

Erziehungstilforschung

Theorien, Methoden und Anwendung
der Psychologie
elterlichen Erziehungsverhaltens

Herausgegeben von Klaus A. Schneewind
und Theo Herrmann

4.1.1 Problemsystematik der interventionsorientierten Erziehungstilforschung

Neues Elternverhalten wird in der psychologischen Anwendung normalerweise mit dem Ziel implementiert, beim *Kind* definiertes Zielverhalten zu fördern oder zu ermöglichen. Ein derartiges Bemühen setzt — soweit es nicht nach der Versuchs-und-Irrtum-Strategie geleitet ist — *Wissen über die bedingende Relevanz von Elternverhalten für Kindverhalten* bzw. daraus abgeleitetes *technologisches Wissen über entsprechende Mittel-Ziel-Relationen* voraus.

Die vorliegende Arbeit befaßt sich mit der Frage, welches einschlägige Wissen und welche Forschungsbemühungen über diesen Problembereich derzeit vorliegen. Diese globale Fragestellung enthält zwei klar zu unterscheidende Erkenntnisinteressen:

1. Implementierungswissen zu gewinnen: welche Treatment-Variablen klären die Varianz der Treatment-Effekte auf? Welche Kombinationen von Treatment-Variablen und Trainees-Variablen (= Variablen, die Merkmale von trainierten Personen beschreiben) klären die Varianz auf? Evaluierung von standardisierten Trainingsprogrammen.

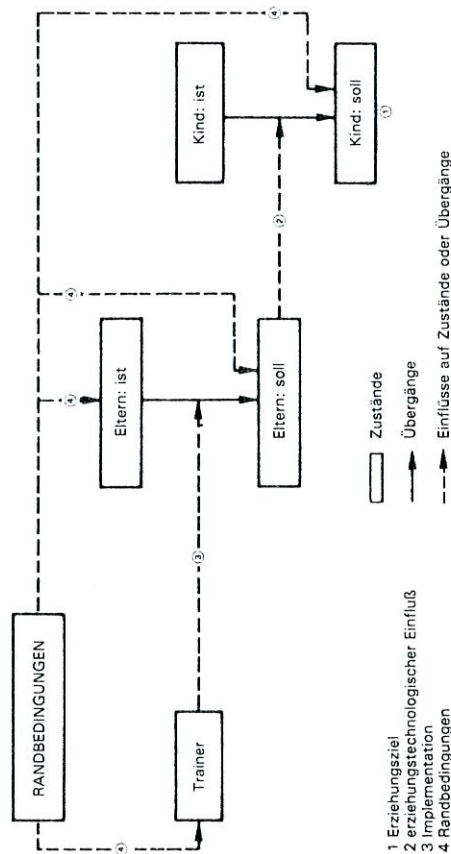
2. Erkenntnisse zu gewinnen über die Auswirkungen des veränderten Erziehungsverhaltens auf das Kinderverhalten, über funktionale Zusammenhänge zwischen Elternverhalten und Kindverhalten.

Die ersten einschlägigen wissenschaftlichen Untersuchungen stammen aus dem Ende der 50er Jahre. Mehr als zwei Drittel der bisher durchgeführten Untersuchungen wurden aber nach 1968 (vgl. GOODALL 1972) durchgeführt. Es liegen mehrere Übersichtsreferate über Untersuchungen zur Implementierung neuen Elternverhaltens vor. BERKOWITZ & GRAZIANO (1972) haben die Literatur nach dem Erziehungsverhalten, das den Eltern vermittelt werden sollte (respondente und operante Techniken), und nach der methodischen Sophistiziertheit der Untersuchungen geordnet. JOHNSON & KATZ (1973) teilten die Arbeiten nach den intermedial behandelten kindlichen Verhaltensstörungen und nach den Trainingsmethoden ein. TAVORMINA (1974) unterschied nach den theoretischen Grundlagen der elterlichen Erziehungsbeeinflussung: einführungsorientierte versus verhaltenstherapeutische Untersuchungen. Und



O'DELL (1974) diskutierte die Arbeiten besonders nach den Typen der kindlichen Verhaltensprobleme, den Typen von trainierten Eltern, den Trainingsmethoden, den Trainingsinhalten und nach Forschungskriterien. INNERHOFER & MÜLLER (1974) tabellierten die Forschungskriterien nach den Kriterien: Stichprobe, Problemverhalten, Beobachtungsklassen und Techniken, Spezielle Techniken und Prinzipien, Durchführung des Trainings und Ergebnisse. MINSEL (1975b) diskutiert die verhaltens-therapeutischen und klientenzentrierten Mediatoren-Ansätze mit dem Versuch einer Integration der beiden. In diesem Bericht sollen einerseits einzelne bedeutsame Probleme dieses Forschungsbereichs im Rahmen einer vorgeschlagenen *Problemsystematik* situiert und andererseits diese Probleme auf dem Hintergrund vorhandener Untersuchungen einzeln erörtert werden.

Ein rational begründetes Implementierungsprogramm ist durch folgende Eingabegrößen determiniert (vgl. Abb. 1).



(a) durch definierte Erziehungsziele (Soll-Zustände im Kindverhalten)
(b) durch technologisches Wissen darüber, welches Elternverhalten (Stile, Einstellungen usw.) die Realisierung der entsprechenden Erziehungsziele fördert (= erziehungstechnologisches Wissen). Dieses technologische Wissen setzt theoretisches Wissen (nomologisches) über Beziehungszusammenhänge von Elternverhalten und Kindverhalten voraus.

«Erziehungstechnologisches Wissen» sei definiert als Wissen über erzieherische Maßnahmen, die darauf abzielen und geeignet sind, *kindliches Verhalten* von einem definierten Ist-Zustand in einen definierten Soll-Zustand überzuführen.

(c) durch technologisches Wissen darüber, durch welche Treatments entsprechendes Elternverhalten implementiert werden kann (= implementierungstechnologisches Wissen). «Implementierungstechnologisches Wissen» sei definiert als Wissen über Maßnahmen, die darauf abzielen und geeignet sind, *erzieherisches Verhalten* (der Eltern) von einem definierten Ist-Zustand in einen definierten Soll-Zustand überzuführen.
(d) durch Informationen über Randbedingungen, die das Verhalten der konkret zu trainierenden Eltern und der Trainer beeinflussen. Die Forschungsbemühungen richten sich besonders darauf, verbindliches Wissen über die Eingangsgrößen 2 und 3 sub specie der ersten zu gewinnen.

Die Fragestruktur ist demnach die folgende:

(a) Das Erziehungsziel Z ist gesollt. Unter welchen Bedingungen ist Z realisierbar? (Suche nach erziehungstechnologischem Wissen).

(b) Z ist realisierbar unter den Bedingungen $E_1 \dots E_n$ (erziehungstechnologisches Wissen). Wie sind die Bedingungen $E_1 \dots E_n$ herstellbar (implementierbar)? (Suche nach implementierungstechnologischem Wissen).

(c) Die Bedingungen $E_1 \dots E_n$ sind unter den Implementierungsbedingungen $I_1 \dots I_n$ herstellbar. (implementierungstechnologisches Wissen).

Unter dem Aspekt der genannten Informationsbereiche, die rational begründete Implementierungsprogramme determinieren sollten, werden die einschlägigen Forschungsbemühungen referiert und diskutiert.

4.1.2 Ziele im Kindverhalten

Interventionen im Erziehungsstil zielen letztlich auf die Veränderung von Kindverhalten. Die folgende Analyse der Forschungsbeiträge bezieht sich auf zwei Fragen:

(a) Werden die Ziele im Kindverhalten, die intermediär durch die Änderung des Elternverhaltens angestrebt werden, explizit genannt?

(b) Wie wird das Problem der Konzeptualisierung und Messung des zu verändernden und angestrebten Kindverhaltens gelöst?

Die vorliegenden Untersuchungen können im Hinblick auf die *explizite Formulierung der Erziehungsziele* in 3 Gruppen unterteilt werden:

Eine erste Gruppe von Untersuchungen macht keine Angaben zu kindlichen Verhaltenszielen. In einer Reihe von Arbeiten wurde der Versuch unternommen, neues Erziehungsverhalten zu vermitteln, ohne daß explizit begründet wird, im Dienste welchen kindlichen Zielverhaltens der neue Erziehungsstil stehen soll. Dieser Mangel kennzeichnet besonders einige einfühlungsorientierte Beiträge, bei denen Elterngruppen bessere Einfühlung in das Kindverhalten erlernen sollten, ohne daß die

daraus erwarteten Konsequenzen für das Kindverhalten formuliert oder geprüft worden wären (vgl. SHAPIRO, 1955, 1956, HEREFORD 1963, GABEL 1972). Solche Untersuchungen können allenfalls relevant sein für die Gewinnung von Implementierungswissen.

Eine zweite Gruppe von Untersuchungen läßt die kindlichen Verhaltensziele ebenfalls offen, da den Eltern erziehungstechnologische Kompetenz zur besseren Erreichung beliebiger Verhaltensziele vermittelt werden soll. Hierbei wird mit Eltern von gestörten Kindern zwecks Erlangung verhaltensmodifizierender Fähigkeiten, aber auch mit Eltern von nichtauffälligen Kindern mit prophylaktischer Zielsetzung gearbeitet (z. B. PERREZ & STRIEBEL 1975, MINSEL 1975a, BENTELE et al. 1976).

In einer dritten Gruppe von Untersuchungen werden die durch das neu zu vermittelnde Elternverhalten intermediär angestrebten kindlichen Verhaltensweisen explizit genannt (z. B. PATTERSON & REID 1973, KANE et al. 1974, ROSE 1974a, WATSON & BASSINGER 1974).

Die sehr verschiedenartige *Benennung* der zu beseitigenden Problemverhaltensweisen und der Zielverhaltensweisen erschwert die Klassifizierung des mannigfachen Repertoirs von Verhaltenszielen. Die Nomenklatur reicht von Begriffen wie «hirnorganisch Gestörte» (SALZINGER et al. 1970), «Retardierte» (TERDAL & BUELL 1969) bis zur präzisen Beschreibung in Beobachtungsbegriffen (STRIEBEL 1974).

Die intermediär angestrebten kindlichen Verhaltensziele bzw. zu beeinflussenden Problemverhaltensbereiche wurden von JOHNSON & KATZ (1973) eingeteilt in: «antisoziales und unreifes Verhalten», «Probleme im sprachlichen Bereich», «Schulphobien», «Einkoten und Einnässen», «Anfallskrankheiten», «Selbstaggressives Verhalten» und «Trotzverhalten» (a. a. O. S. 181 ff.).

Die durch diese Einteilung klassifizierten Problembeschreibungen variieren in ihrem Präzisionsgrad wie in der theoretischen Zuordnung der verwendeten Begriffe beträchtlich. Psychologische und psychiatrische Etikettierungen stehen neben solchen aus der Alltagssprache. O'DELL (1974) teilte die intermediär beeinflussten Verhaltensprobleme nach ihrer Diskretheit ein. Eher diskrete Probleme nannte er «spezifische Verhaltensweisen» und unterschied davon die komplexeren Verhaltensprobleme, die «Verhaltenssyndrome» (a. a. O. S. 421). Eigenartigerweise ordnet er Verhaltensprobleme, die als «autistisch», «retardiert» oder «psychotisch» bezeichnet werden, den «spezifischen Verhaltensweisen» zu (a. a. O. S. 421).

Nach dem Taxonomievorschlag von BLOOM (1956) kann man die Lernziele entsprechend dem «psycho-motorischen», dem «affektiven» und «kognitiven» Aspekt einteilen. Lernziele im *psychomotorischen Bereich* sind u. a. Gegenstand der Untersuchung von STRIEBEL (1974) an einem autistischen Kind, z. B. «Mit der Hand auf einen diskriminativen

Reiz hin die Wangen des Trainers streicheln können» (a. a. O. S. 113), oder der Untersuchung von RISLEY (1968). Beispiele für Lernziele im *affektiven Bereich* finden sich in der Arbeit von STOVER & GUERNEY (1967) («independent behavior») oder bei WILLIAMS (1959) und WAHLER (1969) (Reduktion von Trotzverhalten). Ziele im *kognitiven Bereich* liegen vor allem bei den kompensatorischen Programmen vor, bei denen gewöhnlich die Erhöhung des IQs — gemessen durch einen bestimmten Test — als Ziel formuliert wird. Von BRONFENBRENNER (1974) liegt darüber eine kritische Analyse vor.

Die wenigen Beispiele zeigen, daß die herkömmlichen, stark psychiatrisch und an der Psychologie des Alltags orientierten Zielklassifizierungen problematisch sind. Auch die Bloom'sche Aufgliederung liefert keine Zielklassifizierung. Sie ordnet nicht verschiedene Phänomene disjunkt in verschiedene Klassen, sondern dimensioniert identische Phänomene nach verschiedenen Merkmalsdimensionen. Eine alternative Zielklassifizierung kann nach folgenden Kriterien durchgeführt werden:

- (a) soll die Auftretenswahrscheinlichkeit oder der Ausprägungsgrad eines Verhaltens erhöht oder vermindert werden?
- (b) mit welchen Begriffen wird das Verhalten beschrieben: in Beobachtungsbegriffen, Dispositionsbegriffen oder eher theoretischen bzw. quasitheoretischen Begriffen?

Durch den Einbezug des Konzeptualisierungskriteriums wird ein formales *zielevaluierendes* Moment mitthematisiert. Die relative Meßbarkeit des beschriebenen, gesollten Verhaltens, der Disposition oder des theoretischen Konstruktes kann als ein Gütekriterium für Zielformulierungen betrachtet werden (vgl. PERREZ 1976).

Bei den *verhaltens/therapeutisch* orientierten Untersuchungen wird das kindliche Problemverhalten gewöhnlich durch die Schätzung der *Auftretenswahrscheinlichkeit eines Verhaltens* beschrieben, die gemessen an sozialen Normen zu hoch oder zu gering ist. Komplementär werden Verminderung oder Erhöhung der Auftretenswahrscheinlichkeit angestrebt. Das Verhalten selbst wird durch Beobachtungsbegriffe beschrieben. MAGER (1965) formulierte folgende Kriterien der Zielbestimmung: Das Zielverhalten wird

- in Beobachtungsbegriffen beschrieben,
- die Bedingungen werden genannt, unter denen das Zielverhalten auftreten soll, und
- es wird das Testverfahren expliziert, durch das die Zielerreichung geprüft wird.

Bei PATTERSON & BRODSKY (1966) wurden z. B. die Frequenzen erwünschter wie unerwünschter Verhaltensweisen des Problemkindes vor, während und nach der Intervention unter standardisierten Bedingungen durch drei Beobachter gemessen. Das komplexe Verhaltensproblem

wurde in diskrete Verhaltensweisen aufgeteilt, und die Bedingungen, unter denen bestimmte Verhaltensweisen auftreten sollten, wurden spezifiziert (a. a. O. S. 287). Beobachtungszeiten und -modalitäten waren standardisiert.

WAHLER et al. (1965) ließen das durch die Eltern beschriebene Problemverhalten im Labor durch Beobachter beschreiben und kategorisieren (Mutter-Kind-Interaktionen). Die Kategorien ließen sie durch die Eltern in ihrer Repräsentativität für das Problemverhalten, wie es von ihnen erlebt wird, einschätzen und korrigieren. Anschließend kategorisierten sie das erwünschte inkompatible Zielverhalten («commanding-behavior» — «cooperative behavior» — «dependent behavior») (a. a. O. S. 117 f.).

Bei KANE et al. (1974) wurde das Verhalten der Kinder wie das der Eltern während der Therapiesitzungen durch geschulte Beobachter nach therapierelevanten Kriterien registriert. Zusätzlich lernten die Eltern das Kindverhalten nach detaillierten Beobachtungsschemata zu beobachten, wobei die Objektivität stichprobenweise durch Vergleich mit einem geschulten Beobachter geprüft wurde.

Theoretische Begriffe (bzw. Dispositionsbegriffe) für die Beschreibung der kindlichen Verhaltensziele liegen in Untersuchungen vor, in denen etwa der «Neurotizismus» des Kindes vermindert oder die «Extraversion» intermediär erhöht werden sollte (vgl. PERREZ & STRIEBEL 1975). Die geringe Spezifität solcher Dispositionsbegriffe wie die Problematik der Meßbarkeit des damit Beschriebenen (vgl. HERRMANN 1973) weisen auf die Fragwürdigkeit solcher Verhaltensziele.

Im Gegensatz zu diesen therapeutisch orientierten Untersuchungen wird zur Zeit im Berliner «Projekt für Verhaltensbeobachtung» ein Versuch unternommen, kindliche Verhaltensziele für *prophylaktische* Zwecke im Rahmen von Elternverhaltenstrainings zu kategorisieren¹. Über Elternbefragung, Direktbeobachtung und Literaturanalyse wurde zunächst ein Pool von Verhaltensitems gewonnen, die erziehungsrelevantes kindliches Verhalten von 3—5jährigen in drei Situationen (Spielen, Essen, Bettgehen) beschreiben. Die erhobenen, in der Alltagssprache beschriebenen Verhaltensitems wurden durch mehrere Psychologen nach dem Kriterium der funktionalen Ähnlichkeit gruppiert. Als Kategorie wurde dann die Klasse von verhaltensbeschreibenden Items gewählt, die übereinstimmend als einander ähnlich eingestuft wurden. Die Kategorien wurden mit einem Namen versehen, der die entsprechende Gruppe von Verhaltensweisen charakterisieren sollte.

¹ Am Institut für Psychologie der Freien Universität Berlin, ELLER Fr., PERREZ M., SCHULTZE J. & WINKELMANN K.

Beispiel:

<i>Verhaltensitems</i>	<i>Verhaltenskategorie</i>
Tischdecke zerschneiden	Wohnungsgegenstände beschädigen
Plattenspieler beschädigen	
Teppich beschmieren	

Anschließend wurden für die Verhaltenskategorien Anwendungsregeln konzipiert, die vorschreiben, unter welchen Bedingungen Verhalten einer Kategorie zuzuordnen ist. Diese Regeln wurden einem «Test» unterworfen, in dem geprüft wurde, ob die Items die zur Kategorie geführt haben, durch die gebildeten Regeln erfaßt werden. Die Kategorien müssen von den Eltern der Kinder, auf die sie angewendet werden, in ihrem Erwünschtheitsgrad eingeschätzt werden (erwünschte — unerwünschte — neutrale). Das Verhalten ist somit in Beobachtungsbegriffen beschrieben, und es wird angestrebt, die Auftretenshäufigkeit erwünschten Verhaltens zu erhöhen und unerwünschten Verhaltens zu erniedrigen.

Zusammenfassend sei festgehalten:

Die Frage der Konzeptualisierung des kindlichen Zielverhaltens ist bedeutsam, wenn die erwartete intermediäre Wirksamkeit des erfolgreich implementierten Elternverhaltens überprüft werden soll. Da letztlich alle Elterntrainingsprogramme in irgendeiner Weise dieser Zielsetzung nützlich sein wollen, ist es von einiger Bedeutsamkeit, welche Konzeptualisierung und Messung dieses Verhalten erfährt. Befriedigende Taxonomien existieren bis jetzt nicht. Die Konzeptualisierung der Verhaltensziele erfolgt bis jetzt auf sehr verschiedenen präzisieren und theoretischen Niveaus. Die Messung des kindlichen Kriteriumsverhaltens wurde durch Verhaltensbeobachtung unter Labor- oder biotopen Bedingungen sowie über Fragebögen realisiert. Wie O'DELL meint, scheint es nicht, «daß es irgendeine Klasse von offenem Kindverhalten gäbe, das nicht durch die Beeinflussung des Elternverhaltens verändert werden könnte» (O'DELL 1974, S. 421). Systematische Interventionsforschung würde eine Systematisierung des Kindverhaltens, also der Explananda oder besser Manipulanda, voraussetzen. Dies setzt eine akzeptierte Theorie voraus, da die Psychologie keinen theorieleeren Gegenstand hat. Die Theorie schreibt den Gegenstand vor, oder die Technologie das Manipulandum.

Exkurs: Das Problem der Begründung von Erziehungszielen

Das Begründungsproblem von erzieherischen Zielaussagen stellt sich nicht, solange das Forschungsinteresse auf die Gewinnung von erziehungstechnologischen Erkenntnissen über Mittel-Ziel-Zusammenhänge gerichtet ist. Insofern könnte diese Fragestellung aus diesem Bericht ausgeklammert werden. Das Problem stellt sich im Rahmen der Pragmatik. Die Mittel-Ziel-Analyse bezieht sich nicht auf die Begründung von Zielen, sondern auf die Bewährung von Aussagen, die über die für die Zielerreichung notwendigen Bedin-

gungen (Handlungen) handeln. In diesem Sinne kann das Interesse an Erkenntnissen über die Wirkung definierter Operationen vom Interesse, definierte Wirkungen zu erzielen, getrennt werden.

Da bei zahlreichen in dieser Übersicht nicht weiter berücksichtigten Untersuchungen das pragmatische Interesse im Vordergrund steht und bei einer Vielzahl das pragmatische mit dem wissenschaftlichen verknüpft ist und diese Frage beinahe von keinem Autor auch nur erwähnt wird, soll auf sie eingegangen werden.

Wenn der Psychologe in der Anwendung von technologischem Wissen prophylaktische oder therapeutische Ziele verfolgt, muß er sich mit der Frage beschäftigen, ob bzw. wie er diese Ziele begründen kann. Es soll am Beispiel einer Elterntrainingsuntersuchung (BENTLEY et al. 1976), die der Autor mit F. ELLER und K. WINKELMANN in Berlin betreut hat, exemplifiziert werden, wie dieses Problem bearbeitet wurde. Eine wesentliche Zielsetzung dieses Projektes bestand darin, Unterschichtseltern erziehungstechnologische Kompetenz vermitteln zu machen, die ihnen die Voraussetzungen dazu verschafft, Erziehungsziele erfolgreicher zu realisieren. Neben dem Ziel, Aufklärung über die Beziehung bestimmter Treatmentvariablen zu Treatmenteffekten zu erlangen, bestand die pragmatische Absicht der Hilfestellung an eine unterprivilegierte Bevölkerungsgruppe. Die pragmatischen Ziele bestanden also nicht darin, bestimmtes kindliches Zielverhalten intermediär durch die Eltern zu realisieren, sondern den Eltern erzieherische Kompetenzen zur Erlangung verschiedener Ziele zu vermitteln.

Da stellte sich die Frage, ob man bereit sei, technologisches Wissen an Personen weiterzugeben, die möglicherweise Ziele verfolgen, die mit den eigenen unvereinbar sind. Die Vorsicht gegenüber den in der Unterschicht herrschenden Erziehungszielen wurde durch die Ergebnisse einer im Rahmen des Projektes durchgeführten Literaturanalyse über »Empirische Untersuchungen zu schichtspezifischen Erziehungszielen« (ECKEY 1974) gestützt. Auf der wissenschaftstheoretischen Ebene wurden die Positionen des kritischen Rationalismus und der Frankfurter Schule im Hinblick auf die Problematik der Normenbegündung und ihrer Anwendung auf den Erziehungszielbereich kritisch gegenübergestellt (BRUENE 1974). Weder die eine noch die andere Richtung vermag normenbegründende Verfahren bereit zu stellen.

Wann immer ein Psychologe sich für die Erreichung gewisser Therapie- oder Präventionsziele einsetzt, trifft er eine Wertentscheidung, deren präskriptiver Gehalt nicht psychologisch begründbar ist. Es sei festgehalten, daß »ein Ziel begründen« nicht bedeutungsgleich ist mit »die Zielfindung erklären«. Warum Psychologen dieses oder jenes Ziel festlegen, kann prinzipiell psychologisch erklärt werden durch die Ableitung dieses Explanandums aus den dafür relevanten Gesetzesaussagen und historischen Randbedingungen. Damit kann die Frage beantwortet werden »Warum wurde dieses Ziel ausgewählt?« In diesem Sinne beschäftigen sich beispielsweise KRAASNER (1964) mit Therapiezielen oder SKINNER mit Werten (SKINNER 1973, 106 ff.) als psychologischen und soziologischen Gegebenheiten, oder BRANDTSTÄDTER & MONTADA in diesem Band mit dem Einfluß der psychologischen Forschung auf das Zustandekommen von Erziehungszielen. Dadurch wird jedoch nicht die Frage beantwortet, durch welche allgemeine Normen diese Ziele begründet sind, also ob diesen Zielen gültige Normen zugrunde liegen. Das ist ein Begründungs- und kein Erklärungsproblem. Das erste erklärt, warum der Psychologe so handelt; das zweite hätte zu begründen, warum er so handeln soll.

Die Kennzeichnung eines Verhaltens als gesolltes stellt eine Wertentscheidung dar. Die psychologische Bedingungsanalyse vermag als solche keine Aussagen darüber zu machen, welche Gegebenheiten als erstrebenswert zu etikettieren sind, solange wir uns den naturalistischen Fehlschluß von deskriptiven Sätzen auf normative verbieten.

ALBERT hat demgegenüber eine Reihe von Möglichkeiten zur Normenkritik aufgewiesen (ALBERT 1968).

Auf diesem argumentativen Hintergrund haben wir uns für die Prämissen entschieden,

daß wir nur unter der Bedingung bereit sind, technologisches Wissen an andere Menschen weiterzugeben, wenn deren Erziehungsziele mit den unsrigen kompatibel sind, soweit es sich um Ziele handelt, die von uns als bedeutsam eingeschätzt werden.

Es sollte deshalb empirisch geprüft werden, wie weit die unterstellte Unterschiedlichkeit der Erziehungsziele von Unterschichts-Angehörigen und Mittelschichts-Angehörigen bei der Berliner Population auffindbar ist. Eine große Differenz hätte bedeutet, daß wir uns mit der Zielproblematik politisch auseinanderzusetzen gehabt hätten. 840 Berliner Unterschichts- und Mittelschichts-Eltern wurden durch einen Erziehungsziel-Fragebogen untersucht (GULLNER H. & JOHN I. 1975). Nach dieser Untersuchung werden emanzipatorische Erziehungsziele wie »Selbständigkeit« oder »Soziale Einstellung« annähernd gleich in Unterschicht wie in Mittelschicht »höher bewertet als Ziele, die reine Anpassungsfunktion haben« (a. a. O. S. 185), wie »Ordnentlichkeit und gutes Betragen« oder »Reibungslose soziale Ein- und Unterordnung«. Das gilt für Knaben wie für Mädchen. Die Ergebnisse legen nahe, »daß die Wertorientierung der sozio-ökonomisch definierten Schichten nicht mehr im Sinne konträr gelagerter Pole auf den einzelnen Zieldimensionen verstanden werden können, sondern daß sich vielmehr eine Annäherung und vor allem Umorientierung der Zielvorstellungen beider Schichten abzeichnen beginnt« (a. a. O. S. 187).

Für uns war damit eine ethische Voraussetzung erfüllt, an dieser Zielgruppe Implementierungswissen zu gewinnen bei gleichzeitiger Vermittlung von technologischem Wissen.

Dieser Exkurs sollte auf einen Problembereich aufmerksam machen, mit dem sich ein Forschungsbereich, der auch in seiner wissenschaftlichen Zielsetzung den Anwendungsbezug nicht ausklammern kann, auseinandersetzen sollte.

4.1.3 Theoretische Ansätze für den funktionalen Zusammenhang von Elternverhalten – Kindverhalten (erziehungstechnologische Hauptströmungen in der Implementierungsforschung)

Welches Elternverhalten trainiert werden soll, kann durch gegebene, akzeptierte Erziehungsziele und durch technologische Aussagen über Elternverhalten, das diese Ziele zu erreichen begünstigt, begründet werden. Da das für technologische Aussagen vorausgesetzte nomologische Wissen bis heute auf einer durchaus zweifelhaften Basis beruht, haben Aussagen über Stil-Ziel-Zusammenhänge zur Zeit für die Konstruktion von Implementierungsprogrammen eher eine heuristische Funktion. Die Unverbindlichkeit des bisherigen empirischen Wissens führt dazu, daß der Forscher die heuristische Basis nach dem subjektiven Vertrauen zu einem theoretischen Ansatz oder nach dem theoretischen Rahmen, in dem er universitär sozialisiert wurde, auswählt. Im Augenblick sind es vor allem zwei theoretische Ansätze, auf die bei der Implementierung neuen Elternverhaltens rekurriert wird. Es sind das das Selbstaktualisierungs-Postulat von ROGERS und das operante Paradigma von SKINNER. Die beiden Gruppen sollen »Einfühlungsorientierte Ansätze« und »Verhaltensorientierte Ansätze« genannt werden.

4.1.3.1 *Einfühlungsorientierte Ansätze*

Die einfühlungsorientierten Ansätze sind theoretisch durch die Schriften von ROGERS inspiriert. Zwei Grundannahmen kennzeichnen die Persönlichkeitsentwicklungs-Theorie oder -Philosophie von ROGERS:

Erstens eine *allgemeine Aktualisierungstendenz*, die dem Organismus innewohnt, alle seine Fähigkeiten zur Aktualisierung zu bringen, z. B. die Differenzierung der Organe und Funktionen oder die Expansion in Begriffen des Wachstums.

Diese Annahme nennt ROGERS ein Postulat.

Die zweite Grundannahme bezeichnet er als ein Konstrukt, nämlich die *Tendenz zur Selbstaktualisierung*. Die allgemeine Aktualisierungstendenz betrifft und erfaßt auch jenen Erfahrungsbereich des menschlichen Organismus, der als das Selbst bewußt wird. Die Selbstaktualisierungstendenz wird als «primäres Regulationssystem» interpretiert, das durch angeborene Basisbedürfnisse, angeborene Wertpräferenzen und den Impetus zur Selbstverwirklichung gekennzeichnet ist. Das «sekundäre Regulationssystem» besteht in den sozialen Erfahrungen. Wenn die Selbsterfahrung, die durch das «primäre Regulationssystem» aktualisiert wird, nicht kongruent ist mit den Erfahrungen, die durch das «sekundäre Regulationssystem» vermittelt werden, so löst diese Inkongruenz Verhaltensstörungen aus (ROGERS 1959). Bei Eltern mit gestörten Kindern wird deshalb geschlossen, daß diese bisher nicht imstande waren, den Kindern durch ihr Erziehungsverhalten ein «sekundäres Regulationssystem» bereitzustellen, das den Kindern die Erfahrung der Kongruenz und damit die Entwicklung zur «fully functioning person» zu ermöglichen. Prophylaktische oder therapeutische Elternarbeit setzt in diesem Gedankensystem Kenntnisse darüber voraus, wie dieses «sekundäre Regulationssystem» beschaffen sein muß, damit die Erfahrung der Kongruenz durch das Kind ermöglicht wird. Folgende Bedingungen werden hierfür als notwendig betrachtet (a. a. O. S. 184—256):

- wertschätzendes Verhalten den Kindern gegenüber
- akzeptierendes Verhalten den Kindern gegenüber
- einfühlendes Elternverhalten.

Die konzeptuelle Unschärfe wie die theoretischen Schwächen dieser Vorstellungen wurden an verschiedenen Orten einer differenzierten Kritik unterzogen (u. a. RACHMAN 1971, S. 90—95). Wesentlich ist, daß diese Theorie in der Explikation von ROGERS nicht testbar ist. Es werden im Sinne von Sukzessionsgesetzen Bedingungen formuliert, die — soweit sie das «sekundäre Regulationssystem» betreffen — durchaus operationalisierbar sind. Ihre Konsequenzen jedoch, die Selbstverwirklichung (abhängige Variable) ist wegen der idiosynkratischen Charakterisierung des «primären Regulationssystems» nicht durch die verbindliche

Vorhersage bestimmter Merkmale beschreibbar. Für eine bestimmte Person kann deshalb nicht vorausgesagt werden, welche Verhaltensweisen den Zustand der Selbstverwirklichung oder deren Approximation kennzeichnen und deshalb angestrebt werden sollen.

Eine begrifflich schärfere Fassung haben die von ROGERS für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung als notwendig postulierten Bedingungen im Elternverhalten durch die Erziehungsdimensionen von TAUSCH & TAUSCH (1970) erfahren, die auch die empirischen Zusammenhänge dieser Dimensionen mit Dimensionen im Kindverhalten auf korrelativer Ebene untersuchten, ohne dabei die ROGERSchen Ansprüche (Selbstverwirklichung) und Postulate beibehalten zu müssen. An die Arbeiten des Ehepaars TAUSCH (1970) anknüpfend, sind besonders die Dimensionen «Wertschätzendes Erziehungsverhalten» und «Lenkendes Erziehungsverhalten» Trainingsziele von Elternverhaltenstrainings im deutschen Sprachraum geworden (z. B. TAUSCH & LANGER 1970, TEEGEN & FITTKAU 1972, MINSEL 1975a, TAUSCH et al. 1975).

Eine besondere Variante des einfühlungsorientierten Ansatzes stellen Trainingsansätze mit dem Namen «Filial Therapy» dar (GUERNEY et al. 1970). Die Ziele im Elternverhalten werden sehr ähnlich formuliert. Der postulierte Zusammenhang mit dem Kindverhalten wird jedoch durch psychoanalytische und lerntheoretische Hypothesen interpretiert. Nach GUERNEY (1964) kann durch das gewährende und verstehende Verhalten des Erziehers die Angst, die mit bestimmten Gefühlen und Gedanken assoziiert ist, extinguiert werden. Dadurch wird die übergeneralisierte Abwehr vermindert, und verdrängte Gefühle und Konflikte können «durchgearbeitet» werden (GUERNEY 1964, S. 455). Eine stringent lernpsychologische Interpretation des Ansatzes von ROGERS haben TRUAX & CARKHUFF (1968, vgl. auch TRUAX 1966) geliefert. STOVER & GUERNEY (1967) formulierten auf diesem gedanklichen Hintergrund als elterliche Trainingsziele «Erhöhung des Prozentsatzes von reflektierenden Statements und Verminderung des Prozentsatzes von direktiven Statements». Die verbale Verhaltenskategorie «Reflektive Statements» war charakterisiert durch: reflektierende Anweisungen geben, Reformulieren des Inhaltes von Kinderäußerungen, Klären von Gefühlen, reflektierendes Klären der Situation. «Direktive Statements» waren gekennzeichnet durch: direkte Anweisungen oder Ratschläge erteilen, informieren oder überreden und ähnliches. Als AV wurde bei den Kindern gemessen:

- % von leadership-statements (nach Training höher erwartet)
- % von Abhängigkeits-statements (nach Training kleiner erwartet)
- % von negativen Gefühlsäußerungen (nach Training höher erwartet)

Die Ergebnisse bestätigen einige der Erwartungen (nonverbale Aggressionssteigerung, Steigerung der negativen Gefühlsäußerungen (vgl.

a. a. O. S. 542). In der Untersuchung von A. TAUSCH et al. (1975) wurde die Zunahme in der Variable «Verbalisieren gefühlsmäßiger Erlebnis-inhalte der Kinder», «größeres Ausmaß an Wertschätzung gegenüber ihren Kindern» und «geringeres Ausmaß an Lenkung-Dirigierung» festgelegt (TAUSCH A. et al. 1975, S. 82). Die genannten Variablen wurden durch die Anwendung entsprechender Schätzskalen auf Video- (bei Kindergarteninnen in Kindergarten-Situationen) und Tonbandaufzeichnungen von Eltern-Kind-Gesprächen ohne Anwesenheit eines Untersuchers gemessen. Ferner wurden verbale Reaktionen auf projektive Situationen eingeschätzt. MCGOWAN (1968) hat ähnliches Zielverhalten in der häuslichen Situation der Familie durch Rater einschätzen lassen. Vergleichbare Zielformulierungen, die durch die Einschätzung von elterlichen verbalen Reaktionen auf projektive Situationen und durch die inhaltliche Kategorisierung dieser Reaktionen nach reflektierenden und direktiven Äußerungen gemessen wurden, liegen bei MINSEL (1975a) vor.

In einer Reihe von Untersuchungen wurden die von ROGERS für das Erziehungsverhalten als wünschenswert betrachteten Verhaltensziele auf der *Einstellungsebene* ohne Zugrundelegung einer expliziten Einstellungstheorie formuliert und gemessen, so bei SHAPIRO (1955, 1956), BALSER et al. (1957), HEREFORD (1963), GABEL (1972), FRIEDMANN (1969), PERREZ & STRIEBEL (1975).

Es liegen bis jetzt wenig Untersuchungen vor, in denen ein Zusammenhang (korrelativer) zwischen *verändertem* Elternverhalten in den von ROGERS als bedeutsam betrachteten Erziehungsdimensionen und *verändertem* Kindverhalten nachgewiesen wurde. Bei der Intendierung sehr ähnlicher elterlicher Verhaltensziele wurden bei den Kindern sehr verschiedene AV gemessen, und zwar durch sehr verschiedenartige Meßverfahren: schulisch angepaßtes Verhalten geschätzt durch den Lehrer (DEE 1970), kooperatives und selbständiges Verhalten der Kinder, geschätzt durch die Eltern (ROBINSON 1974), Persönlichkeitsmerkmale gemessen durch einen Persönlichkeitsfragebogen (DEE 1970), schulisches Leistungsverhalten (Mc GOWAN 1968), Stabilität und Extraversion gemessen durch einen Fragebogen (HANES, PERREZ & STRIEBEL 1975).

Diese Vielfalt geprüfter AV ist kennzeichnend für eine Theorie, die keine spezifischen Vorhersagen erlaubt, und bei der jeder nach eigenem Ermessen erwartet, daß das veränderte Elternverhalten sich sicherlich in dem oder jenem Verhaltensbereich des Kindes nach Maßgabe der eigenen Vorstellungen günstig auswirke. In diesem Sinne liefert der Ansatz auch kaum technologisches Wissen.

4.1.3.2 Verhaltenstheoretisch orientierte Ansätze

Diesen Ansätzen liegt gemeinsam die Annahme zugrunde, das Verhalten von Personen werde primär durch Stimuli der natürlichen sozialen Umgebung gesteuert. Es ist erstaunlich, daß — obwohl viele Forscher und Praktiker diese Annahme teilen — nur wenige die Konsequenzen daraus gezogen haben, nämlich bei ihren Versuchen, Verhalten zu ändern, das Bemühen auf die Manipulation relevanter Umweltsvariablen zu zentrieren. Die klassische Verhaltenstherapie, die im Behandlungszimmer des Therapeuten oder im Labor des Forschers stattfindet, ist darin oft ein ihren Voraussetzungen zuwiderhandelndes Beispiel, bei dem man sich wundern muß, daß sie trotzdem so erfolgreich ist. Die Kontrollierbarkeit sozialer Stimuli ist natürlich im Labor am besten realisierbar. Die Entlassung des Klienten in die unveränderten sozialen Gegebenheiten seines Alltags stellt dann jedoch die Realisierung eines Reversions-Designs dar. Es ist indes eine schwer veränderbare Tatsache, daß die UV, die das Verhalten erwachsener Personen in der natürlichen Umgebung steuern, normalerweise sehr komplex und nur eingeschränkt manipulierbar sind. Mit Verkleinerung des Lebensalters vergrößert sich jedoch die Überschaubarkeit und Kontrollierbarkeit der verhaltenssteuernden Bedingungen. Deshalb legt sich gerade für die Verhaltensänderung von Kindern der Versuch der biotopen Kontingenzänderung nahe (vgl. WAHLER et al. 1965, S. 114).

Die Idee der verhaltensorientierten Elterntrainings (vgl. MOORE & CLAERHOUT 1977) zielt darauf ab, relevante, durch die Eltern im Alltag bereitgestellte verhaltenskontrollierende Stimulusbedingungen zu identifizieren und zu manipulieren. Die Auftretenswahrscheinlichkeit von bestimmten kindlichen Verhaltensweisen wird in Abhängigkeit von sozialen antezedierenden und konsequenten Reizen thematisiert. Die meisten Untersuchungen beziehen sich dabei auf das operante Paradigma. Der Anspruch dieser Arbeiten geht dahin, positive und negative Verstärker idographisch zu identifizieren und zu validieren. Dadurch, daß solche Untersuchungen zu Prüfungsinstanzen von idiographischen Verstärkerhypothesen werden, entgehen sie dem kritischen Argument der Zirkularität. Andererseits erheben sie zu Unrecht den Anspruch, Modelle des operanten Paradigmas zu sein. Für das operante Paradigma konstitutive Parameter werden nämlich nicht erhoben: Verstärkerscheduls, Rekonstruktion des historischen Aneignungsprozesses der sekundären Verstärkerqualitäten usw. Eine Reihe von Untersuchungen konnten indes den funktionalen Zusammenhang von elterlichen Verhaltenskonsequenzen mit der Auftretenswahrscheinlichkeit von Kindverhalten glaubhaft machen: so PATTERSON & BRODSKY (1966) beim Fall «Karl» oder PATTERSON et al. (1967) beim Fall «Earl». In beiden Arbeiten wurde ge-

zeigt, daß komplexes, stark abweichendes Kindverhalten durch die Veränderung der Kontingenzen, die das Kindverhalten durch das Mutterverhalten erfährt, im vorausgesagten Sinne modifizierbar ist. Den gleichen Nachweis liefern neben zahlreichen anderen Autoren ALLEN & HARRIS (1966) für selbstverletzendes Kindverhalten, ZEILBERGER et al. (1968) für physisch aggressives Verhalten, für Schreien und Kommandieren, und WAHLER et al. (1965) für befehlendes, kooperatives, abhängiges, unabhängiges und opponierendes Kindverhalten.

Der funktionale Zusammenhang wurde nach A-B-A-B-Designs oder durch Multiple Baseline-Designs nachgewiesen (vgl. BIROU & PETERSON 1969). Eine besondere Variante der verhaltenstheoretisch orientierten Ansätze, die in Interventionsuntersuchungen im deutschen Sprachraum den theoretischen und erziehungstechnologischen Hintergrund bildet, stellt das Zweikomponentenkonzept von PERREZ & STRIEBEL (1975) dar. In einer Untersuchung von PERREZ & STRIEBEL (1975) wurde u. a. geprüft, ob durch ein Verhaltenstraining das unterstützende und das Strengeverhalten veränderbar seien, und ob mit einer allenfalls erreichten Änderung des Elternverhaltens Änderungen im Neurotizismuswert der Kinder und in der Intensität der unerwünschten kindlichen Verhaltensweisen einhergehe. Die Ergebnisse, die durch ein quasi-experimentelles prae-post-Design gewonnen wurden, machen glaubhaft, daß das Elternverhalten auf Einstellungs- und Verhaltensebene verändert wurde, und daß es sich lohnt, die Effekte auf das Kindverhalten näher, theoriespezifischer zu untersuchen.

Die Trainingsziele der verhaltenstheoretisch orientierten Untersuchungen lassen sich im Elternverhalten auf zwei Ebenen unterscheiden, wobei in den meisten Trainings beide Lernzielgruppen repräsentiert sind:

1. Ziele, die das Wissen der trainierten Personen betreffen:

- Wissen über Lernprinzipien und funktionale Verhaltensanalyse, z. B. WALDER et al. 1967, PEINE 1972, WATSON & BASSINGER 1974;
- Wissen über Veränderungstechniken, z. B. MADSEN 1965, ALVORD 1971.

2. Ziele auf der *Verhaltensebene*:

- Problem- bzw. erwünschtes Kindverhalten beobachten können, z. B. WALDER et al. 1969, TERDAL & BUELL 1969, MIRA 1970, WATSON & BASSINGER 1974.
- Unerwünschtes Verhalten ignorieren und erwünschtes bekräftigen können z. B. ALLEN & HARRIS 1966, WAHLER 1969, WATSON & BASSINGER 1974, PERREZ & STRIEBEL 1975.
- selbständig Bekräftigungspläne ausarbeiten und durchführen können, z. B. ROSE 1974b, MINSEL 1975a.

Eine den heutigen Kriterien entsprechende Zieldimensionierung und Hierarchisierung habe ich nur bei einer Arbeit mitgeteilt gefunden, bei BENTELE et al. (1976). In dieser Arbeit wurden die Lernziele nach Inhaltsbereichen in Feinziele aufgliedert und nach der Bloomschen Ta-

xonomie dimensioniert, hierarchisiert und schließlich in einer Lernzielmatrix zusammengefaßt (a. a. O. S. 97—129).

Der Kritik Rechnung tragend, daß die oben beschriebenen Versuche, Kindverhalten durch die Änderung der durch die Eltern realisierten Kontingenzen zu modifizieren, keine Modelle des operanten Paradigmas darstellen, wird im Berliner Projekt zur Verhaltensbeobachtung und -analyse im Anschluß an PATTERSON (1973) der funktionale Zusammenhang zwischen einer Responseklasse einer Person und bestimmten Responseklassen der Sozialpartner dieser Person neu konzeptualisiert. Die SKINNERSchen Begriffe werden als Heuristik verwendet und die relevanten Parameter neu definiert. Verhaltensereignisse (A), die Auftretenswahrscheinlichkeit (P) der nachfolgenden oder vorausgegangenen Verhaltensereignisse (B) beim Sozialpartner erhöhen oder vermindern, werden nach PATTERSON «*kontrollierende Reize*» genannt: $P(B/A) \neq P(B)$

(Die Auftretenswahrscheinlichkeit von B unter der Bedingung, daß A aufgetreten ist, ist ungleich der Auftretenswahrscheinlichkeit von B ohne Berücksichtigung von A).

Von einem fördernden Reiz (facilitating stimulus) sprechen wir, wenn die bedingte Wahrscheinlichkeit für B gegeben A größer ist als die unbedingte Wahrscheinlichkeit für B: $P(B/A) > P(B)$; A eignet sich jeweils vor B.

Von einem hindernden Reiz (inhibiting stimulus Sⁱ) sprechen wir, wenn die bedingte Wahrscheinlichkeit für B gegeben A kleiner ist als die unbedingte Wahrscheinlichkeit für B: $P(B/A) < P(B)$. Von einem akzelerierenden (S^{acc}) bzw. dezelerierenden (S^{dec}) Stimulus wird dann gesprochen, wenn er als konsequenter Stimulus das Wiederauftreten der beim Sozialpartner vorausgegangenen Reaktion bedeutsam wahrscheinlicher bzw. unwahrscheinlicher macht. Akzelerierende Stimuli fördern die Bildung von Verhaltensketten, während dezelerierende auf die Hemmung eines Verhaltens hinwirken. A eignet sich jeweils nach B.

Die Nähe der neuen Begriffe zu operanten Konzepten wird deutlich in der Gegenüberstellung der entsprechenden Begriffe. Die Unterschiede gehen aus den vorherigen Definitionen hervor, wobei die Vorteile der vorher eingeführten Parameter darin zu sehen sind, daß die Definitionsvorschriften im Feld ihre Messung erlauben, was bei den SKINNERSchen Konzepten streng genommen nicht möglich ist.

S^D S^F
S^A Sⁱ
C⁺ S^{acc}
C⁻ S^{dec}

Im Berliner Projekt soll in einem ersten Schritt auf dem theoretischen Hintergrund der Arbeiten von PATTERSON untersucht werden, ob für erziehungsrelevantes Kindverhalten kontrollierende Stimuli im Elternverhalten identifizierbar seien. Als erziehungsrelevantes Kindverhalten betrachten wir Kindverhalten, das für die Eltern klar erwünscht oder unerwünscht ist. Als kontrollierendes Elternverhalten betrachten wir elterliche Reaktionsklassen, die dem Kindverhalten unmittelbar vorausgehen und die die Auftretenswahrscheinlichkeit von bestimmten kindlichen Reaktionsklassen bedeutsam erhöhen oder vermindern — im vorher erläuterten Sinne nach PATTERSON (fac., inh.). Ferner interpretieren wir Elternverhalten als kontrollierend, wenn es auf Kindverhalten unmittelbar folgt und die Wiederauftretenswahrscheinlichkeit des vorausgegangenen Kindverhaltens bedeutsam erhöht oder erniedrigt (akz.-dez.). Es ergeben sich somit folgende Fragen:

- (a) Lassen sich im Verhalten der Eltern Reize finden, die Verhaltensweisen der Kinder nachfolgen und akzelerierende bzw. dezelerierende Funktion besitzen?
- (b) Lassen sich im Verhalten der Eltern Reize finden, die Verhaltensweisen der Kinder vorausgehen und facilitatorische bzw. inhibitorische Funktion besitzen?
- Wenn das Kindverhalten aufgeteilt wird in erwünschtes, unerwünschtes und neutrales Verhalten, und das der Eltern in förderndes, hinderndes, akzelerierendes und dezelerierendes, sowie nicht kontrollierendes, so sind theoretisch folgende Kontingenzen möglich: (Abb.2).

Abbildung 2:

Nachfolgende Reize

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
KV	+	+	+	—	—	—	0	0	0
EV	S ^{ACC}	S ^{DEC}	S ^O	S ^{ACC}	S ^{DEC}	S ^O	S ^{ACC}	S ^{DEC}	S ^O

KV vor EV

Vorausgehende Reize

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
EV	S ^F	S ^I	S ^O	S ^F	S ^I	S ^O	S ^F	S ^I	S ^O
KV	+	+	+	—	—	—	0	0	0

EV vor KV

Zeichen:

KV : Kindverhalten + : Erwünscht bewertet O : Neutral bewertet
 EV : Elternverhalten — : Unerwünscht bewertet

Damit wird die Beantwortung einer zweiten Fragestellung möglich, nämlich ob im untersuchten Fall eine Konkordanz von Erziehungsverhalten mit familienspezifischen Erziehungszielen vorliegt oder nicht.

Also die Frage: In welchem Ausmaß wird durch das elterliche Verhalten ein Bedingungsgefüge geschaffen, das die Auftretenswahrscheinlichkeit von erwünschtem Kindverhalten begünstigt und von unerwünschtem verringert?

Von Konkordanz sprechen wir dann, wenn erwünschtes Kindverhalten und förderndes bzw. akzelerierendes Elternverhalten aufeinander folgen, bzw. wenn unerwünschtes Kindverhalten gemeinsam mit hinderndem oder dezelerierendem Elternverhalten vorkommt. Von Diskordanz sprechen wir dann, wenn erwünschtes Kindverhalten zusammen mit hinderndem oder dezelerierendem Elternverhalten bzw. wenn unerwünschtes Kindverhalten mit förderndem bzw. akzelerierendem Elternverhalten auftritt.

Die Validierung möglicher Antworten auf die oben ausgeführten Fragestellungen erfordert die Beantwortung und Prüfung weiterer Fragen: besitzen die kontrollierenden Reize diese kontrollierende Eigenschaft transsituational (Generalität) oder transtemporal (Relia-

bilität) und zwar untersuchungsintern («spielen» / «essen» / «zu Bett gehen») und untersuchungsextern?

Nach dem gleichen Verfahren ist umgekehrt der steuernde Einfluß des Kindverhaltens auf das Elternverhalten analysierbar. Also: Lassen sich im Kindverhalten Reize eruieren, die akzelerierende, dezelerierende, facilitatorische oder inhibitorische Funktion für bestimmtes Elternverhalten besitzen? Die Datengewinnung erfolgt durch systematische Verhaltensbeobachtung der Eltern-Kind-Interaktion in der natürlichen Umgebung. Elterliches Erziehungsverhalten und Kindverhalten werden in der gegebenen Sequenzierung nach eigens hierfür konstruierten Kategoriensystemen kategorisiert.

Es muß festgehalten werden, daß es sich um idiographische Fragestellungen handelt. Das in Entwicklung begriffene allgemeine Verfahren soll es ermöglichen, idiographische Reizhypothesen jeweils einer Familie zu prüfen.

Auf diesem theoretischen Hintergrund werden die *Trainingsziele* — wenn sich das in Konstruktion begriffene verhaltensanalytische Instrument als funktionstüchtig erweist, d. h. wenn es für das Kindverhalten relevante elterliche Responseklassen zu identifizieren vermag — generell formulierbar sein als Herstellung der Konkordanz von *Erziehungszielen* und *Erziehungsverhalten*.

Die idiographische Analyse der Eltern-Kind-Interaktion wird technologische Informationen darüber liefern, in welchem Sinne bei bestimmten Eltern oder Elternteilen welche Responseklassen kontingent auf welche Reaktionen zu verändern sind, damit durch das Elternverhalten ein Bedingungsgefüge geschaffen wird, das erwünschtes Kindverhalten fördert und akzeleriert und unerwünschtes Kindverhalten hemmt und dezeleriert.

Zusammenfassend sei festgehalten, daß es auffallend ist, daß bisher nur sehr wenige psychologische Theorien Ansporn zur erziehungstechnologischen Umsetzung gegeben haben. Den Grund hierfür sehe ich in den allzu unverbundlichen «Erkenntnissen», die die verschiedenen Ansätze meist durch Studien liefern, die die Korrelationsebene nicht überschreiten. Die Forschung zur Implementierung neuen Elternverhaltens zum Zwecke der Erlangung definierten Kindverhaltens rekurrierte bisher besonders auf zwei erziehungstechnologischen Hypothesenbereichen, die durch die Arbeiten von ROGERS und SKINNER geprägt wurden. Bei den verhaltenstheoretisch orientierten Ansätzen ist der Mittel-Zweck-Zusammenhang schärfer konzeptualisiert und glaubwürdiger nachgewiesen als bei den einflußungsorientierten Untersuchungen, wenngleich sie nicht den Anspruch erheben können, Modelle des operanten Paradigmas zu sein.

4.1.4 Die Erforschung relevanter Implementierungsvariablen

Nachdem die Verhaltensziele im Kindverhalten, die Trainingsziele im Elternverhalten und deren Begründungsversuche durch theoretisch postulierte Zusammenhänge dieses Elternverhaltens mit dem erwünschten Kindverhalten erörtert wurden, wird der dritte Problemereich diskutiert, nämlich die Frage, wie elterliche Verhaltensziele durch psychologische Interventionsstrategien realisiert werden können. Welche Variablenklassen sind an den Trainingseffekten beteiligt und klären die Varianz auf?

Ich beschränke mich im folgenden auf 5 Variablen, die m. E. bedeutsam die Implementierungseffekte beeinflussen und zwar (1.) die zu trainierende Response-Klasse im Elternverhalten, (2.) das Lernsetting, (3.) die Trainingsmethode (Lehrmethode), (4.) Merkmale der Trainerperson, (5.) Merkmale der Trainierten.

4.1.4.1 Response-Klasse im Elternverhalten

Entsprechend den Ergebnissen anderer Bereiche der Konditionierungsforschung (vgl. KRASNER 1958) ist anzunehmen, daß nicht jedes Elternverhalten gleich konditionierbar ist. Die Konditionierbarkeit könnte z. B. abhängig sein von der Diskrettheit des zu erwerbenden Elternverhaltens, von der Einfachheit bzw. Komplexität der Stimulusbedingungen, unter denen sie zu äußern ist. EYBERG & JOHNSON (1974) haben z. B. überprüft, ob der Schwierigkeitsgrad des durch die Eltern als erstes zu behandelnden Kindverhaltensproblems einen Einfluß auf den Trainingserfolg habe, in der Annahme, daß früher erfolgreich erzielte Verhaltensänderungen verstärkende Funktion für das neue Elternverhalten erwerben würden. Diese Erwartung wurde durch die Untersuchung nicht bestätigt. Über den Einfluß der zu trainierenden Responseklasse auf den Trainingserfolg liegen m. W. keine kontrollierten Untersuchungen vor.

4.1.4.2 Lernsetting

Als zweite vermutlich bedeutsame Variablenklasse wurde das Lernsetting genannt. Darunter seien komplexe standardisierte Stimulusbedingungen verstanden, unter denen Eltern neues Erziehungsverhalten vermittelt wird. Die Lernsettings können nach zwei Gesichtspunkten unterteilt werden: nach dem sozialen, nämlich ob das Training einzeln oder in Gruppen durchgeführt wird, und nach räumlichen, nämlich ob das Training im psychologischen Behandlungsraum, in einem psychologischen Labor (kontrollierte Umgebung) oder biotop in der Familie

durchgeführt wird. In vielen Untersuchungen wurden sukzessiv verschiedene Lernsettings eingeplant.

In der Untersuchung von WALDER et al. (1969) wurde die Settingsvariable variiert. In drei verschiedenen Lernsettings wurden Eltern in die Verhaltensmodifikationsprinzipien und -techniken eingeführt: (1.) Lernen in der Gruppe, im Labor, (2.) Lernen in individueller Beratung, im Labor, (3.) Lernen durch individuelle Beratung daheim (a. a. O. S. 444).

Die Kleinheit der gegenübergestellten Gruppen (3 bis 6 Elternpaare) läßt keine Aussagen über die spezifische Bedeutung der einzelnen Lernsettings für den Lernerfolg zu. In der Arbeit von SALZINGER, FELDMANN & PORTNOY (1970) wurde bei ähnlichen Lernzielen das Setting variiert. Ein Jahr lang wurden 7 Mütter von geirritierten Kindern *individuell* und ein Jahr lang Mütter und einzelne Väter in *Gruppen* beraten. Das Lernprogramm war standardisiert. Es zeigten sich keine Unterschiede im Lernerfolg zwischen den beiden Gruppen, hingegen korrelierte der Mißerfolg mit geringem Bildungsgrad. ROSE (1974a) hat die Gruppenzusammensetzung schichtenspezifisch variiert. Eine Trainingsgruppe setzte sich aus Unterschichtangehörigen zusammen, eine aus Mittelschichtangehörigen und eine Trainingsgruppe aus Mittelschicht- und Unterschichtangehörigen. Es zeigte sich, daß der Lernerfolg bei Unterschichtangehörigen in der gemischten Gruppe erheblich besser war als in der schichtspezifisch homogenen Unterschichtgruppe. Bei den Mittelschichtangehörigen, deren Lernerfolg insgesamt höher war, hatte die Gruppenzugehörigkeit keinen Einfluß auf den Lernerfolg.

PEINE (1971) wie KOVITZ (1976) konnten beim Vergleich der Lernerfekte von Eltern, die individuell und solchen, die in Gruppen trainiert wurden, kein Unterschiede feststellen. MIRA (1970) wiederum fand, daß individuelles Training zeitsparender und effektiver sei.

Das Schaubild (Abb. 3) ordnet verschiedene Trainingsuntersuchungen nach den sozialen und räumlichen Bedingungen ein, unter denen Eltern neues Erziehungsverhalten vermittelt wurde. In den meisten Untersuchungen wurde jedoch weder die eine noch die andere Variable systematisch variiert. Dadurch vermögen sie keine Informationen über die Bedeutsamkeit dieser Variablen für den Implementierungsprozeß zu liefern.

THARP & WETZEL (1969, 1975) haben ein eigenes Behandlungsmodell zur intermediären Verhaltensänderung unter biotopen Bedingungen entwickelt. Im «Behavior Project» versuchten sie den Nachweis zu erbringen, daß es möglich sei, das Verhalten von Problemjugendlichen und Kindern erfolgreich zu verändern, indem die Eltern bzw. direkten Erziehungspersonen als unmittelbare Therapeuten trainiert und eingesetzt werden. Trainer sind dabei mittelbare Therapeuten, die ihrerseits unter

der Supervision von beratenden Psychologen (Experten) stehen (vgl. Abb. 4).

Abbildung 3:

Beispiele

Labor, kontrollierte Umgebung	psychol. Behandlungsraum	Biotop	Sukzession verschiedener Formen
<i>individuell</i>			
STRAUGHAN 1964, HEWETT, 1965, PATTERSON & BRODSKY 1966, ENGELN et al. 1968, JOHNSON & BROWN 1969, TERDAL & BUELL 1969	JOHNSON 1971 FEDORAVICIUS 1973, KIEFER 1974 ZEILBERGER et al. 1968, THARP & WETZEL 1969, JOHNSON et al. 1974, WATSON & BASSINGER 1974	ALLEN et al. 1964, HAWKINS et al. 1966, STRAUGHAN 1964, STRIEBEL 1974	RUSSO 1964,
<i>Gruppe</i>			
EYBERG & JOHNSON 1974, BENTELE et al. 1976	HALL et al. 1972, ROBINSON 1974, ROSE 1974a, MINSEL 1975a, PERREZ, STRIEBEL 1975		WALDER et al. 1969 CARPENTER & AUGUSTINE 1973, KANE et al. 1974

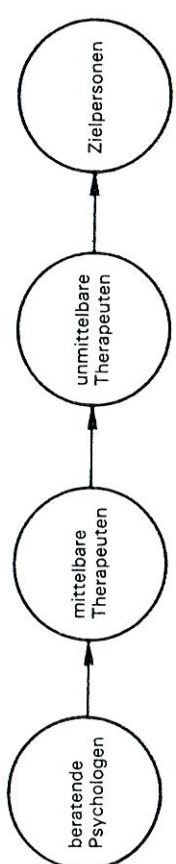


Abbildung 4: (THARP & WETZEL 1975, S. 67)

4.1.4.3 Trainingsmethode / Lehrmethode

Die Trainings- oder Lehrmethoden sind aufteilbar in eher *kognitionszentrierte* (Vorträge, Instruktion, programmierte Texte) und eher *verhaltenszentrierte* (Darbietungen von Modellen, Verstärkung angemessenen Elternverhaltens, Cueing, Rückmeldung, Üben durch Rollenspiel oder symbolisches Üben anhand projektiver Situationen). Auch hier existieren wiederum zahlreiche Untersuchungen, in denen mit der einen oder anderen Lehrmethode Elternverhalten verändert werden sollte, nur in wenigen aber wurde die Lehrmethode systematisch untersucht:

Instruktion: HALL et al. (1972).

Programmierte Texte: Häufig verwendete Texte: PATTERSON & GUILLON, Living with

Children (1968, 1974) und BECKER, Parents are Teachers (1971, 1974), die mittlerweile beide auf Deutsch vorliegen; FLORIN & TUNNER (1970).

Darbietung von Modellen: STRAUGHAN (1964), JOHNSON & BROWN (1969), ROSE (1969), SEITZ & HOEKENGA (1974).

Verstärkung angemessenen Verhaltens (inkl. Verhaltenskontrakte): MILLER & MILLER (1970), PEINE & MUNRO (1973), bei FEDORAVICIUS (1973). Kind als Veränderer des Elternverhaltens eingesetzt, MIRA (1970).

Cueing: HAWKINS, PETERSON et al. (1966) trainierten bei einer Mutter kontingent zu bestimmten Hinweisreizen (optische Signale) bestimmtes Verhalten zu realisieren. In einer späteren Phase wurden die gleichen Signale als Rückmeldung für angemessenes Verhalten verwendet. Eine ähnliche Methode verwendeten WAHLER, WINKEL et al. (1965).

Rollenspiel und symbolisches Üben anhand projektiver Situationen: TAUSCH (1975), PERREZ & STRIEBEL (1975), INNERHOFER (1977) u. a.

Die Lehrmethoden wurden u. a. in der Untersuchung von B. MINSEL (1975a) systematisch variiert. Zwei Lehrmethoden wurden verglichen: einerseits die traditionelle Abgabe von Informationen durch Vorträge und anschließende Diskussion und andererseits die Vermittlung von Informationen durch programmierte Texte und Lernen durch symbolisches Üben anhand von schriftlich oder mündlich zu bearbeitendem Übungsmaterial. Das zweite didaktische Konzept erwies sich als bedeutsam wirksamer im Vergleich zu den Vortragsgruppen und der unbehandelten Wartegruppe. In der Berliner Arbeit von BENTELE et al. (1976) wurde geprüft, ob die Applizierung eines lernzielorientierten Fragebogens nach jeder Trainingsstunde die Lernleistung im Vergleich zu jenen Gruppen ohne Applizierung erhöhe. «Der von dieser Variation des Treatments erwartete Effekt konnte nicht nachgewiesen werden» (a. a. O. S. 351). Die Variable Lehrmethode wurde u. a. auch in Arbeiten von HERFORD (1963) und GARDNER (1970) variiert. Es ist indes auch hier festzuhalten, daß bis jetzt nur wenige Untersuchungen existieren, die Aussagen über die Relevanz dieses Einflußfaktors auf den Implementierungsausput erlauben. Es ist anzunehmen, daß sich für verschiedene Personengruppen verschiedene Lehrmethoden eignen.

4.1.4.4 Merkmale von Trainerpersonen

In der weiteren Forschung wird zu überprüfen sein, wie weit Merkmale von Trainerpersonen einen moderierenden Einfluß auf Treatmenteffekte haben, so z. B. Alter, Geschlecht, Trainingserfahrung, Erwartungshaltung usw. In der Untersuchung von MINSEL (1975a) wurde geprüft, ob sich «erfahrene Trainer», «studentische Trainer», «Diplompsychologen» und «Lehrer» (a. a. O. S. 168) im Trainingserfolg unterscheiden. «Die Varianz der Veränderungen unterscheidet sich pro Variable nicht. In M_v (mittlerer Verständniswert bei den trainierten Eltern) verändern sich alle Gruppen im Vergleich zur Wartegruppe hochsignifikant in der erwarteten Richtung. Die Gruppen untereinander unter-

scheiden sich nicht. Die von Lehrern trainierten Eltern steigen in M_L (mittlerer Lenkungswert) an, unterscheiden sich damit nicht bedeutsam von der Wartegruppe, wohl aber von den beiden anderen Gruppen ($p < 0.05$).» (a. O. S. 174). Außer der genannten Arbeit liegen keine nennenswerten Untersuchungen vor, die den Einfluß von Merkmalen der Trainerperson analysieren.

4.1.4.5 Merkmale von Trainierten

Als weitere für relevant betrachtete moderierende Variablenklasse wurden die Merkmale der Trainierten genannt. Ich denke dabei an Merkmale wie: Alter, Intelligenz, Geschlecht, Motivation, Erwartung, erzieherische Erfahrung, Bildungsgrad, soziale Schichtzugehörigkeit.

In der genannten Untersuchung von MINSEL (1975a) konnte zwischen Vätern und Müttern kein Unterschied im Lernerfolg festgestellt werden. Ebenso erwies sich die Variable «Alter» als unbedeutsam für den Lernerfolg. Entgegen den Erwartungen lernten jüngere Eltern nicht besser. Eltern mit mehr *erzieherischer Erfahrung* verminderten ihr lenkendes Verhalten erfolgreicher als Eltern mit weniger Erfahrung. In verschiedenen Untersuchungen wurden bei Eltern mit *höherem Bildungsgrad* bessere Ergebnisse erzielt als mit Personen mit geringerem Bildungsgrad. Im Berliner Trainingsprojekt (BENTELE et al. 1976) zeigten sowohl Eltern mit Hauptschulabschluß als auch Eltern mit mittlerer Reife einen bedeutsamen Lernzuwachs in verschiedenen Zielvariablen im Vergleich zur nichttrainierten Kontrollgruppe. Bei Eltern mit mittlerer Reife ist der Lernzuwachs jedoch größer (a. a. O. S. 354). MINSEL (1975a) fand bei trainierten Müttern keinen Zusammenhang zwischen Schulbildung und Lernfortschritt. «Bei den Vätern zeigen diejenigen mit Hochschulabschluß ($N = 14$) den größten Zuwachs in M_V » (a. a. O. S. 173). In der Arbeit von SALZINGER et al. (1970) konnte eine Korrelation von Mißerfolg mit geringem Bildungsgrad festgestellt werden (a. a. O. S. 24 ff.). MIRA (1970) wiederum fand keinen Zusammenhang zwischen Bildungsgrad und Trainingserfolg. Die Tatsache, daß in diesen Trainings das verbale Lernen minimiert und das direkte Training von erzieherischen Skills maximiert wurde, weist darauf hin, daß der Trainingserfolg vermutlich ein Interaktionseffekt von Bildungsgrad und Lehr- bzw. Trainingsmethode darstellt. Verbunden mit dem Bildungsgrad werden gelegentlich ökonomische, berufliche und soziale Bedingungen, unter denen die Lernpersonen außerhalb des Lernsettings leben, als Einflußfaktoren für den Trainingserfolg genannt. BRONFENBRENNER (1974) hat beispielsweise in seinem Überblicksreferat glaubhaft machen können, daß Lebensbedingungen, die unterhalb der Armutsgrenze liegen, kompensatorische Trainingserfolge verunmöglichen. Ebenso ist anzunehmen, daß

das soziale Verstärkungssystem, in dem eine Lernperson lebt, die Lernerfolge, besonders aber deren Stabilität, mitdeterminiert. Neu zu erwerbende Responseklassen, die durch das biotope soziale Verstärkungssystem bestraft oder extinguiert werden, sind unter schwierigen Bedingungen dauerhaft zu vermitteln als bei kompatiblen Verstärkungsbedingungen.

Als für den Trainingserfolg besonders bedeutsame Personvariable wird von SCHMITZ (1976) die «Erwartung» untersucht. Der Veränderungsprozeß wird über die Veränderung von «Erwartungssystemen» angestrebt (a. a. O. S. 77). Es ist ein besonderes Verdienst dieser Arbeit, daß motivationale Aspekte differenziert diskutiert und in die Veränderungsstrategie einbezogen werden. Die *Motivationsvariable* wird in einigen mitgeteilten Untersuchungen als *AV* unter dem Aspekt der Partizipationsmotivation untersucht (vgl. Abschnitt 3.1). MILLER & MILLER (1970) fanden z. B., daß die Anwesenheitsrate von Fürsorgehilfe-Empfängern an Self-help-Groups fünfmal höher war, wenn sie zusätzlich für die Anwesenheit belohnt wurden. Die Auswirkung von Belohnungen verschiedener Art auf die Anwesenheitsrate waren Gegenstand mehrerer Arbeiten: PATTERSON et al. (1967), MIRA (1970), PEINE & MUNRO (1973) massen in zwei Untersuchungen die Effekte von Kontingenzverträgen in der Häufigkeit und Pünktlichkeit der Teilnahme und in der Durchführung von Hausaufgaben. In beiden Untersuchungen erwiesen sich die Bekräftigungsstrategien im erwarteten Sinne als wirksam. In einem der wenigen Experimente in diesem Problembereich, dem ein multivariater Versuchsplan zugrunde liegt, haben EYBERG & JOHNSON (1974) die Auswirkungen des Kontingenzenmanagements und der Reihung der behandelten Probleme nach dem Schwierigkeitsgrad auf das kooperative Verhalten der Trainierten und auf den Treatmentoutcome geprüft (vgl. oben 3.1). Eine der variierten Bedingungen bestand darin, daß die Reihenfolge der durch die Eltern zu verändernden Kindverhaltensweisen von den als schwierig eingeschätzten zu den leichteren bzw. umgekehrt festgesetzt war. Die andere variierte Bedingung bestand in kontingentem versus nonkontingentem Bekräftigen. 49 Elternpaare wurden den 4 Gruppen (kontingent-leicht, kontingent-schwer, non-kontingent-leicht, non-kontingent-schwer) zugeteilt, von denen nur 17 Familien das Training bis zum Ende verfolgten. Die AV «elterliche Kooperation» wurde durch Teilnahme-Rate und Trainer-Rating und der Treatment-outcome durch elterliche Beobachtung sowie Beobachtungen von geschulten Personen, die das PATTERSON-Kategoriensystem auf die familiäre Interaktion anwendeten, gemessen. In den Gruppen mit kontingenter Verstärkung war die Kooperation der Teilnehmer in allen Maßen höher als bei den non-kontingenten (a. a. O. S. 603). Mit den Outcome-Daten ergaben sich

keine klaren Zusammenhänge (a. a. O. S. 604). Eine Literaturübersicht über «Motivation der Teilnehmer als moderierende Trainingsvariable» gibt SCHULZE (1974). Auch hier die Bilanz: Es liegen nur sehr wenige Arbeiten vor, in denen die Motivationsvariable selbst Gegenstand experimenteller Überprüfung ist. Dasselbe gilt für die anderen Personvariablen von Trainierten.

Zusammenfassung:

Es wurden 5 Klassen verschiedener Variablen erörtert, die mit hoher Wahrscheinlichkeit für den Implementierungsprozeß relevant sind, und zwar mit verschiedenem variablenlogischen Status. So sind Lehr- bzw. Trainingsmethoden klar als UV zu interpretieren, während gewisse Personvariablen eher als Moderatorvariablen zu betrachten sind. Die Diskussion der verschiedenen Faktoren zeigte, daß z. Zt. kaum gesicherte Ergebnisse über deren Implementierungsrelevanz vorliegen. Noch weniger liegen Ergebnisse über die komplexe Interdependenz dieser Variablen untereinander vor. In Anlehnung an das «Modell der Beziehungen zwischen den Grundvariablen des pädagogischen Feldes» von FEIG (1972, S. 144 ff.) sei das System der zu untersuchenden Beziehungen veranschaulicht.

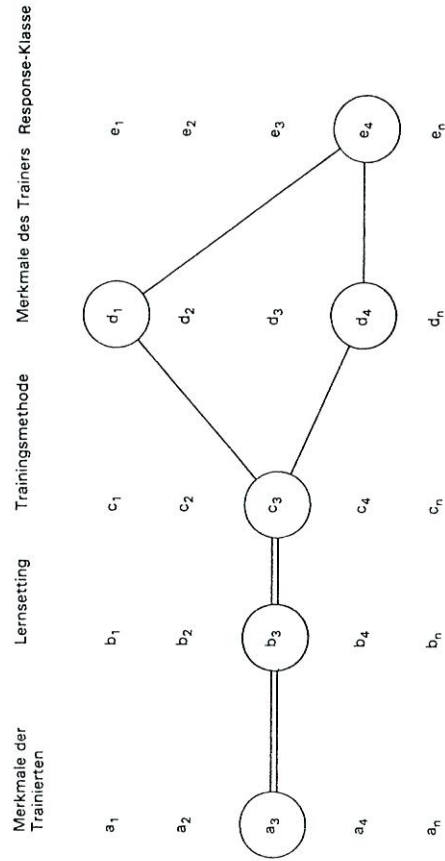


Abbildung 5: System der zu untersuchenden Beziehungen zwischen den Variablen (Vgl. FEIG 1972, 144 ff.)

Wenn man sich vorstellt, daß nur jede Variable 4 Variationen systematisch erfahren würde, so ergäben sich bereits 4^5 mögliche Kombinationen, insgesamt also 1024. Eine umfassende systematische Untersuchung, unter welcher Bedingungskonstellation welche Trainingsziele am besten approximiert werden können, ist deshalb kaum zu realisieren. Für welche Personen lassen sich durch welche Trainer welche Trainings-

ziele unter welchen Lernsettings mit welchen Lehrmethoden am besten approximieren? Auf diese Frage gibt es nur partielle und keine außer Zweifel stehenden Antworten.

Daß die Bedingungskonstellationen nicht nach dem Trial-and-Error-Verfahren hergestellt und untersucht werden können, ergibt sich schon aus forschungswirtschaftlichen Gründen. Es wird vermehrt notwendig sein, *theoriegeleitet* implementierungstechnologische Forschung zu betreiben. Einen Überblick über Untersuchungen, denen eine *verhaltens-theoretische Interpretation des Implementierungsprozesses* zugrunde liegt, geben LOEBER & WEISMANN (1975).

4.1.5 Forschungsprobleme

O'DELL (1974) hat 9 Kriterien formuliert, die seines Erachtens bei Forschungsarbeiten in diesem Bereich berücksichtigt sein sollten:

«(a) Charakteristika von Eltern und Kindern, die in die Studie einbezogen sind, sollten berichtet werden, um den Generalisierungsbereich abschätzen zu können.

(b) Bedeutsame demographische Informationen sollten mitgeteilt werden.

(c) Es sollten präzise quantitative Daten vorliegen über das Zielverhalten des Kindes, das Verhalten der Eltern, das die Verhaltensänderung beim Kind auslöst und über das Verhalten des Versuchsleiters, der das Elternverhalten ändert.

(d) Das Trainingsprogramm sollte so präzise mitgeteilt werden, daß es replizierbar ist.

(e) Der Versuchsplan sollte die Isolation und Kontrolle der UV so gewährleisten, daß die Veränderung der AV auf die Manipulation der UV zurückgeführt werden kann. Der Versuchsplan sollte stabile Grundkurven-Daten und wenn möglich Reversionsphasen enthalten.

(f) Die Messung sollte sich auf beobachtbares Verhalten beziehen und Reliabilitätsabschätzungen einbeziehen.

(g) Die Evaluation und Messung sollten Faktoren, die die Generalisierung und Dauer der Verhaltensänderung wesentlich bedingen, einschließen.

(h) Der zeitliche und finanzielle Aufwand der Programme sollte berichtet werden, damit eine Einschätzung des Nutzens möglich wird.

(i) Die Untersuchung sollte auch die soziale Relevanz der Veränderungsziele belegen» (O'DELL 1974, S. 425 f.).

In seiner Literaturanalyse fand O'DELL lediglich 9 Studien, die mindestens 7 dieser Kriterien angemessen berücksichtigen. Im folgenden sol-

len einige bedeutsame Aspekte erörtert werden, die besonders die *interne Validität* von Interventionsuntersuchungen betreffen.

4.1.5.1 Der Praettest-Posttest-Kontrollgruppenplan

Dieser Versuchsplan liegt vielen Trainingsuntersuchungen zugrunde (z. B. BENTELE et al. 1975, MINSEL 1975). Die wichtigsten Elemente sind nach der Symbolisierung von CAMPBELL & STANLEY (1963):

R O₁ X O₂
R O₃ O₄

R = Randomisierung

O = Messung (Observation)

X = Treatment, Intervention, Training, Implementierungsprozeß.

Wenn die Prae-Post-Messung des Elternverhaltens (E) mit einer Prae-Post-Messung des Kindverhaltens (K) verbunden ist:

R O_{1E} O_{1K} X O_{2E} O_{2K}
R O_{3E} O_{3K} O_{4E} O_{4K}

können — vorausgesetzt, daß O_{1K} und O_{3K} vergleichbar sind — Informationen darüber gewonnen werden, ob ein Gesamttreatment einen Effekt auf das Elternverhalten habe, und ob mit der Veränderung des Elternverhaltens auch eine Veränderung des Kindverhaltens einhergehe. Die Vorzüge und Probleme dieses Versuchsplans haben CAMPBELL & STANLEY eingehend diskutiert (a. a. O. S. 13—24).

Über die Bedeutsamkeit einzelner Treatmentvariablen kann durch dieses Design nichts ermittelt werden, da die Treatmentvariablen nicht variiert werden. Häufige Mängel in der *Realisierung* des klassischen Kontrollgruppenplans bestehen in der nicht ausreichenden *Randomisierung* (oder Parallelisierung) der Gruppen. Zu den wenigen Studien mit randomisierter Gruppenzuteilung und mit Prae- und Postmessung des Elternverhaltens gehören die Arbeiten von HERFORD (1963), STOVER & GUERNEY (1967) und WILTZ (1969). Oft fehlten die Prae- und Postmessungen im Kindverhalten (z. B. HERFORD 1963).

Bei einer großen Zahl von Untersuchungen wird das *Treatment* selbst so unzureichend beschrieben, daß nicht einmal eine Wiederholung der Studie möglich ist (z. B. JOHNSON & BROWN 1969, SHAH 1969, HALL et al. 1970).

Für die Evaluierung eines Treatments wäre aber nicht nur die Standardisierung der curricularen Trainingsvorschriften notwendig, sondern auch die Kontrolle darüber, wie weit im untersuchten Training die Treatmentvorschriften curriculumsgemäß *realisiert* worden sind. Diese Forderung wurde nur in wenigen Studien berücksichtigt. Beispielhaft für diese Treatmentkontrolle ist die Arbeit von BENTELE et al. (1976). Folgende Treatmentvariablen wurden dort laufend gemessen:

– «Aufgabenbezogenes Verhalten» (nach den entsprechenden Interaktionskategorien von FLANDERS 1960):

- Geben von Informationen über den Stoff der jeweiligen Stunden
- Erarbeiten des Stundeninhaltes durch inhaltsbezogene Fragen und Antworten an die Eltern der jeweiligen Unterrichtsgruppe
- «Sozial-emotionales Verhalten» der Leiter (nach FLANDERS a. a. O.):
 - die Beiträge der Teilnehmer werden in den Unterrichtsverlauf integriert
 - auf Beiträge der Teilnehmer wird unterstützend reagiert
 - emotionale Äußerungen der Teilnehmer werden akzeptiert
- «Fragen zur Erarbeitung des Unterrichtsstoffes» (nach FLANDERS a. a. O.)
- «Steuern des Verhalten» (nach FLANDERS a. a. O.)

In dieser Studie konnte gezeigt werden, daß die verschiedenen Trainer das gleiche Curriculum vorschriftsmäßig zu realisieren imstande waren.

Bei einigen Untersuchungen werden einzelne Treatmentvariablen zusätzlich variiert:

R O₁ X_{ab3d4} O₂
R O₃ X_{ab3d1} O₄
R O₅ O₆

um nicht nur Informationen über die Wirksamkeit eines Gesamttreatments, sondern auch Informationen über die Bedeutsamkeit einzelner Treatmentvariablen gewinnen zu können. In der Arbeit von BENTELE et al. (a. a. O.) wurden 7 Gruppen gebildet: 3 Gruppen erhielten ein Treatment, das nach jedem Trainingsabend die Anwendung eines lernzielorientierten Tests vorsah, 3 Gruppen ohne lernzielorientierten Test und die Kontrollgruppe:

Voruntersuchung	2. Messung	Treatment	3. Messung
22 P O ₁	nach ca. 6 Wo	O ₂	O ₃
Stichproben- umfang: 66-D-22 P Pers.	nach ca. 6 Wo	O ₂	O ₃
22 P	nach ca. 8 Wochen	O ₁	O ₂
			Kontroll- gruppe

O = Messung
D = Durchführung

Abbildung 6

Bei dieser Untersuchung wurde zusätzlich die Zeitvariable kontrolliert.

Die häufigsten Störquellen, die die innere Validität von Implementierungsuntersuchungen mit Kontrollgruppenplan beeinträchtigen, sind zusammenfassend bei der Stichprobengewinnung und Gruppenbildung, bei der Standardisierung und Kontrolle des Treatments zu finden. Als

beeinträchtigt und muß ferner die zeitliche Ausdehnung der Untersuchungen betrachtet werden, die zahlreiche externe, unkontrollierbare Einflüsse begünstigen.

Multifaktorielle Versuchspläne, bei denen mehrere UV variiert werden, finden sich in der Implementierungsforschung bis heute nur in ganz wenigen Einzelfällen; so bei der oben referierten Untersuchung von EYBERG & JOHNSON (1974).

Die genannten Designs wurden in den analysierten Untersuchungen primär zur Gewinnung von *implementierungstechnologischem* Wissen eingesetzt, während die folgenden Versuchspläne fast ausschließlich zur Gewinnung von *erziehungstechnologischem* Wissen verwendet wurden.

4.1.5.2 Versuchspläne für $N = 1$ — Untersuchungen

Da ein großer Teil der oben berichteten Arbeiten Einzelfallstudien darstellen, sollen die dort verwendeten Versuchspläne kurz erläutert werden.

Der am häufigsten angewandte Versuchsplan bei Einzelfallstudien ist der *ABAB-Plan* (z. B. WAHLER 1965, 1969, HAWKINS et al. 1966, ZEILBERGER et al. 1968). Dieses Design sollte es ermöglichen, die Transfektion des kindlichen Problemverhaltens in das erwünschte Zielverhalten als Effekt einer elterlichen Kontingenzmanipulation nachzuweisen. Der ABAB-Plan stellt eine besondere Form des Zeitreihenplanes nach CAMPBELL & STANLEY (1963, S. 37) dar ($X_1 O X_0 O X_1 O X_0 O$, äquivalenter Zeitstichprobenplan).

Bei vielen Interventionsuntersuchungen, die den funktionalen Zusammenhang zwischen Elternverhalten und bestimmtem Kindverhalten nachweisen sollten, wurde zunächst die Grundrate des kindlichen Problemverhaltens (Phase A) erhoben. In der zweiten Phase (B) folgte der Einsatz eines Treatments, z. B. kontingente Verstärkung des erwünschten Kindverhaltens und kontingenter Verstärkungsentzug beim unerwünschten Kindverhalten. In der dritten Phase (A) wurden wiederum die Praetreatmentbedingungen hergestellt (Reversionsphase). In der vierten Phase (B) wurde das Treatment ein zweites Mal appliziert.

Diesem Design entgeht die Kontrolle möglicher mit der UV kovariierender Variablen, die vielleicht von größerer Bedingungsrelevanz sind als die gemessenen und variierten UV (z. B. der Erwartungseffekt, der möglicherweise mit der Kontingenzzänderung variiert). Daher erlaubt dieser Versuchsplan keine stringenten Kausalinterpretationen (vgl. PAUL 1969, S. 59). BROWNING (1967) hat Kontrollmöglichkeiten möglicher kovariierender Variablen vorgeschlagen.

Beim *multiplen Grundkurvenplan*, der ebenfalls häufig Anwendung gefunden hat in der bisherigen Implementierungsforschung (HALL &

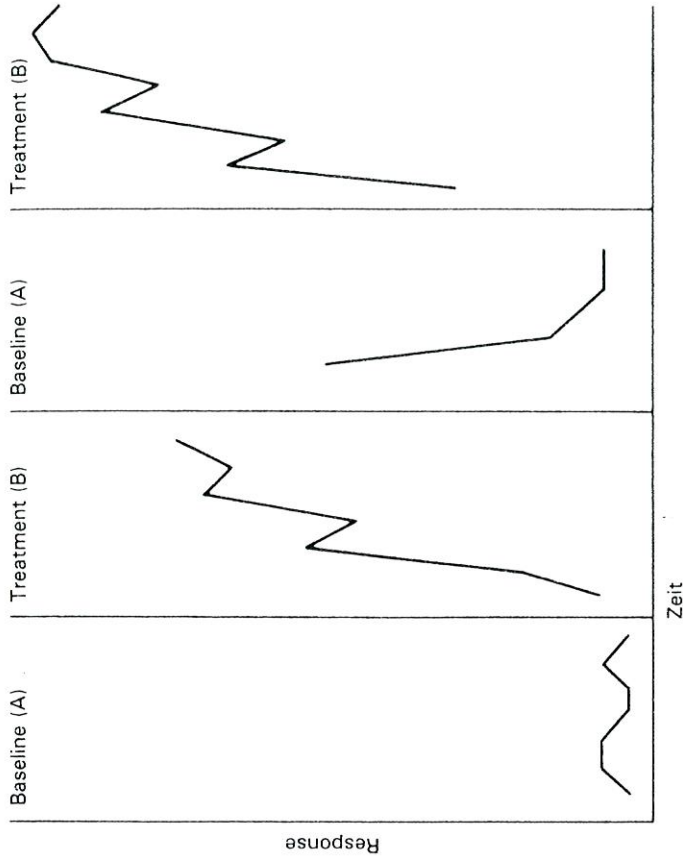


Abbildung 7

BRODEN, HALL et al. 1970, AYLLON & ROBERTS 1975, BROCKWAY & WILLIAMS 1976, CHRISTOPHERSEN et al. 1976), werden in der praexperimentellen Vorphase die Grundraten mehrerer Responses gleichzeitig gemessen. Die Einführung von Treatmentbedingungen erfolgt dann zeitlich sukzessiv für eine Response nach der anderen.

Durch diesen Versuchsplan kann nachgewiesen werden, daß die sukzessive Einführung der gleichen Treatmentbedingungen für verschiedene Responses beim gleichen Subjekt im gleichen Setting wirksam ist. Der Einfluß möglicher kovariierender Variablen ist insofern besser kontrolliert, als anzunehmen ist, daß sich dieser auf alle gemessenen Responses erstrecken müßte und sich deshalb bei den nicht behandelten Responses bemerkbar machen würde. Er hat ferner den Vorteil, daß auf die oft aus technischen oder ethischen Gründen nicht realisierbare Reversion verzichtet werden kann. Eine eingehende Diskussion dieser Versuchspläne findet sich bei BAER (1975) oder HARTIG (1975).

Die externe Validität setzt die innere voraus. Vorläufig wird die Forschung im Bereich der Implementierung neuen Erziehungsverhaltens sich bemühen müssen, experimentelle Kriterien zu approximieren, um zunächst bessere interne Validität der Untersuchungen zu erzielen. Die

4.1.6 Literatur

- ALBERT, H. 1968. Traktat über kritische Vernunft. Tübingen: Mohr.
- ALLEN, K. & HARRIS, F. 1966. Elimination of a child's excessive scratching by training the mother in reinforcement procedures. *Behavior Research and Therapy* 4, 79—84.
- ALVORD, J. R. 1971. The home token economy: A motivational system for the home. *Child Psychiatry and Journal of Social Therapy* 17, 6—13.
- AYLON, T. & ROBERTS, M. D. 1975. Mothers as educators for their children. In: THOMPSON, T. & DOCKENS, W. S. *Applications of behavior Modification*. New York: Academic Press, p. 107—137.
- BAER, D. M. 1975. In the Beginning, There was the Response. In: RAMP, E. & SEMB, G. (Ed.) *Behavior Analysis — Areas of Research and Application*. London: Prentice-Hall, p. 16—61.
- BALSER, B. H., BROWN, F., BROWN, M. L., LASKI, L. & PHILLIPS, D. K. 1957. Further report on experimental evaluation of mental hygiene techniques in school and community. *American Journal of Psychiatry* 113, 733—739.
- BASTINE, I. 1978. Verhaltenstherapeutisches Elterntraining. Ein empirischer Vergleich von zwei Trainingsmethoden für Eltern mit konzentrationsgestörten Kindern. In: SCHNEEWIND, K. & LUKESCH, H., p. 249—261.
- BECKER, W. C. 1971. Parents are teachers. Champaign: Research Press. (Deutsch: Spielregeln für Eltern und Erzieher. München: Pfeiffer 1974).
- BENTELE, S., GRIX, J. & KREISCHE, R. 1976. Erstellung und Überprüfung eines Elterntrainingsprogramms. Berlin: Institut für Psychologie der Freien Universität Berlin (Diplomarbeit).
- BENTELE, S., ELLER, F., GRIX, J., KREISCHE, R., PERREZ, M. & WINKELMANN, K. 1976. Elternverhaltenstraining. In: MINSSEL, W. R. & ROYL, W. & MINSSEL, R. (Ed.) *München: Urban & Schwarzenberg*.
- BERKOWITZ, B. P. & GRAZIANO, A. M. 1972. Training parents as behavior therapists: A review. *Behavior Research and Therapy* 10, 297—317.
- BUOU, S. W., PETERSON, R. F., HARRIS, F. R., ALLEN, E. K. & JOHNSTON, M. S. 1969. Methodology for experimental studies of young children in natural settings. *Psychological Records* 19, 177—210.
- BLOOM, B. S. (Ed.) 1956. Taxonomie of educational objectives. The classification of educational goals, Handbook I: Cognitive domain. New York.
- BROCKWAY, B. S. & WILLIAMS, W. W. 1976. Training in Child Management: A Prevention-Oriented Model. In: MASH, E. J., HANDY, L. C. & HAMERLYNCK, L. A. *Behavior Modification Approaches to Parenting*. New York: Brunner/Mazel, p. 19—35.
- BRONFENBRENNER, U. 1974. Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung? Stuttgart: Klett.
- BROWING, R. M. 1967. A same-subject design for simultaneous comparison of three reinforcement contingencies. In: *Behavioral Research and Therapy* 5, 237—243.
- BRUENE, M. 1974. Die Problematik der wissenschaftlichen Begründung normativer Aussagen. Berlin: Institut für Psychologie, FB 12, der Freien Universität Berlin (Semesterarbeit).
- CAMPBELL, D. T. & STANLEY, J. C. 1963. *Experimental and quasi-experimental Designs for Research*. Chicago: Rand McNally & Co.
- CARPENTER, R. L. & AUGUSTINE, L. E. 1973. A pilot training program for parent-clinicians. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 38, (1), 48—58.
- CHRISTOPHERSEN, E. R., BARNARD, J. D., FORD, D. & WOLF, M. M. 1976. The Family Training Program: Improving Parent-Child Interaction Patterns. In: MASH, E. J., HANDY, L. C. & HAMERLYNCK, L. A. *Behavior Modification Approaches to Parenting*. New York: Brunner/Mazel, p. 36—56.

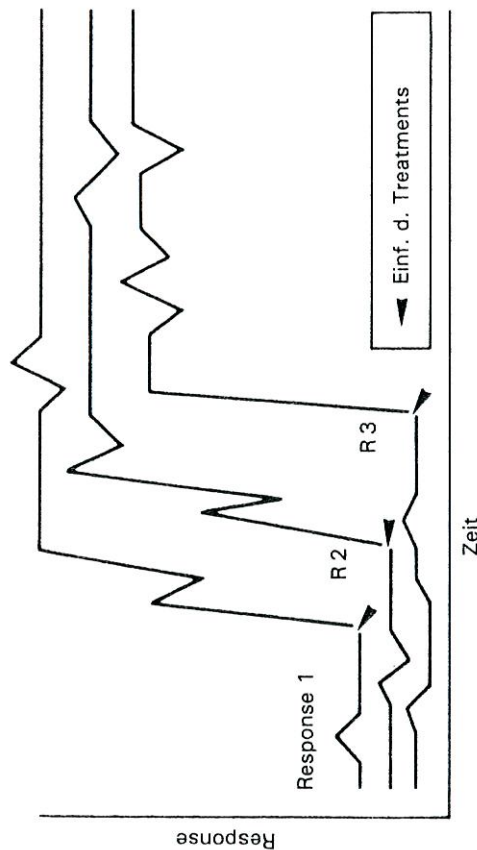


Abbildung 8: (Vgl. BAER 1975, S. 19 ff.)

erziehungstechnologischen Erkenntnisinteressen werden von den implementierungstechnologischen klarer unterschieden werden müssen. Folgende Probleme werden dann präziser zu formulieren und zu untersuchen sein.

- (a) Das Problem der Responsegeneralisierung neu implementierten Erziehungsverhaltens.
- (b) Das Problem der Responsegeneralisierung beim funktional abhängigen Zielverhalten des Kindes.
- (c) Das Problem der situationalen Generalisierung neu implementierten Erziehungsverhaltens.
- (d) Das Problem der situationalen Generalisierung des funktional abhängigen Zielverhaltens des Kindes.
- (e) Das Problem der zeitlichen Konstanz neu implementierten Erziehungsverhaltens und des dadurch veränderten Kindverhaltens (vgl. CONWAY & BUCHER 1976).
- (f) Das Problem der Generalisierung von Untersuchungsergebnissen auf untersuchungsexterne Eltern- und Kindergruppen.

Nach Maßgabe dieser Fortschritte wird dieser Forschungsbereich neue Wege zu einer *experimentellen Erziehungstilforschung* erschließen können, nicht so sehr für die Erforschung der Determinanten des Erziehungsverhaltens, sondern für die experimentelle Erforschung des Erziehungsverhaltens als Determinante des Kindverhaltens.

- CONWAY, J. B. & BUCHER, B. D. 1976. Transfer and Maintenance of Behavior Change in Children: A Review and Suggestions. In: MASH, E. J., HAMERLYNCK, L. A. & HANDY, L. C. Behavior Modification and Families. New York: Brunner/Mazel, p. 119—159.
- DEE, G. 1970. The effects of parent group counseling in children with school adjustment problems. Dissertation Abstracts International 31, 10.
- ELLER, FR. & WINKELMANN, K. 1978. Das Berliner Eltern-Trainings-Projekt. In: SCHNEEWIND, K. & LUKESCH, H. 1978, p. 262—279.
- ECKEY, B. 1974. Empirische Untersuchungen zu schichtspezifischen Erziehungszielen. Semesterarbeit, Institut für Psychologie, FB 12, der Freien Universität Berlin.
- ENGELN, R., KNUTSON, J., LAUGHY, L. & GARLINGTON, W. 1968. Behavior modification techniques applied to a family unit — A case study. Journal of Child Psychology and Psychiatry 10, 245—252.
- EYBERG, S. & JOHNSON, S. 1974. Multiple Assessment of behavior Modification with families. Journal of Consulting and Clinical Psychology 42, 4, 494—606.
- FEDORAVICUS, A. S. 1973. The Patient as Shaper of Required Parental Behavior: A case study. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry 4, 395—396.
- FEIG, R. 1972. Psychologische Forschung und Pädagogik des Erwachsenenalters. Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung 3, 137—149.
- FLANDERS, N. A. 1960. Interaction analyses in the classroom. A manual for observation. Minneapolis: College of education. University of Minnesota.
- FLORIN, I., TUNNER, W. 1970. Behandlung kindlicher Verhaltensstörungen. München: Goldmann.
- FRIEDMAN, S. T. 1969. Relation of parental attitude toward child rearing and patterns of social behavior in middle childhood. Psychological Reports 24, 575—579.
- GABEL, H. D. 1972. Effects of parent group education and group play psychotherapy on maternal child rearing attitudes. Rochester (Doctoral dissertation, University).
- GARDNER, J. M. 1970. Differential effects of two methods of teaching behavior modification. In: GARDNER, J. M. (Ed.) Mental retardation. Columbus (Ohio Division of Mental Retardation), p. 1—20.
- GILLNER, H., JOHN, J. 1975. Erhebung kognitiver Erziehungsziele in Unterschicht und Mittelschicht in Berlin (West). Berlin: Institut für Psychologie, FB 12, der Freien Universität (Diplomarbeit).
- GOODALL, K. 1972. Shapers at work. Psychology Today 6, 53—63, 132—138.
- GUERNEY, B. 1964. Filial Therapy: Description and Rationale. Journal of Consulting Psychology 28, 4, 304—310.
- GUERNEY, B., GUERNEY, L. F. & ANDRONICO, M. P. 1970. Filial Therapy. In: HART, J. T. & TOMLINSON, T. M. New Directions in Client-Centered Therapy. New York, p. 372—386.
- HALL, R. V., AXELROD, S., TYLER, L., GRIEF, E., JONES, F. C. & ROBERTSON, R. 1972. Modification of behavior problems in the home with a parent as observer and experimenter. Journal of Applied Behavior Analysis 5, 53—64.
- HALL, R. V. & BRODEN, M. 1967. Behavior changes in braininjured children through social reinforcement. Journal of Experimental Child Psychology 5, 463—479.
- HALL, R. V., CRISTLER, C., CRANSTON, S. S. & TUCKER, B. 1970. Teachers and parents as researchers using multiple baseline designs. Journal of Applied Behavior Analysis 3, 247—255.
- HARTIG, M. 1975. Probleme und Methoden der Psychotherapieforschung. München: Urban & Schwarzenberg.
- HAWKINS, R. P., PETERSON, R. F., SCHWEID, E. & BUOU, S. W. 1966. Behavior Therapy in the Home: Amelioration of Problem Parent-Child Relations with the Parent in a Therapeutic Role. Journal of Experimental Child Psychology 4, 1, 99—107.
- HEREFORD, C. F. 1963. Changing parental attitudes through group discussion. Austin: University of Texas Press.
- HERMANN Th. 1973. Persönlichkeitsmerkmale. Stuttgart: Kohlhammer.
- HEWITT, F. 1965. Teaching speech to an autistic child through operant conditioning. American Journal of Orthopsychiatry 34, 927—936.
- HOBEL, K., MERTIUS, R. & MEES, U. 1977. Intervention mit Hilfe sequentieller Beobachtungsdaten. In: BERGOLD, J. & JAEGLI, E. (Ed.) Verhaltenstherapie: Theorie. Kongressbericht Berlin 1976. München, p. 189—203.
- INNERHOFER, P. 1977. Das Münchner Trainingsmodell. Beobachtung, Interaktionsanalyse, Verhaltensänderung. (Integratives diagnostisches therapeutisches Modell für Kindertherapien im natürlichen Bereich Familie/Schule). Berlin: Springer.
- INNERHOFER, P. 1978. Änderung des familiären Umfeldes. In: PONGRATZ, L. 1978. Handbuch der Psychologie, 8. Band, Klinische Psychologie, S. 2842—2872.
- INNERHOFER, P. & MUELLER, G. F. 1974. Elternarbeit im Rahmen der Verhaltenstherapie. Sonderheft I der «Mitteilungen der GVT e. V.», 7—59.
- INNERHOFER, P. & WARNEKE, A. 1978. Eltern als Co-Therapeuten. Analyse der Bereitschaft von Müttern zur Mitarbeit bei der Durchführung therapeutischer Programme ihrer Kinder. Berlin: Springer.
- JOHNSON, C. A. & KATZ, R. C. 1973. Using Parents as Change Agents for their Children: A review. Journal of Child Psychology and Psychiatry 14, 181—200.
- JOHNSON, D. L., LEIER, H., RIOS, L. et al. 1974. The Houston parent-child development Center: A Parent Education Program for Mexican-American Families. American Journal of Orthopsychiatry 41, 1, 121—128.
- JOHNSON, J. M. 1971. Using parents as contingency managers. Psychological Reports 28, 703—710.
- JOHNSON, S. & BROWN, R. 1969. Producing behavior change in parents of disturbed children. Journal of Child Psychology and Psychiatry 10, 107—121.
- KANE, G., KANE, J., AMOROSA, H. & KUMPMANN, S. 1974. Einweisung von Eltern in die Verhaltenstherapie ihrer geistig behinderten Kinder. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie 2, 2, 87 ff.
- KIFER, R. E., LEWIS, M. A., GREEN, D. R. & PHILLIPS, E. L. 1974. Training predelinquent youths and their parents to negotiate conflict situations. Journal of Applied Behavior Analysis 7, (3), 357—364.
- KOVITZ, K. E. 1976. Comparing Group and Individual Methods for Training Parents in Child Management Techniques. In: MASH, E. J., MANDY, L. C. & HAMERLYNCK, L. A. (Ed.) Behavior Modification Approaches to Parenting. New York: Brunner/Mazel, p. 124—138.
- KRASNER, L. 1962. Behavior control and social responsibility. American Psychologist 17, 199—204.
- KRASNER, L. 1958. Studies of the conditioning of verbal behavior. Psychological Bulletin 55, 148—170.
- LOEBER, R. & WEISMAN, R. G. 1975. Contingencies of Therapist and Trainer Performance: A Review. Psychological Bulletin 82, (5), 660—688.
- MADSEN, C. 1965. Positive reinforcement in the toilet training of a normal child: a case report. In: ULLMANN, L. P. & KRASNER, L. P. (Ed.) Case Studies in Behavior Modification. New York: Holt, Rinehart & Winston, p. 305—307.
- MAGER, R. F. 1965. Lernziele und Unterricht. Weinheim: Beltz.
- MCGOWAN, R. J. 1968. Group counseling with underachievers and their parents. School counselor 16, 30—35.
- MILLER, K. L. & MILLER, O. L. 1970. Reinforcing self-help group activities of welfare recipients. Journal of Applied Behavior Analysis 3, 57—64.

MINSEL, B. 1975a. Elterntraining. Empirische Sicherung der Veränderung von Erziehungseinstellungen und Erziehungsverhaltensweisen durch ein Trainingsprogramm. In: LUKESCH, H. Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Göttingen: Hogrefe, p. 158—180.

MINSEL, B. 1975b. Verhaltensmodifikation im Elternhaus. In: ROST, D., GRUNOW, P. & OECHSLE, D. Pädagogische Verhaltensmodifikation. Weinheim: Beltz, p. 141—161.

MINSEL, B. 1978. Ausbildung von Trainern für die Elternarbeit. In: SCHNEEWIND, K. & LUKESCH, H. 1978, p. 313—323.

MIRA, M. 1970. Results of a behavior modification training program for parents and teachers. Behavior Research and Therapy 8, 309—311.

MOORE, M. C. & CLAERHOUT, S. J. 1977. Behavioral Approaches in Training Parents to Modify Their Children's Behavior: A Bibliography. Journal of Supplement Abstract Service, Catalog of Selected Documents in Psychology 7, (3), 76.

MUELLER, C. F. 1978. Erfahrungen mit dem Präventiven Elterntraining. In: SCHNEEWIND, K. & LUKESCH, H. 1978, p. 280—293.

O'DELL, St. 1974. Training Parents in Behavior Modification: A Review. Psychological Bulletin 7, 418—433.

PAUL, G. L. 1969. Behavior Modification Research: Design and Tactics. In: FRANKS, C. M. (Ed.) Behavior Therapy: Appraisal and Status. New York: Mc Graw-Hill, p. 29—63.

PATTERSON, G. R. 1973a. Stimulus control in natural setting I. A procedure for the identification of facilitating stimuli which occur in social interaction. Oregon: Research Institute and College of Education, University of Oregon (unveröffentlichtes Manuskript).

PATTERSON, G. R. 1973b. Stimulus control II. Stimuli which maintain ongoing noxious behaviors. Oregon: College of Education, University of Oregon and Oregon Research Institute (unveröffentlichtes Manuskript).

PATTERSON, G. R. & BRODSKY, G. 1966. A Behavior Modification Program for a child with multiple Problem Behaviors. Journal of Child Psychology and Psychiatry 7, 277—295.

PATTERSON, G. R., MCNEAL, S., HAWKINS, N. & PHELPS, R. 1967. Reprogramming the social environment. Journal of Child Psychology and Psychiatry 8, 181—195.

PATTERSON, G. R. & GUILLON, M. E. 1968. Living with children. Champaign: Research Press. Auf Deutsch: Mit Kindern leben. Wien 1974: Hermann Böhlau.

PATTERSON, G. R. & REID, J. B. 1973. Intervention for families of aggressive boys: A replication study. Behavior Research and Therapy 11, 4, 383—394.

PEINE, H. A. 1971. Effects of training models on the modification of parent behavior. Utah: Univ. Microfilm (Doctoral dissertation, University of Utah, Ann Arbor, Nr. 71-24641).

PEINE, H. A. 1972. The elimination of a child's self injurious behavior at home and school. School Application of Learning Theory 4.

PEINE, H. A. & MUNRO, B. C. 1973. Behavioral Management of Parent training Programs. The Psychological Record 23, 459—466.

PERREZ, M. 1976. Zum Problem der Relevanzforderungen in der Klinischen Psychologie am Beispiel der Therapieziele. In: ISELER, A. & PERREZ, M. (Ed.) Relevanz in der Psychologie. München: Reinhardt.

PERREZ, M., MINSEL, B. & WIMMER, H. 1975. Elternverhaltenstraining. Salzburg: Otto Müller.

PERREZ, M. & STRIEBEL, M. 1975. Untersuchung zu einem Elternverhaltenstraining. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik 2, 142—149.

PUMROY, D. K. & PUMROY, S. S. 1965. Systematic observation and reinforcement technique in toilet training. Psychological Reports 16, 467—471.

RACHMAN, S. 1971. The effects of Psychotherapy. Oxford: Pergamon Press.

ROBINSON, L. H. 1974. Group work with parents of retarded adolescents. American Journal of Psychotherapy 28, 3, 397—408.

ROGERS, C. 1959. A Theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In: KOCH, S. (Ed.) Psychology: A study of a science, New York, p. 184—256.

RISLEY, T. 1968. The effects and side effects of punishing the autistic behaviors of a deviant child. Journal of Applied Behavior Analysis 1, 21—34.

ROSE, S. D. 1969. A behavioral approach to the group treatment of parents. Social Work 14, 12—29.

ROSE, S. D. 1974a. Group training of parents as behavior modifiers. Social Work 19, 156—162.

ROSE, S. D. 1974b. Training parents in Groups as behavior modifiers of their mentally retarded children. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry 5, 135—140.

RUSSE, S. 1964. Adaptations in behavioral therapy with children. Behavior Research and Therapy 2, 43—47.

SALZINGER, K., FELDMANN, R. S. & PORTNOY, S. 1970. Training parents of brain-injured children in the use of operant conditioning procedures. Behavior Therapy 1, 4—32.

SCHNEEWIND, K. & LUKESCH, H. 1978. Familiäre Sozialisation. Stuttgart: Klett.

SEITZ, S. & HOEKENGA, R. 1974. Modellierung als ein Trainingstool für retarded children and their parents. Mental Retardation 12, 2, 28—31.

SHAH, S. A. 1969. Training and utilizing a mother as the therapist for her child. In: GUERNEY, B. G. (Ed.) Psychotherapeutic agents: New roles for non professionals, parents and teachers. New York: Holt, Rinehart & Winston.

SHAPIRO, I. S. 1955. Changing child-rearing attitudes through group discussion. Dissertation Abstracts 15, 538—539.

SHAPIRO, I. S. 1956. Is group education worthwhile? A research report. Marriage and Family Living 18, 154—161.

SCHMITZ, E. 1976. Kotherapeuten in der Verhaltenstherapie. Weinheim: Beltz.

SCHULZE, B. 1974. Analyse der Literatur zum Elterntraining unter dem Aspekt der Kooperation der Eltern. In: INNERHOFER, P. & MUELLER, F. Elternarbeit in der Verhaltenstherapie. München (Sonderheft 1 1974 der «Mitteilungen der GVT e. V.»), p. 107—126.

SKINNER, B. F. 1973. Jenseits von Freiheit und Menschenwürde. Hamburg: Rowohlt.

STAPF, K. H., HERRMANN, Th., STAPF, A. & STAECKER, K. H. 1972. Psychologie der elterlichen Erziehungsstile. Stuttgart: Klett.

STOVER, L. & GUERNEY, B. G. 1967. The efficacy of Training Procedures for Mothers in Filial Therapy. Psychotherapy: Theory, Research and Practice 4, 3, 110—115.

STRAUGHAN, J. H. 1964. Treatment with mother and child in the playroom. Behavior Research and Therapy 2, 37—41.

STRIEBEL, M. 1974. Verhaltenstherapie bei einem retardierten, autistischen Kind unter Einbeziehung der Mutter als Hilfstherapeutin. Salzburg: (Dissertation).

TAUSCH, A., KOHLER, H., MEFFERT, J., RIECKOF, A. & STEINBACH, J. 1975. Erzieher-Kind-Interaktionen in Kindergärten und Familien. In: TACK, W. H. (Ed.) Bericht über den 29. Kongress der deutschen Gesellschaft für Psychologie in Salzburg 1974, Göttingen: Hogrefe, p. 81—83.

TAUSCH, A.-M. & LANGER, I. 1970. Merkmale des Erziehungsverhaltens von Müttern und Kindergärtnerinnen und Art der Änderung durch eine Fortbildungsveranstaltung. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 11, 4, 249—283.

TAUSCH, R. & TAUSCH, A.-M. 1970. Erziehungspsychologie. Göttingen: Hogrefe.

TAVORMINA, J. B. 1974. Basic models of parent counseling: A critical review. Psychological Bulletin 81, 11, 827—835.

- TEGEN, F. & FITTKAU, B. 1972. Erziehung der Erzieher. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie *IV*, 1, 43—50.
- TERDAL, L. & BUELL, J. 1969. Parent education in managing retarded children with behavior deficits and inappropriate behaviors. *Mental Retardation* 7, 10—13.
- THARP, R. G. & WETZEL, R. J. 1969. Behavior modification in the natural environment. New York: Academic Press. Deutsche Ausgabe: Verhaltensänderung im gegebenen Sozialfeld. München 1975: Urban & Schwarzenberg.
- TRUAX, Ch. B. 1966. Some Implications of Behavior Therapy for Psychotherapy. *Journal of Counseling Psychology* 13, 2, 160—170.
- TRUAX, Ch. B. & CARKHUFF, R. R. 1968. Toward effective counseling and Psychotherapy. Chicago.
- WAHLER, R. G. 1969. Oppositional children: A quest for parental reinforcement control. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 159—170.
- WAHLER, R. G., WINKEL, G. H., PETERSON, R. F. & MORRISON, D. G. 1965. Mothers as Behavior therapists for their own Children. *Behavior Research and Therapy* 3, 113—124.
- WALDER, L. O., COHEN, S. I., BREITER, D. E., DASTON, P. G., HIRSCH, I. S. & LEIBOWITZ, J. M. 1969. Teaching Behavioral Principles to Parents of Disturbed Children. In: GUERNEY, B. (Ed.) *Psychotherapeutic agents, parents and teachers*. New York: Holt, Rinehart & Winston, p. 443—449.
- WARKE, A. & INNERHOFER, P. 1978. Ein standardisiertes Elterntraining zur Therapie des Kindes und zur Erforschung von Erziehungsvorgängen. In: SCHNEEWIND, K. & LUKESCH, H., p. 279—312.
- WATSON, L. S. & BASSINGER, J. F. 1974. Parent training technology: A potential service delivery system. *Mental Retardation* 12, 5, 3—10.
- WILLIAMS, C. G. 1959. The elimination of tantrum behavior by extinction procedures. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 59, 269.
- WILTZ, N. A. 1969. Modification of behaviors through parent participation in a group technique. Ann Arbor, Mich.: University Microfilms (Doctoral Dissertation, University of Oregon, No. 70—9482).
- WINKELMANN, K., ELLER, F. & SCHULTZE, J. 1977. Berliner Projekt zur Identifizierung kontrollierender Reize in Eltern-Kind-Interaktionen. In: TACK, W. H., Bericht über den 30. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Regensburg 1976, Band 2, Göttingen: Hogrefe, p. 90—92.
- ZEILBERGER, J., SAMPEN, S. & SLOANE, H. 1968. Modification of a child's problem behaviors in the home with the mother as therapist. *Journal of Applied Behavior Analysis* 1, 47—53.