabhängig von den Merkmalen der Person erfolgt und keinesfalls ausschließlich eine Projektion der jeweiligen Bedürfnislage der Beurteiler darstellt.

DANN et al. (1975) gehen von vornherein davon aus, daß selbst Umgebungstatbestände nicht als unabhängige Antezedenzbedingungen von Sozialisationseffekten angesehen werden können. Die Sozialisanden ihrerseits nehmen Einfluß auf ihre Umgebung und tragen zur Konstituierung von Sozialisationsbedingungen bei, auf die sie wiederum reagieren. Eine völlige Unabhängigkeit von Umweltmerkmalen und Verhaltensmerkmalen ist also nicht nur methodisch schwierig zu erreichen, sondern theoretisch nicht angemessen, da sich beide Merkmalsgruppen in interdependenter Beziehung zueinander befinden. Die methodisch unzureichende nur relative Unabhängigkeit stellt vermutlich eine gerechtere Abbildung der wirklichen Tatbestände dar.

Als weiteren Gesichtspunkt zur Entscheidung dieser Frage führen DANN et al. das Forschungsinteresse oder auch die praktische Brauchbarkeit der Daten an. Angesichts der Tatsache, daß bei der Erfassung von Umwelt keine Vollständigkeit erreichbar ist, erscheint es legitim, die Kriterien nach denen eine Selektion stattfindet anhand der Frage nach dem Anwendungszusammenhang der Forschungsergebnisse festzulegen. Unter dem Aspekt der Änderung von Ausbildungsbedingungen von Lehrerstudenten erscheint es wichtiger, Umweltdaten aus der Sicht der Betroffenen zu erheben, da nur auf diese Weise gewährleistet ist, daß diese Perspektive von Anfang an nicht vernachlässigt wird. Umgebungsdaten

über sozialstrukturelle und organisatorische Bedingungen wären darüberhinaus lediglich durch bildungspolitische Instanzen oder durch administrative Maßnahmen änderbar, auf deren Tätigwerden jedoch von seiten der Betroffenen kaum Einwirkungen möglich sind. Solche Daten sind daher aus der Sicht des Anwendungszusammenhangs erst von zweitrangiger Bedeutung.

Um jedoch auch aus dieser Perspektive nicht dem Subjektivismus zu verfallen, gilt es eine möglichst reliable Erfassung der Umweltmerkmale zu erreichen. DANN et al. schlagen vor, bei der Itemformulierung auf einen möglichst engen Interpretationsspielraum der Aussagen zu achten. Dieser ist umso geringer, je "härter" die Daten sind, d.h. je stärker die Urteilsvarianz durch die Merkmalsvarianz determiniert ist. Der Interpretationsspielraum ist umso größer, je "weicher" die Daten sind, d.h. je stärker die Urteilsvarianz durch personale Merkmale, wie individuelle Bewertungssysteme, determiniert ist. Auch innerhalb eines Ansatzes, der subjektive Angaben über die Umwelt erhebt, können die Daten mehr oder weniger "subjektiv" bzw. "objektiv" sein. In diesem Sinne sind also z.B. Beschreibungen von Merkmalen der Umwelt, von eigenem und fremdem Verhalten (vgl. z.B. "Inventory of College Activities" von ASTIN) härter als Interpretationen oder gar wertende Stellungnahmen über das "Klima" von Institutionen. Die zu erfassenden Umweltdaten sollten also zur Vermeidung der Verzerrung durch unkontrollierbare subjektive Interpretationen (die zu kennen nicht von Interesse sein kann, da es nicht Ziel einer Veränderungsstrategie ist, Interpretationen zu ändern, sondern Verhalten) möglichst weitgehend durch die Situation in der Umwelt selbst determiniert sein; wobei allerdings durchaus die Perspektive der Betroffenen von Interesse ist und von daher eine Erhebung der von ihnen wahrgenommenen Umweltmerkmale gerechtfertigt erscheint.

In der Forschungspraxis stellt sich die Lösung des Problems so dar, daß Sozialisationsbedingungen inform von Beurteilungsskalen operationalisiert werden, auf denen Personen (Beurteiler) Umweltmerkmale (Beurteilungsobjekte) anhand bestimmter inhaltlicher Dimensionen, die für das Norm- und Wertsystem

relevant sind, beurteilen. Sozialisations-effekte lassen sich inform von Fremdbeobachtung oder eigener Berichte über das Verhalten erfassen und inform von Beurteilungsskalen, auf denen Personen (Beurteiler) Stellungnahmen zu eigenen Werten und Normen (Beurteilungsobjekte) abgeben. Der zuletzt beschriebene Vorgang läßt sich auch als Einstellungsmessung bezeichnen. Gewöhnlich werden die Einstellungen gegenüber Werten und Normen anhand von Einstellungsobjekten oder -gegenständen operationalisiert, die sehr unterschiedlich sein können (vgl. die Aufzählung von SCHMIDT in: SCHMIDT et al. 1975, S.15); sie können beispielsweise auch Aspekte der Umwelt betreffen.

Die Angaben der Personen auf den Beurteilungsskalen sind als Abbildungen der Wechselwirkungen von verfestigter Struktur und Mitgliedermerkmalen eines Systems, also als Sozialisationsbedingungen zu interpretieren. Die Position auf den Einstellungsskalen ist dagegen im Sinne eines "echten" Wechselwirkungsprodukts" von Umgebung und Individuum ein Sozialisations-effekt. Momentaufnahmen eines dynamischen Prozesses lassen keine andere Möglichkeit als die Abbildung statischer Strukturen zu, insofern bleibt auch die Festlegung von Bedingung und Effekt letztlich eine willkürliche Maßnahme, die nur mit dem Bemühen um analytische Klarheit zu rechtfertigen ist.

3. Inhaltliche Bereiche der Erfassung von Schul-Umwelt

Die mit bisher vorliegenden Instrumenten erfaßten Dimensionen schulischer Lernbedingungen lassen sich nicht ohne Berücksichtigung des jeweiligen Untersuchungshintergrundes verstehen. Sie stellen jeweils Ausschnitte der Sozialisationsbedingungen dar, deren Bedeutung erst auf dem Hintergrund der theoretischen Annahmen über den Zusammenhang von Umweltbedingungen und Verhaltensauswirkungen deutlich wird. Zur Illustration werden drei Projekte und die dabei entwickelten Skalen ausgewählt: 1.) Syracuse-Skalen von STERN, 2.) Umwelt-Skalen von MOOS, 3.) Skalen der Konstanzer Projekte.

Syracuse-Skalen bzw. Ökometrix

Das von STERN und seinen Mitarbeitern in den fünfziger Jahren begonnene Forschungsprogramm kann als das in der US-amerikanischen Schulklimaforschung dominierende Unternehmen bezeichnet werden. Mittlerweile liegen vier Formen der Umweltskalen für jeweils unterschiedliche Lernumwelten vor: CCI für amerikanische Colleges (gilt als das bisher am besten erforschte Befragungsinstrument, da es bei insgesamt 100 000 Studenten eingesetzt wurde), HSCI für High Schools (entspricht den Schulen auf Sekundarschulniveau), ECCI für Abendschulen, OCI für Organisationen. Der CCI wurde darüberhinaus von SCHREINER (1973) ins Deutsche übersetzt, für deutsche Gymnasien adaptiert und als "Ökometrix" bei insgesamt 752 Schülern zweier Schulen angewandt.

Die Entwicklung der Kategorien und die Formulierung der items der Befragungsinstrumente von STERN erfolgte auf dem Hintergrund des Verhaltensmodells von MURRAY (1938), der das menschliche Verhalten als eine Resultante aus dem Zusammenwirken von Umwelteinflüssen ("press") und individuellen Bedürfnissen ("needs") konzipierte. Auf der Umweltseite unterscheidet MURRAY nochmals in äußeren Druck, der unabhängig vom betroffenen Subjekt feststellbare Reizkonstellationen bezeichnet, und Druck, der auf das Erleben des Umwelteinflusses zurückgeht. STERN und seine Mitarbeiter gelangten daraufhin zu der Unterscheidung von "privatem Druck" und Druck, der von mehreren Menschen in

derselben Situation übereinstimmend perzipiert wird. "Privat" bleibt der Druck, wenn er auf eine idiosynkratische Weise perzipiert wird, konsensualer Druck ist interindividuell übereinstimmendes Erleben der Umweltereignisse in bezug auf die eigene Person. Als "needs" werden von STERN (1970) Verhaltensweisen eines Individuums bezeichnet, die charakteristisch für eine spontane Verhaltensäußerung in einer bestimmten Lebenssituation sind. "Press" sind Kräfte der Umwelt, die die Manifestation der "needs" hemmen oder erleichtern. Sie sind die Bedingungen, die mit dem Begriff Klima oder Atmosphäre einer Institution bezeichnet werden. Die "need"- und "press"- Kategorien sind inhaltlich nicht voneinander verschieden, da sie beide als Kräfte verstanden werden, die inhaltlich identisches Verhalten bewirken können. Die "need"- und "press"- Kategorien lassen sich in drei Ober- und acht Unterbereiche aufteilen:

- | | |
|----------------------------|--|
| interpersonale Beziehungen | 1. Reaktion auf andere
2. Anpassungsmechanismen |
| innerer Zustand | 3. Akzeptieren von Verhaltensimpulsen
4. Impulskontrolle
5. Aktivierungs-Niveau |
| Zielorientierung | 6. Gleichgewicht zwischen autonomen u. homonomen Zielen
7. Selbstbehauptung
8. Organisation u. Integration |

Die von insgesamt 40 Kategorien letztlich übriggebliebenen 30 Kategorien des Befragungsinstruments (vgl. STERN 1970, S.16 oder SCHREINER 1973, S.67) enthalten nach der jüngsten Faktorenanalyse elf Dimensionen, von denen acht Aspekte eines intellektuellen Klimas repräsentieren und die restlichen drei solche Aspekte von Lernumwelten betreffen, die nicht unmittelbar mit Leistungsgesichtspunkten zusammenhängen. In den items der acht Dimensionen des intellektuellen Klimas werden folgende Bereiche angesprochen: a) Qualität der Aus-

stattung und des Personals, b) Leistungsstandards der Schule und der Schüler, c) Gelegenheiten, Selbstvertrauen zu entwickeln, d) nicht-beaufsichtigte private Aktivitäten der Schüler, e) Berufspraxisbezug. Die items der beiden letzten Bereich laden auf den Faktoren des intellektuellen Klimas negativ und positiv auf den Faktoren des nicht-intellektuellen Klimas.

Die acht Faktoren des intellektuellen Klimas betreffen vor allem die Leistungsstandards und die ausstattungs- sowie personalbedingten geistigen Anregungen der Schule. Die Vielfaltigkeit der Angebote sog. Bildungsgüter (Kunst, Musik, Literatur, Philosophie) geht ebenso in die Dimensionen ein, wie die Förderung von Selbstvertrauen und die Entwicklung von Toleranz, Selbstbestimmung, Verantwortungsbewußtsein. Dagegen zählen zu den Faktoren des nicht-intellektuellen Klimas solche, die das Gruppenleben unter den Schülern betreffen, den solidarischen Umgangston und das gesellige Verhalten. Als weiterer Gesichtspunkt kommt die Berufsorientiertheit hinzu, die im Gegensatz zu ästhetischen Experimenten und Gedankenspiel zu verstehen ist.

Die Umweltskalen des Syracuse-Ansatzes sind für den Vergleich verschiedener Umwelten aus der Sicht des Schülers entwickelt worden. Aus dem Problemzusammenhang, die möglichst günstigsten Lernbedingungen verschiedener Schultypen (private, konfessionelle, öffentliche, STERN 1970, S.258) festzustellen, werden in den Dimensionen solche Aspekte stärker berücksichtigt, die bei dem Vergleich von Institutionen von Bedeutung sind. Dadurch gelangen verschiedene Gesichtspunkte in den Hintergrund, die eine detailliertere Analyse der intrainstitutionellen Merkmale erlauben würden. Im Gegensatz zu den im folgenden darzustellenden Meßinstrumenten lassen sich Unterschiede verschiedener Umwelten mit den STERNschen Umweltskalen ganz allgemein hinsichtlich der stärkeren Betonung geistiger vs. emotionaler Lernerfahrungen, des Gruppendenkens gegenüber stärker selbstbezogener Orientierung unterscheiden. Aspekte wie z.B. Konformitätsdruck der Schule oder innerschulische Sozialbeziehungen werden mit diesen Skalen nicht im einzelnen erfaßt.

Die schon früher kritisierte Vermischung von Umgebungs- und

Personbedingungen wird darin deutlich, daß sich die einzelnen Faktoren auf Klimamerkmale beziehen, bei denen nicht mehr nach der Stärke der Verankerung in Umwelt oder Person getrennt werden kann.

Umwelt-Skalen von MOOS

Bei den von MOOS entwickelten Skalen für neun verschiedene Umwelten ist eine dabei, die für Lernumwelten von Bedeutung ist : CES für Schulklassen des Primar- und Sekundarbereichs.

Die ersten von MOOS (1968) für den klinisch-therapeutischen Bereich der Psychiatrie entwickelten Skalen waren als Hilfsmittel gedacht, optimale Umweltbedingungen zu schaffen, die dazu beitragen, daß Verhaltensweisen erlernt werden, die für den erfolgreichen Umgang mit anderen Umweltbedingungen von Bedeutung sind. Der therapeutische Ansatz verfolgte das Ziel, Institutionen derart zu verändern, daß ein konstruktiver Umgang mit Belastungssituationen außerhalb der schützenden Umwelt therapeutischer Anstalten gelernt wird.

Die in den frühen Skalen enthaltenen Hauptbereiche: 1. Beziehung, 2. persönliche Entwicklung, 3. Systemerhaltung und -änderung konnte er in den nachfolgend entwickelten Skalen für andere institutionelle Umwelten immer wieder identifizieren. Wie eine Übersicht von Schul-Umwelt-Skalen mehrerer amerikanischer Autoren zeigt (MOOS 1974, S.352), sind die genannten Bereiche in diesen Skalen ebenfalls enthalten. Lernumwelten lassen sich also hinsichtlich der persönlichen Beziehung des Individuums zu der Umwelt kennzeichnen; hierbei werden Dimensionen angesprochen, die das Ausmaß des persönlichen Interesses an Aktivitäten in dieser Umwelt, der Zusammenarbeit und des Zusammenhalts von Gruppen der Umwelt, der gegenseitigen freundschaftlichen Beziehungen betreffen. Der zweite Gesichtspunkt betrifft die Entwicklung persönlicher Fähigkeiten und das Erreichen eigener Ziele; dieser Gesichtspunkt, der sich stärker auf die Person bezieht, wird durch Skalen repräsentiert, die die Orientierung auf Leistungswettbewerb, akademische Erfolge und das Anstreben persönlicher Werte und Selbstverwirklichung betreffen. Der dritte Bereich betrifft wieder stärker

den Umgebungsaspekt; die Skalen, die für den Bereich "Systemerhaltung und -wandel" von Bedeutung sind, beziehen sich auf das Einhalten von Regeln und Vorschriften, die klare Formulierung und das eindeutige Verständnis solcher Regeln, das Ausmaß, in dem das Verhalten des einzelnen durch Regeln beschränkt ist, die Art der Organisation der Tätigkeiten der Gruppenmitglieder.

MOOS selbst stellt die Dimensionen seiner Skalen in die konzeptuelle Nähe lerntheoretischer Überlegungen und beansprucht, damit eine grobe Identifizierung wahrscheinlicher Verstärkungsmuster für z.B. Impulskontrolle, abhängiges versus selbstverantwortliches Verhalten, gegenseitige Unterstützung etc. zu leisten. Die Auflistung der einzelnen Aspekte der Skala zur Erfassung von Schulumwelt zeigt, daß in ihnen wesentliche Bereiche angesprochen sind, die in direkter Beziehung zum Erlernen von Verhaltenskompetenzen stehen. Als Beispiel sei hier der Bereich "Wettbewerbsverhalten" genannt. Das Vorherrschen von Verhaltensweisen, die am Wettbewerb der Schüler um die Erlangung guter Noten und Anerkennung durch den Lehrer orientiert sind, konstituiert Umweltbedingungen, die die Kompetenz der Schüler für wettbewerbsorientiertes Verhalten fördert. Dadurch werden die Voraussetzungen dafür geschaffen, daß unter ähnlichen Bedingungen, wenn es beispielsweise um das Erreichen bestimmter Leistungen im Beruf geht, eher Wettbewerbsverhalten aktualisiert werden kann als z.B. kooperatives Verhalten. Die Ober- und Unterbereiche der Skala zur Erfassung von Schulumwelt von MOOS & TRICKETT (1974) sind im einzelnen:

Beziehungsdimension

Involvement: Ausmaß der Aufmerksamkeit und des Interesses gegenüber den Aktivitäten in der Klasse

Affiliation: Ausmaß, in dem die Schüler zusammenarbeiten und einander kennen

Teacher support: Ausmaß der Hilfe, des Sich-Kümmerns und der Freundschaft von seiten des Lehrers

Dimension der persönlichen Entwicklung

Task orientation: Ausmaß, in dem sich die Aktivitäten der Schüler auf die Erfüllung speziell schulischer Ziele konzentrieren

Competition: Betonung von Wettbewerbsverhalten der Schüler um Zensuren und Anerkennung

Dimension der Systemerhaltung und des -wandels

Order and organization: Betonung von korrekten und höflichen Umgangsformen, der Einhaltung von Anweisungen und Vorschriften

Rule clarity: Ausmaß, in dem die geltenden Regeln klar und eindeutig formuliert und verstanden werden

Teacher control: Ausmaß, in dem das Verhalten der Schüler durch die Kontrolle durch den Lehrer eingegrenzt ist

Innovation: Ausmaß, in dem die Schüler bei der Planung von Klassenaktivitäten herangezogen werden und neuartige Verfahrensweisen und Aktivitäten vom Lehrer eingebracht werden

Skalen der Konstanzer Projektgruppen

Die im deutschsprachigen Raum entwickelten (bzw. aus dem Amerikanischen adaptierten) Umweltskalen sind im Zusammenhang mit der Frage nach den Veränderungsmöglichkeiten von Ausbildungsbedingungen der Schule oder der Hochschule entstanden. SCHREINER (1973) verglich das Schulklima eines nach dem sog. Buxtehuder Modell reformierten mit einem herkömmlichen Gymnasium. Die Konstanzer Projektgruppe "Lehrereinstellungen" untersuchte die Ausbildungsbedingungen der Lehrerstudenten in beiden Phasen, der hochschulinternen und der berufspraktischen, sowie die schulischen Bedingungen aus der Sicht der Lehramtsanwärter. Die zweite Konstanzer Projektgruppe "Schulische Sozialisation" hatte das Ziel die schulischen Bedingungen unterschiedlicher Schulsysteme (dreigliedriges Schulsystem versus Gesamtschule) hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf außerfachliche Sozialisationseffekte zu untersuchen.

Bildungsreformkonzepte, die den Hintergrund für die empirische Untersuchung von Bedingungen und Prozessen an herkömmlichen Bildungseinrichtungen und von Auswirkungen veränderter Bedingungen auf die Prozesse an Ausbildungsinstitutionen

oder einzelnen Ausbildungszweigen, die nach sog. Reformmodellen (z.B. integrierte Gesamtschule, Gesamthochschule, reformierte Studiengänge der Soziologen, der Juristen, der Lehrer) aufgebaut wurden, beinhalten neben rein technischen Verbesserungen (wie Einphasigkeit, Praxisbezug, Projektorientiertheit) und Veränderungen der intendierten fachlichen Ausbildungsziele allgemeinere Bildungsziele, die sich mit den Begriffen Demokratisierung, Humanisierung, kritische Bewußtseinsbildung und Selbstverwirklichung grob umschreiben lassen. Hiermit sind Einstellungs- und Verhaltensänderungen angesprochen, die mit den intendierten fachlichen Qualifikationen einhergehen oder über sie hinausreichen, also Werte, Normen, Handlungsmotive und -kompetenzen. Diese Einstellungs- und Verhaltensänderungen sind zum Teil Gegenstand explizit geäußerter Erwartungen und Zielsetzungen (z.B. tauchen sie in Richtlinien für Unterrichtsfächer als "allgemeine Lernziele" auf), zum Teil aber auch Folge von sog. Rahmenbedingungen des Lernens, womit die politischen, professionellen, und institutionellen Bedingungen gemeint sind. Daraus ergibt sich für die evaluative Begleitforschung von Reformprojekten die Aufgabenstellung der Untersuchung auch dieser Auswirkungen auf die in diesen Bildungseinrichtungen Lernenden.

Anders als in den Untersuchungen zur Sozialisation in der Hochschule, bei denen die Fragestellung immer wieder um die zentrale Aufgabe kreist, wie sich handlungsrelevante Neuorientierungen zur Zeit der Hochschulausbildung so nachhaltig bewirken lassen, daß sie bis in die Zeit der Berufsausübung hineinreichen, geht es in der vorliegenden Arbeit um die Einstellungen von Lehrern im Beruf und eine Abklärung der Bedingungen, die zu einer Übereinstimmung situativ bedeutsamer Einstellungen und den in der Schule vorherrschenden Wertvorstellungen und Verhaltensnormen auf der Grundlage bereits in die Vorstellungswelt der Lehrer integrierter Sozialisationseinflüsse der Ausbildung führen. Größere Ähnlichkeit mit der vorliegenden Fragestellung haben daher Untersuchungen, die Umgebungsbedingungen nicht in erster Linie als Ausbildungsbedingungen untersuchen (wie KEIL & PIONTKOWSKI, DANN et al.), wobei Dimensionen des Berufspraxisbezugs und der Ausbildung von Handlungskompetenzen für die berufliche Tätigkeit im Vordergrund

stehen, sondern Ansätze, die die strukturelle Untersuchung von Umgebungsbedingungen als Arbeitsbedingungen in den Mittelpunkt stellen (wie z.B. HELMREICH et al., FEND et al. und auch die oben besprochenen Skalen von STERN und MOOS); in solchen Untersuchungen werden Dimensionen der Umwelt angesprochen, die eher für die Aktualisierung, Stabilisierung oder Änderung erworbener Verhaltenskompetenzen und -orientierungen von Bedeutung sind.

Die innerhalb des Projekts "Lehrereinstellungen" von HELMREICH et al. (1974) entwickelten Skalen zur Erfassung von Arbeits- und Lernbedingungen des Lehrers sind auf dem Hintergrund des Modells von WHEELER (1966) zur Analyse von Sozialisationsprozessen in Institutionen entwickelt worden. WHEELER baut mit diesem Modell auf theoretische Ansätze von BRIM (1960) auf und nimmt an, daß die Sozialisation innerhalb einer Institution umso wirkungsvoller ist,

- je eindeutiger und klarer die gewünschten Normen und Ziele formuliert sind,
- je mehr Gelegenheiten für die Verwirklichung des gewünschten Verhaltens vorhanden sind,
- je gezielter gewünschtes und unerwünschtes Verhalten sanktioniert wird (vgl. KRAUSE et al. 1974).

Der nach diesem Konzept entwickelte Schul-Umwelt-Fragebogen umfaßt sieben Dimensionen, von denen fünf allgemeinerer Art sind und für die Umwelt des Lehrers mit längerer Berufserfahrung ebenso von Bedeutung sind wie für Lehramtsanwärter. Da diese Skalen für eine Anwendung im Rahmen der vorliegenden Fragestellung geeignet sind, werden sie an dieser Stelle inhaltlich aufgeführt und gleichzeitig die empirischen Gütekriterien angegeben und zwar 1.) split-half Reliabilität nach SPEARMAN-BROWN 2.) Konsistenz-Koeffizient nach CRONBACH (vgl. LIENERT 1967).

Rahmenbedingungen (.82; .70) : Arbeitsbedingungen in bezug auf materielle und personelle Ausstattung der Schule, Arbeitsbelastung und Besonderheiten der Schüler

Beispiel: "Unsere Schule ist hinreichend mit Lehr- und Arbeitsmitteln ausgestattet."

Reglementierung (.67; .70) : Konformisierende Einflüsse aufgrund formeller Vorschriften und informeller Regelungen; Reglementierung durch Schulleiter, Mentor und übergeordnete Behörde

Beispiel: "An unserer Schule wird die Schulordnung nicht sehr streng gehandhabt."

Isolation (.83; .79) : Mangel an progressiver Unterstützung; mangelnde Kontakte zu Kollegen, Schüler-Eltern und Ausbildungsinstitution; mangelnde Initiative, progressive Unterstützung zu suchen

Beispiel: "Ich habe noch nie gemeinsam mit einem Kollegen eine Unterrichtsstunde vorbereitet."

Konformitätsdruck (.79;.77): Konformisierende Einflüsse, die nicht durch formelle Vorschriften und Regelungen abgestützt sind; Konformitätsdruck durch Kollegen, Vorgesetzte und Eltern

Beispiel: "Vor Besuchen des Schulrats fürchtet sich bei uns das ganze Kollegium."

Diskrepanz (.65; .63) : Diskrepanz zwischen Erwartungen an das eigene Verhalten, die Reaktionen der Schüler und dem tatsächlichen eigenen Verhalten und den Schülerreaktionen

Beispiel: "Ich muß im Unterricht unerwartet viel Zeit mit reinem Üben zubringen."

Die von FEND et al. (1976) entwickelten Skalen zur Erfassung des Schulklimas sind im Zusammenhang mit der Konstanzer Vergleichsuntersuchung zwischen Gesamtschulen und dreigliedrigem Schulsystem entstanden. Die einzelnen Aspekte der erfaßten Umwelt der Schule hängen eng mit der Forderung nach Verringerung des Anpassungsdrucks und der Verbesserung der Sozialbeziehungen innerhalb der Schule zusammen. Dahinter steht die Annahme, daß eine Verbesserung der sozial-emotionalen Atmosphäre zwischen Lehrern und Schülern sowie eine Verminderung des Leistungs- und Disziplindrucks notwendige Voraussetzungen für die Erziehung zur Selbstbestimmung sind und die Möglichkeiten der Selbstverwirklichung fördern. Bei den Skalen für die Befragung der Schüler stehen die beiden Dimensionen "Leistungsdruck" und "Sozialbeziehungen" im Mittelpunkt. Die Skala "Leistungsdruck" ver-

langt von Schülern eine Einschätzung des Ausmaßes, in dem sie sich durch die von der Schule gestellten Anforderungen überfordert fühlen und der Beanspruchung mit Hausarbeiten außerhalb der Schulzeit. (Beispiel: "Wenn wir nicht am Wochenende lernen, könnten wir kaum schaffen, was von uns verlangt wird.") Für die Dimension "Sozialbeziehungen" gibt der Schüler ein Urteil über das Engagement des Lehrers bei der Förderung des Leistungsfortschritts aller Schüler ab und über die Teilnahme des Lehrers an nicht schul- und leistungsbezogenen Problemen der Schüler. (Beispiel: "Unsere Lehrer bemühen sich sehr, daß alle Schüler wirklich etwas lernen.") Die Schulklima-Beurteilung von seiten des Lehrers beinhaltet die oben bereits dargestellten Dimensionen "Reglementierung" und "Rahmenbedingungen" der von HELMREICH et al. (1974) entwickelten Erhebungsinstrumente und Angaben zu der Dimension "Sozialbeziehungen". Es wird sowohl nach Personmerkmalen der Schüler und der Lehrer gefragt als auch nach dem Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern bzw. dem Verhältnis der Lehrer untereinander (Beispiel: "Die meisten Schüler haben großes Vertrauen zu den Lehrern.")

Literatur

- ASTIN, A.W. 1968. The college environment. Washington.
- BARKER, R.G. 1968. Ecological psychology. Stanford.
- BORTZ, J. 1975. Das INDSCAL-Verfahren als Methode zur Differenzierung kognitiver Strukturen. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 22, 33-46.
- BRIM, O.G. jr. 1960. Personality development as role-learning. In: ISCOE, J. & STEVENSON, H. (Ed.) Personality development in children. Austin. 127-159.
- CARROLL, J.D. & CHANG, J.J. 1970. Analysis of individual differences in multidimensional scaling. Psychometrika, 35, 283-319.
- CENTRA, J.A. 1972. Comparison of three methods of assessing college environments. Journal of Educational Psychology, 63, 56-62.

- CLOETTA, B., DANN, H.-D., MÜLLER-FOHRBRODT, G., NENNING, Ch. & WEINREBE, H. 1973. Beurteilung von Institutionen durch angehende Lehrer. Arbeitsbericht 13. Projektgruppe Lehrereinstellungen, Universität Konstanz.
- DANN, H.-D., HELMREICH, R., MÜLLER-FOHRBRODT, G., PEIFER, H. & CLOETTA, B. 1975. Ist Umwelt meßbar ? In: WALTER, H. (Hrsg.) Sozialisationsforschung. Bd 3. Stuttgart. 1-36.
- FELDMANN, K.A. 1969. Studying the impacts of colleges on student. Sociology of Education, 42, 207-237.
- FEND, H., KNÖRZER, W., NAGL, W., SPECHT, W. & VÄTH-SZUSDZIARA, R. 1976. Sozialisations-effekte der Schule. Weinheim.
- FENNEL, G.R. 1975. What is a situation ? A motivational paradigm. The Journal of Psychology, 91, 259-269.
- FITCH, S. K. 1970. Insights in human behavior. Boston.
- GOSLIN, D.A. (Ed.) 1969. Handbook of socialization theory and research. Chicago.
- HELMREICH, R., MÜLLER-FOHRBRODT, G., DANN, H.-D., CLOETTA, B. & PEIFER, H. 1974. Die Umwelt des Junglehrers.- Skalen zur Erfassung von Arbeits- und Lernbedingungen. Arbeitsbericht 20. Projekt Lehrereinstellungen, Universität Konstanz.
- KEIL, W. & PIONTKOWSKI, U. 1973. Strukturen und Prozesse im Hochschulunterricht. Weinheim.
- KRAUSE, F., DANN, H.-D. & HELMREICH, R. 1974. Objektivistischer Ansatz zur Erfassung von Ausbildungsbedingungen angehender Lehrer in der Schule. Arbeitsbericht 16. Projekt Lehrereinstellungen, Universität Konstanz.
- KRAUSE, M.S. 1970. Use of social situations for research purposes. American Psychologist, 25, 748-753.
- LEMPERT, W. & THOMSEN, W. 1974. Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart.
- LIENERT, G.A. 1967. Testaufbau und Testanalyse. Weinheim.
- MEHRABIAN, A. & RUSSEL, J.A. 1974. An approach to environmental psychology. Cambridge.
- MOOS, R. 1968. The assessment of the social climates of correctional institutions. Journal of Research in Crime and Delinquency, 5, 174-188.

- MOOS, R.H. 1974. Evaluating treatment environments. A social-ecological approach. New York.
- MOOS, R.H. & TRICKETT, E. 1974. Classroom environment scale manual. Consulting Psychologists Press. Palo Alto.
- MURRAY, H.A. 1938. Explorations in personality. New York.
- PACE, C.R. 1968. The measurement of college environments. In: TAGIURI, R. & LITWIN, G.H. (Eds) Organizational climate . Explorations of a concept. Boston. 129-147.
- PACE, C.R. 1969. College environments. In: EBEL, R.L. (Ed.) Encyclopedia of Educational Research. London. 4th edition. 169-173.
- PERVIN, L.A. 1968. The college as a social system: Student perceptions of students, faculty and administration. The Journal of Educational Research, 61, 281-284.
- PETER, H.-U. 1973. Die Schule als soziale Organisation. Weinheim.
- PROSHANSKY, H.M., ITTELSON, W.H. & RIVLIN, L.G. (Eds) 1970. Environmental psychology: Man and his physical setting. New York.
- SCHLOTTMANN, U. 1976. Makrosoziologische Ansätze zur Erklärung von individuellem Verhalten. In: EHRHARDT, K.J., FREY, H.-P., LANGENHEDER, W., SCHLOTTMANN, U. & SEEL, H.-J. Interdisziplinäre Sozialisationsforschung: Ansätze und Probleme. Stuttgart.
- SCHMIDT, H.D. 1975. Begriff, Funktionen und Entstehung sozialer Einstellungen. In: SCHMIDT, H.D., BRUNNER, E.J. & MUMMENDEY, A. Soziale Einstellungen. München. 12-28.
- SCHREINER, G. 1973. Schule als sozialer Erfahrungsraum. Überlegungen und Untersuchungen zum Phänomen des Schulklimas. Frankfurt.
- SELLS, S.B. 1963. An interactionist looks at the environment. American Psychologist, 18, 696-702.
- STERN, G.G. 1970. People in context. New York.
- WALTER, H. 1971. Schulökologie. Zur Dimensionierung schulischer Sozialisationsverhältnisse. Arbeitspapier 6. Forschungsgruppe Schulische Sozialisation, Universität Konstanz.
- WHEELER, S. 1966. The structure of formally organized socialization settings. In: BRIM, O.G. & WHEELER, S. (Eds) Socialization after childhood. New York. 51-116.