

Hofer, Manfred

## **Zu den Wirkungen von Lob und Tadel**

*Bildung und Erziehung* 38 (1985) 4, S. 415-427

urn:nbn:de:0111-opus-3833

### **Nutzungsbedingungen**

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### **Kontakt:**

**peDOCS**

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert durch DIPF

## Zu den Wirkungen von Lob und Tadel

*Summary: A functional analysis of praise leads to the notion that the person who delivers praise can do this upon different grounds. Thus the person who is praised has to infer the intention lying behind the praising utterance. It seems that a behavioral explanation of the effect of praise and blame does not fit the phenomenon of "seemingly paradoxical effects" of praise which Meyer (1984) first discovered. Persons tend to believe that a pupil who is blamed for a result develops more self-confidence than a pupil who is praised for the same result. Meyer explains this by assuming a very complex process of inferences. The central assumption is that pupils believe that the teacher delivers his sanctions according to perceived differences in pupil effort. This theory is criticised. The effect is shown even if both pupils have invested the same amount of effort. Data shows that even here pupils tend to infer from teacher blame a concept of higher ability. The inference assumed is this: when the teacher believes a pupil is capable of more than another pupil he expects a better result. If the achieved result is lower than expected the teacher expresses his disappointment as a blaming utterance. The paradoxical effects of praise and blame can not be found in other than achievement-related situations.*

### 1. Lob und Tadel in der Erziehung

Lob und Tadel gelten von jeher als wichtige Erziehungsmittel. Alltägliches Denken über Erziehung wird von diesen Begriffen erheblich mitgestaltet. Das Setzen materieller Anreize und das Inaussichtstellen unangenehmer Konsequenzen werden als Steuerungsmechanismen nicht nur in der Wirtschaft eingesetzt. Sie bestimmen auch die Vorstellungen derer, die als Erzieher das Verhalten eines anderen Menschen beeinflussen möchten. Es scheint freilich, als hätten sich die Ansichten über die Angemessenheit des jeweiligen Einsatzes im Laufe der Zeiten bisweilen radikal geändert. Plato warnte in seiner „Politeia“ vor über 2400 Jahren davor, der Jugend keinen Zwang aufzuerlegen. Insbesondere im Mittelalter wurde der Bibelspruch „Wer seine Rute schonet, der hasset seinen Sohn“ ziemlich wörtlich befolgt. Den Kleinen „war die Schule oft nicht sowohl eine Anstalt zur Pflege ihres Geistes und ihrer Gesittung, als vielmehr eine Hölle und ein Fegefeuer“, wie der Kulturhistoriker Reicke (1901, Nachdruck 1971, S. 55) zu berichten weiß. Mittelalterliche Schulordnungen warnten zwar vor einem Zuviel an Strafe, jedoch lassen sie die Praxis durchblicken: „Den Schulmeistern wird eingeschärft, die Kinder nicht auf die Häupter zu schlagen — denn dadurch würden sie dumm, auch nicht auf die Hände, sondern ‚in die hindern‘ oder ‚äfftern‘, und nicht mit Stöcken, sondern mit Ruten, die meist in Gestalt eines Besens gebunden waren“ (S. 55). Auf alten Abbildungen

werden Lehrer stets mit einer Rute als Standessymbol dargestellt. Ruten wurden häufig an einem Tag, der Festtag für die ganze Schule war, von den Schülern beschafft. An einem Maientage zogen Lehrer und Schüler, begleitet von Musik und der halben Stadt, ins Holz, wo sie fröhlich tummelnd Weidenbüsche und Haselsträucher nach passenden Gerten durchsuchten. Dieses sog. Virgatum (Rutenfest) wurde wiederholt verboten. Es scheint dabei zu Ausschreitungen beim Tanz mit den heranwachsenden Töchtern der Stadt gekommen zu sein. In Regensburg hat es sich bis ins 19. Jahrhundert hinein erhalten. Die Dualität von Lohn und Strafe in der Erziehung ist noch heute in der Figur des Nikolaus symbolisiert.

Empfahl man früher den Einsatz von für das Kind unangenehmen Mitteln, so meint man seit dem 18. Jahrhundert überwiegend, das Verhalten anderer vor allem mit Hilfe positiver Konsequenzen steuern zu können. Die empirische Forschung hat sich mit der Effektivität von Lob und Tadel zumindest seit Hurlock (1925) intensiv auseinandergesetzt. In einem anerkannten modernen Lehrbuch der Pädagogischen Psychologie wird trotz widersprüchlicher Befunde festgehalten: „Die Erzieher würden wahrscheinlich kaum Schaden anrichten, vielmehr ist die Wahrscheinlichkeit groß, daß sie etwas Gutes tun, wenn sie Lob großzügig verteilen.“ (Gage & Berliner, 1979, S. 680). Ähnlich in einem anderen Lehrbuch: „Im allgemeinen beeinflußt Lob die weiteren Leistungen eher günstig, Tadel dagegen nicht“ (Heckhausen, 1974, S. 579). Pädagogen formulieren schärfer: Das Wort Tadel ist nach Scheibe „veraltet und könnte ganz verschwinden“ (1970, S. 1155).

Lob wird vor allem unter dem Gesichtspunkt der Verstärkungstheorie breit empfohlen (Stapf u. a., 1972). Von allen möglichen Verstärkern hat Lob den Vorteil, daß es kontingent eingesetzt werden kann, es ist billig und zeitsparend, es soll stützen, ermutigen und das Selbstwertgefühl stärken. Das Einüben von verstärkenden und das Vermeiden von tadelnden Verhaltensweisen gehört zum Kernbereich der meisten gängigen Lehrertrainingsprogramme.

Nicht alle Theoretiker jedoch favorisieren Lob. Unter dem Gesichtspunkt der reinen Rückmeldung kann Lob genauso aufschlußreich wie Tadel sein. Viele befürchten, wie Befunde zeigen, daß Lob als extrinsische Belohnung die Motivation, sich mit einer Sache zu befassen, reduziert. Andere lehnen die Macht- oder Hierarchie-Situation ab, die im Verhältnis zwischen Lobendem und Gelobtem zum Ausdruck kommt.

Unter Lob wird im allgemeinen verstanden der Ausdruck von Zustimmung, Billigung des Verhaltens eines anderen. Es geht über die schiere Rückmeldung der Richtigkeit hinaus und enthält eine positive gefühlsmäßige Komponente der Freude. Analog dazu kann Tadel verstanden werden als eine negative Reaktion auf eine Verhaltensweise, die Mißbilligung, Ablehnung ausdrückt. Sprachlich gibt es verschiedene Möglich-

keiten, dies auszudrücken: „Fein, das hast du prima gemacht“, „Sehr schön“, „Gut, mach weiter so“, „Ist ja toll“.

Untersuchungsergebnisse zeigen, daß Lob in der erzieherischen Praxis weder häufig, noch kontingent, noch glaubwürdig, noch spezifisch genug erfolgt, als daß es im Sinne der Verstärkungstheorie effektiv sein könnte. Die meisten Lehrer scheinen Lob weniger aktiv und systematisch anzuwenden, als in bestimmten Situationen damit automatisch zu reagieren (Brophy, 1981).

Noch wichtiger erscheint der wiederholt replizierte Befund, daß ein mehr an Lob nicht unbedingt ein mehr an Wirksamkeit zeigt. Die relative Häufigkeit des Lobes bezogen auf die gleiche vorangegangene Verhaltensweise korreliert in der Regel nicht signifikant mit Leistungsfortschritten (Brophy, 1981).

Lob wird in vielen Erziehungssituationen offensichtlich nicht als Verstärker eingesetzt und wirkt auch nicht als solcher. Welche Funktionen kann es dann haben?

Wenn man Lob und Tadel nicht nur symbolisch versteht, sondern als Botschaft oder Nachricht, die eine Person einer anderen in einer kommunikativen Situation übermitteln will, dann ist festzustellen, daß Lob verschiedene Funktionen haben kann (vgl. auch Brophy, 1981).

- Es kann eingesetzt werden, um eine freundliche Atmosphäre zu schaffen.
- Es kann als Friedensangebot nach einem Streit gemeint sein, oder als Ausgleich für vorangegangene heftige Kritik.
- Lob kann, bei einem bestimmten Schüler öffentlich eingesetzt, als stellvertretende Bekräftigung gemeint sein („Ja, sehr gut, seht her, so wird das gemacht!"), als Zeichen für die anderen, es auch so zu machen.
- Viel Lehrerlob ist reines Übergangsritual. Der Lehrer gibt damit das Signal, eine Tätigkeit abzuschließen und zu einer anderen überzugehen.
- Lob kann die Funktion des Trostes für langsame und schwache Schüler haben. Ihnen kann gezeigt werden, daß sie nicht fallengelassen werden.
- Lob kann selbstbestätigend eingesetzt werden. Der Lehrer ist froh, daß ein Schüler endlich auf den Punkt gekommen ist, den er in seiner Unterrichtsvorbereitung als Anknüpfung vorgesehen hatte.
- Lob kann natürlich auch als blanker Hohn gemeint sein.

Wegen seiner vielfältigen Einsatzmöglichkeiten erscheint es zweckmäßig, Lob im Gegensatz zum Begriff der Verstärkung nicht von seiner Wirkung her zu definieren, sondern lediglich als sprachlichen Akt zu kennzeichnen, wobei ich der Einfachheit halber ausklammern will, daß Lob auch nichtsprachliche Komponenten enthält bzw. nichtsprachlich gegeben werden kann.

Eine lobende oder tadelnde Äußerung ist ein Zeichen für etwas Gemeintes, ein Kürzel, es ist eine Möglichkeit, das Gemeinte mit Hilfe des Mediums Sprache zu benennen. Offensichtlich kann die gleiche Äußerung Unterschiedliches ausdrücken. Die gleiche lobende Äußerung kann je nach Intention und/oder Proposition des Sprechers auf Verschiedenes hinweisen. Und ein und derselbe Inhalt kann unterschiedlich mitgeteilt werden (vgl. Dobrick, 1985).

Die Mehrdeutigkeit sprachlicher Äußerungen für den Hörer verweist auf die Notwendigkeit, Lob als Wirkung von Lob als Sprechakt scharf zu trennen. Damit verbietet es sich auch, einfach nach der Effektivität von Lob und Tadel zu fragen, wie es in der Pädagogischen Psychologie üblicherweise getan wird. Vielmehr muß man nach den Möglichkeiten fragen, wie ein Hörer eine sanktionierende Äußerung eines Sprechers interpretiert. Was ein Erzieher anstrebt, ist dem Kind in vielen Fällen unbekannt. Und was von Erziehern als Maßnahmen an den Tag gelegt werden, sind für Kinder Verhaltensweisen, die sie meist erst interpretieren müssen. Ein Kind kann erzieherische Maßnahmen in verschiedener Weise auffassen und konterkarieren. Lob kann als Aufforderung aufgefaßt werden, so weiter zu machen, aber auch als Hinweis, nun genug gearbeitet zu haben. Es kann als schlichte Informationsrückmeldung gesehen werden, als spontane Gefühlsäußerung des anderen oder aber als Beeinflussungsversuch, der die eigene Freiheit einschränkt. Die Überlegung ist zwingend, daß die Effektivität einer Erziehungsmaßnahme u. a. davon abhängt, wie sie aufgefaßt wird. Aus Lehreräußerungen kann unter Zuhilfenahme von Wissen über die Situation geschlossen werden, welche Absichten, Aussagen und Präsuppositionen hinter ihnen stehen.

## 2. Die Arbeiten von Meyer (1979, 1984) zum scheinbar paradoxen Effekt von Lob und Tadel

Meyer (1984) berichtet über Experimente der folgenden Art. Versuchspersonen (Vpn) stellen sich vor, sie seien Schüler, die von einem Lehrer unterrichtet werden, bei dem sie schon lange Unterricht haben. Der Lehrer hat eine Anzahl von Aufgaben-Serien unterschiedlicher Schwierigkeit mit in den Unterricht gebracht. Er gibt allen Schülern zunächst zehn sehr leichte Aufgaben. Der Lehrer schaut sich dann das Blatt der Vp an und das eines weiteren Schülers. Er stellt fest, daß beide „bei 9 von den 10 Aufgaben die richtige Antwort angekreuzt haben“. Der Lehrer sagt zur Vp: „Dieser Fehler war doch nicht nötig!“, zu dem anderen Schüler aber: „Das war ganz ausgezeichnet.“ Die Lehrer, die sich in die Rolle von Schülern zu versetzen hatten, wurden dann anschließend gebeten, sich vorzustellen, sie sollten weitere Serien von unter-

schiedlich schweren Aufgaben lösen, von denen jede 10 Aufgaben umfaßt. Für jede dieser Serien sollten sie vorweg angeben, ob sie glauben, mehr, gleichviel oder weniger Aufgaben zu lösen als der gelobte Mitschüler. Die im Vergleich zum Mitschüler erwartete Anzahl eigener Richtiglösungen war die abhängige Variable. Sie sollte die Erfolgszuversicht in Abhängigkeit von Lob und Tadel messen.

Jene Vpn erwarteten eine bessere Leistung, die für ihre ursprüngliche Leistung getadelt worden waren. In der Situation „selbst Lob, Mitschüler Kritik“ dagegen erwarteten die Vpn bei sich selbst ab mittelschweren Aufgaben weniger gute Leistungen als beim getadelten Mitschüler. Meyer hat diese Ergebnisse als scheinbar paradoxe Wirkungen von Lob und Tadel bezeichnet. Paradox insofern, als Lob deutlich entmutigende, Tadel hingegen zuversichtssteigernde Wirkungen aufzuweisen scheinen. Die Bezeichnung „scheinbar“ verrät, daß mit einer plausiblen Erklärung für diese Ergebnisse aufgewartet werden kann.

Worin besteht die Erklärung? Sie enthält einen Dreierschritt.

1. Schritt: Meyer geht von einer weithin bekannten Erscheinung aus. Weiner & Kukla (1970) haben zum ersten Mal gezeigt, daß Lehrer einen Schüler für gleiche Leistungen um so mehr loben bzw. um so weniger tadeln wollen, je stärker sich der Schüler ihrer Meinung nach für die betreffende Leistung angestrengt hat.

Meyer nimmt nun an, daß Kinder über die Neigung von Lehrern Bescheid wissen, Sanktionen von der Anstrengung abhängig zu machen. Lob und Tadel müßten dann für das Kind Schlußfolgerungen darüber zulassen, inwieweit die lobende oder tadelnde Person die Leistung des Kindes mit dessen Anstrengung in Zusammenhang bringt. Ein gelobtes Kind kann z. B. schließen, daß der Erzieher annimmt, es hätte sich stark angestrengt, um die gelobte Verhaltensweise zu produzieren. Meyer hat dies untersucht, indem er Studenten als Versuchspersonen nahm und diesen eine Situation schilderte, in der zwei Schüler für die gleiche Leistung vom Lehrer unterschiedlich sanktioniert wurden. Es wurde dann danach gefragt, wie der Lehrer die Anstrengung der beiden Schüler einschätze. Es ergab sich: Bei erfolgreich gelösten schweren und auch bei leichten Aufgaben glaubte der Beobachter, daß der Lehrer dem gelobten Schüler mehr Anstrengung zugeschrieben hat. Bei Mißerfolg glaubte er analog dazu, daß der Lehrer dem getadelten Schüler weniger Anstrengung zugeschrieben hat als jenem, der neutrale Rückmeldung erfahren hatte.

Damit ist noch nicht geklärt, warum sich getadelte Schüler für weitere Aufgaben mehr zutrauen. Schüler entnehmen aus dem Tadel zunächst nur, daß der Lehrer annimmt, sie hätten sich für ihre Leistungen weniger angestrengt. Die Erklärung beruht darauf, daß Schüler in einem zweiten Schritt dem Lehrerverhalten entnehmen, wie der Lehrer ihre individuelle Begabung einschätzt.

Wie können Kinder zu dieser Information über die Fremdeinschätzung ihrer Begabung gelangen? Die zweite Annahme von Meyer geht davon aus, daß Personen dazu neigen, ihre Anstrengung kalkuliert einzusetzen. Wird eine Aufgabe als leicht wahrgenommen, dann wird bei hoher wahrgenommener eigener Begabung nur geringe Anstrengung als notwendig zur Zielerreichung betrachtet. Mit abnehmender Begabung nimmt das Ausmaß der für nötig gehaltenen Anstrengung zu. Die faktische Anstrengung, die eine Person bei der Lösung einer Aufgabe investiert, hängt von ihrer Anstrengungskalkulation ab. Meyer nimmt an, daß diese ihre Anstrengung danach regeln. Dazu kommt die Teilannahme, daß Kinder von dieser Unterstellung seitens der Erziehungspersonen Kenntnis haben. Hier ist also das fehlende Bindeglied zwischen Anstrengung und Begabungseinschätzung durch den Lehrer.

Aus der Kombination dieser Sachverhalte — so die Theorie — kann ein Kind aus dem Lob oder dem Tadel der Erziehungsperson erschließen, welches Bild der Lehrer von der Begabung des Schülers hat. Damit wäre auch plausibel erklärt, warum getadelte Schüler, die ja dazu neigen, — so der dritte Schritt — das perzipierte Fremdbild der Begabung von signifikanten anderen Personen zu übernehmen, sich entsprechend mehr zutrauen als der gelobte Mitschüler.

Um zu überprüfen, ob aus Sanktionen Informationen über die Begabungseinschätzung gezogen werden können, konfrontierte Meyer Studenten wiederum mit fiktiven Situationen, in denen zwei Schüler für identische Leistungen unterschiedlich sanktioniert wurden. Daran anschließend wurden sie gebeten, auf einer Neun-Punkte-Skala anzugeben, für wie begabt wohl der Lehrer die beide Schüler jeweils halte. Es zeigte sich, daß die Vorhersage bestätigt wurde.

Offensichtlich kann ein Adressat aus der vergleichenden Analyse von Lob und Tadel über die Anstrengungszuschreibung Schlußfolgerungen über die Begabungseinschätzung der anderen Person ziehen, was die motivationalen Erscheinungen der Leistungszuversicht bzw. der Entmutigung verständlich machen könnte.

Tacke & Linder sind auch experimentell, aber in der natürlichen Schulsituation vorgegangen (1981). Sie haben in 11 Schulklassen des 6., 7. und 8. Schuljahres je sechs Schüler herausgesucht, die sich in der Selbsteinschätzung ihrer Gedächtnisfähigkeiten glichen. Die Lehrer wurden instruiert, drei Schüler, die von diesen sechs zufällig herausgegriffen wurden, für Gedächtnisleistungen zu loben und die anderen drei für gleiche Leistungen nicht zu loben. Nach 12 Unterrichtsstunden wurde das Selbstbild des Gedächtnisses zum zweiten Mal gemessen. Die gelobten Schüler zeigten zwar keinen Abfall, aber die Gedächtnisselbsteinschätzungen der nicht gelobten Kinder waren bei der zweiten Messung signifikant mehr gestiegen als jene der gelobten Kinder.

Die Fähigkeit von Kindern, erzieherische Handlungen im Hinblick auf für ihr Selbstbild relevante Informationen zu analysieren, zeigt einen deutlichen entwicklungspsychologischen Verlauf. Acht- bis Neunjährige reagierten noch weitgehend emotional. Sie schlossen von der lobenden Äußerung einer Erziehungsperson darauf, daß diese das gelobte Kind für begabter hält als das nicht gelobte. Im Alter zwischen neun und vierzehn Jahren hielten sich die beiden Tendenzen die Waage. Ab dem 14. Lebensjahr (bzw. ab dem 8. Schuljahr auf dem Gymnasium) schlossen Schüler von Lob ziemlich einhellig auf eine niedrigere wahrgenommene Begabung.

### 3. Die Kritik an dem Erklärungsansatz von Meyer

Soweit die Darstellung des Meyerschen Ansatzes. Er ist typisch für eine Forschungsrichtung, in der Erziehungswirkungen als komplexe mentale und motivationale Prozesse der Verarbeitung von Erziehungsmaßnahmen aufgefaßt werden. Das Phänomen ist interessant, und der Erklärungsansatz erscheint zwingend. Doch ist er falsch. Ich beziehe mich im folgenden auf ein von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördertes Projekt, das unter meiner Leitung durchgeführt wurde und in dem Herr Tacke den Teil, um den es hier geht, bearbeitete (vgl. Hof er u. a., 1982). Die Theorie Meyers ist in einer Reihe von Punkten fehlerhaft. Sie beruht auf der fälschlichen Verwendung des Prinzips der Anstrengungskalkulation. Meyer nimmt irrtümlicherweise an, daß dieses bei leichten und schweren Aufgaben in gleicher Weise arbeitet. Dem ist nicht so. Wird eine Aufgabe als schwer wahrgenommen, dann wird bei hoher Begabung starke Anstrengung und nicht schwache als notwendig zur Zielerreichung erachtet. Bei niedriger Begabung wird nicht etwa noch mehr Anstrengung für erforderlich gehalten. Anstrengung wird dagegen als nutzlos erlebt und vermieden (Meyer, 1976, S. 119).

Die Theorie führt zu einer Vorhersage, die nicht bestätigt worden ist. Denn Schüler schließen bei Mißerfolg von schweren Aufgaben in der gleichen Weise wie bei leichten Aufgaben. Hierbei wurde also eine Vorhersage bestätigt, die Meyer zwar gemacht hat, die aber nicht aus seiner Theorie folgt.

Für den Fall von Erfolg ist eine Vorhersage zusätzlich problematisch. Denn wie soll es sich eine Person erklären, daß ein Mensch mit einem niedrigen Begabungsselbstbild bei einer schweren Aufgabe Erfolg gehabt hat, wenn er sich nicht angestrengt haben soll? Die konsequente Anwendung der Theorie der Anstrengungskalkulation führt zu Problemen.

Zum zweiten: Die Erklärung von Meyer ist auf einen speziellen Fall beschränkt. Nämlich auf den Fall, in dem der Schüler annimmt, daß der



Lehrer ein eigenes Urteil über die Begabung der Schüler besitzt, ihm aber nicht bekannt ist, wie sehr sich die Schüler angestrengt haben. Nur hier ist plausibel, daß der Lehrer aufgrund seiner Auffassung über die Schülerbegabung die notwendige Anstrengung erschlossen und entsprechend sanktioniert hat. Das ist ein eher unwahrscheinlicher Fall. Für den wahrscheinlicheren Fall, daß Schüler annehmen, der Lehrer besitze ein eigenes Urteil über die Begabung und habe Einsicht in deren Mühen gehabt, kann die Theorie die Schlußfolgerung über die Begabungseinschätzungen des Lehrers nicht erklären. Denn Sanktionen sind offenbar zwar anstrengungs-, aber nur Schwach begabungsabhängig.

Schließlich erscheint die implizite Annahme Meyer's reichlich komplex, die Annahme nämlich, daß Schüler von der Neigung Kenntnis haben, daß Lehrer ihre eigenen Theorien Schülern unterstellen. Eine erklärungskräftige Theorie sollte zunächst ohne eine solche Voraussetzung auskommen.

*1. Experiment.* Wir glaubten: Kinder entnehmen die Information über die Begabungseinschätzung des Lehrers wahrscheinlich *nicht* über den Hinweis der Anstrengung. Wir konnten dies überprüfen, indem wir 53 jugendliche Schüler in die gleiche Situation brachten wie Meyer (1984), haben aber zusätzlich den Hinweis gegeben, daß die beiden Schüler, die bei Mißerfolg unterschiedlich stark getadelt wurden, sich in gleicher Weise angestrengt haben. Würden die Vpn dennoch den getadelten Schüler als den aus der Sicht des Lehrers begabteren halten, so wäre gezeigt, daß der Interpretationsprozeß nicht über das Anstrengungskalkulationsprinzip verlaufen kann und auch nicht über das Weiner-Kukla-Prinzip. Die Ergebnisse dieses Experimentes zeigen: Mehr Schüler schlossen von Tadel auf eine positivere Fremdeinschätzung als bei Nicht-Tadel selbst dann, wenn sie davon ausgehen mußten, daß beide sich gleich angestrengt haben und daß der Lehrer beide gleich gut leiden kann (Abbildung 1).

Offensichtlich braucht die Entschlüsselung von Tadel durch Kinder nicht über die doppelt unterstellte Anstrengungskalkulation zu verlaufen. Dennoch bleibt der (paradoxe) Effekt von Tadel bestehen. Welche alternative Erklärung gibt es dafür?

*2. Experiment.* Wir haben in einer weiteren Untersuchung 30 jugendliche Schüler zusätzlich zur genannten Aufgabe einfach nach den Gründen für ihre Angaben gefragt. Die häufigste Antwort war, daß der Lehrer deshalb getadelt hat, weil er von den Schülern eine bessere Leistung erwartet hatte. Den Hinweis auf ein höheres Fremdbild seiner Begabung entnahmen diese Vpn demnach einer unterstellten Erwartungsenttäuschung. Analog dazu würde der gelobte Schüler schließen, der Lehrer hält ihn nicht für sehr begabt, da er von ihm weniger erwartet hatte, und das Lob Ausdruck der Freude darüber ist, daß seine Erwartungen übertroffen wurden. Diese Erklärung ist plausibel. Sie hätte den Vorteil,

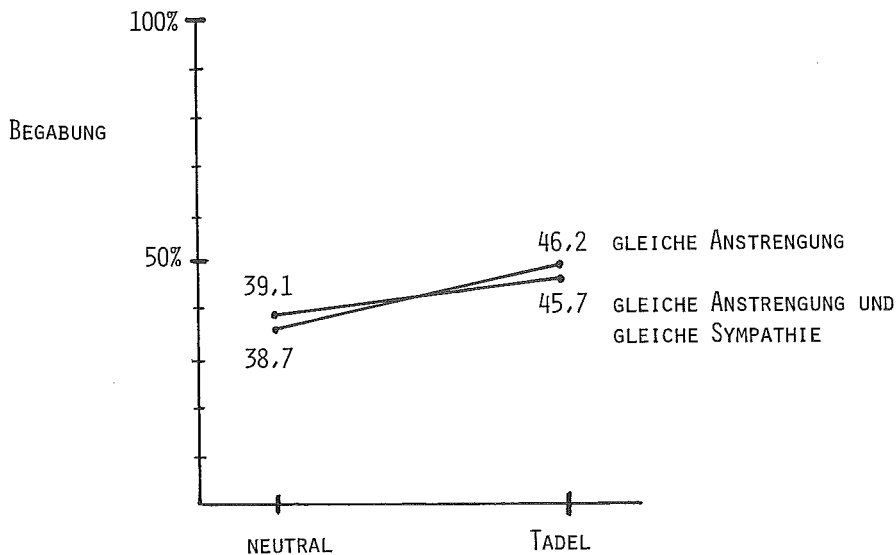


Abbildung 1: Begabungsschlußfolgerungen aus differentiellen Sanktionen bei gleicher Anstrengung (aus Hofer u. a., 1982).

daß sie für leichte und schwere Aufgaben gleichermaßen zutrifft. Und sie ist einfacher, kommt mit weniger Annahmen aus. Interessanterweise übrigens sahen unsere Schüler den Lehrer kaum als zielgerichtet Handelnden, der pädagogisch reflektiert Lob und Tadel verteilt, sondern mehr als emotional Reagierenden, der einfach sauer ist, wenn der Schüler eine unerwartet schlechte Leistung bringt.

3. *Experiment.* Uns interessierte weiter, ob sich diese Befunde und ihre Erklärung auch auf *andere* pädagogische Situationen, in denen Lob und Tadel angewendet werden, übertragen lassen. Wir haben drei weitere Untersuchungen in einer zur genannten analogen Struktur mit je 50 Schülern durchgeführt, in denen Tadel und eine neutrale Reaktion in verschiedenen Erziehungssituationen vorgestellt wurden. Gewählt wurden drei Situationen:

- Kinder haben etwas Wichtiges vergessen mitzubringen,
- die Hausaufgaben wurden nicht gemacht,
- die Kinder haben sich bei einer leichten Aufgabe nicht konzentriert.

In all diesen Fällen wurde von Kindern aus Tadel nicht etwa eine positivere Fremdeinschätzung von eigenen Persönlichkeitseigenschaften, sondern eine negativere erschlossen.

Die Abbildung 2 zeigt deutlich: In diesen Situationen entnahmen Schüler dem Tadel negativere Fremdeinschätzungen als einer neutralen

Reaktion. Hier faßten Kinder durchaus orthodox und nicht paradox auf. Die Erwartungstheorie in der zuvor angeführten Form greift hier nicht mehr. Im Gegenteil: Die Jugendlichen begründeten — danach gefragt — ihre Vermutung, daß der getadelte Schüler vom Lehrer für vergeßlicher gehalten wird, damit, daß der betreffende Schüler oft sein Heft vergißt, und nicht etwa damit, der Lehrer habe es von dem Kind nicht erwartet, wie es die Theorie vorhergesagt hätte.

#### 4. Diskussion

Das von Meyer (1979) entdeckte Phänomen des scheinbar paradoxen Effekts von Tadel konnte in einer fiktiven Situation unter Heranziehung von jugendlichen Vpn bestätigt werden. Es tritt dann auf, wenn ein Schüler für die gleiche Leistung getadelt wird, der andere nicht. Vpn nehmen dann eher an, daß der Lehrer den getadelten für begabter hält

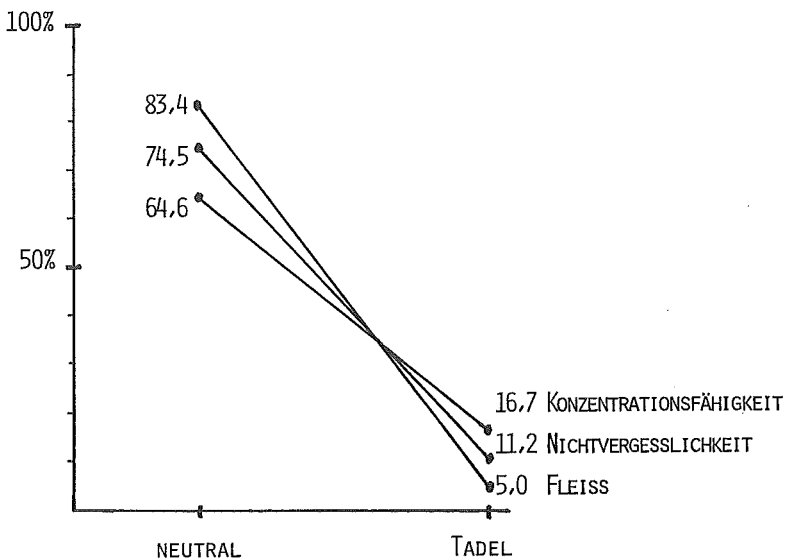


Abbildung 2: Persönlichkeitsschlußfolgerungen aus differentiellen Sanktionen.

als den nicht getadelten und nicht umgekehrt. Die Bestätigung des Phänomens konnte jedoch nur für Leistungssituationen erzielt werden. In Situationen der Vergeßlichkeit, der mangelnden Konzentration und der Faulheit war ein paradoxer Effekt nicht festzustellen, wie das dritte Experiment zeigt. Hier schlossen Kinder durchweg von Tadel auf ein niedriges Fremdbild der entsprechenden Persönlichkeitseigenschaft und nicht auf ein höheres.

Die Theorie von Meyer (1979, 1984) zur Erklärung dieses Phänomens wird kritisiert. Sie basiert u. a. wesentlich auf der Annahme, daß der Lehrer glaubt, die beiden Schüler hätten sich unterschiedlich stark angestrengt, um die erzielte Leistung zu erreichen. Daß diese Annahme unzutreffend ist, wurde im ersten Experiment gezeigt. Im zweiten Experiment ergaben sich durch Befragung der Vpn Hinweise auf eine Erwartungs-Enttäuschungs-Erklärung. Der Schluß von Tadel auf ein hohes Begabungsfremdbild würde dadurch erfolgen, daß aufgrund der höheren Begabung eine bessere Leistung erwartet worden war, über deren Ausbleiben der Lehrer verärgert ist und dies im Tadel zum Ausdruck bringt.

Welche der beiden Theorien auch immer zutreffen mag, die Forschungen zeigen, daß erzieherische Interaktionen einen komplexen Prozeß darstellen, in dem die Sprachhandlung des jeweiligen Sprechers durch Kognitionen fundiert ist und in dem der jeweilige Hörer die Sprachhandlung auf die dahinterstehenden Intentionen zurückführt. Der Schüler kann nicht als jemand gesehen werden, an dem sich ein Effekt manifestiert. Er bestimmt durch die Interpretation und Schlußfolgerung des Gehörten selbst mit, wie das Gesagte ankommt. Was er aus dem Gesagten entnimmt, hängt davon ab, welche Information er über den (die) anderen, die Situation, sich selbst etc. zur Verfügung hat und wie er diese zur Interpretation heranzieht.

Man muß als Erzieher offensichtlich mit der Möglichkeit rechnen, daß pädagogisches Verhalten, das von der Absicht getragen ist, die besonderen individuellen Eigenheiten des Kindes oder Jugendlichen zu berücksichtigen, seine Fähigkeiten in Rechnung zu stellen und seine Schwächen auszugleichen, zumindest unerwünschte Nebenwirkungen haben kann. Wie weitere Befunde von Meyer (1984) zeigen, ist auch bei anderen erzieherischen Maßnahmen wie Helfen, Schwierigkeit der Aufgabenzuweisung damit zu rechnen, daß sie die Botschaft negativer

Fremdeinschätzungen übermitteln. Eine Reihe weithin befürworteter Maßnahmen wie Differenzierung des Unterrichts, zielerreichendes Lernen, Aptitude-Treatment-Interaction, Heckhausens Prinzip der optimalen Passung, Rheinbergs individuelle Bezugsnorm, also individuumorientierte Bemühungen in der reformpädagogischen Tradition des pädagogischen Bezugs, müßten daraufhin überdacht werden.

Allerdings ist eine kurzschlüssige Übertragung der angestellten Überlegungen und Befunde auf die Praxis gefährlich. Die Komplexität und

Vielfalt der zu beachtenden Variablen behindert ihre operativ-nützliche Handhabung. Heckhausen (1974) sowie Brophy (1981, S. 26) haben versucht, Regeln für die angemessene Handhabung von Lob und Tadel aufzustellen. Bei Heckhausen waren es fünf Situationsparameter, die dem Praktiker zur Überlegung anheimgestellt wurden. Brophy fügte zwölf weitere hinzu, die jedoch keineswegs Konkretisierungen darstellten. Das Fehlerrisiko bei der korrekten Identifikation der Situationsparameter steigt für den Praktiker, so daß rationales Verhalten gefährdet erscheint (Herrmann, 1979).

### *Literatur*

- Brophy, Jere: Teacher praise: A functional analysis. In: Review of Educational Research 51 (1981), S. 5-32.
- Dobrick, Martin: Gegenseitiges (Miß-)Verstehen in der dyadischen Kommunikation, Münster 1985.
- Gage, N. L. & Berliner, D. C.: Pädagogische Psychologie, Bd. II., München 1979.
- Heckhausen, Heinz: Bessere Lernmotivation und neue Lernziele. In: Franz E. Weinert u. a. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Frankfurt 1974, S. 577-601.
- Herrmann, Theo: Pädagogische Psychologie als psychologische Technologie. In: Jochen Brandtstädter u. a. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Probleme und Perspektiven. Stuttgart 1979, S. 209-236.
- Hofer, Manfred, Tacke, Gerd & Dobrick, Martin: Die Interpretation individualisierenden Lehrerverhaltens durch Schüler: Schlußfolgerungen auf selbstkonzeptbezogene Eigenschaftszuschreibungen. DFG-Abschlußbericht, II. Teil, 1982.
- Hurlock, Elizabeth, B.: An evaluation of certain incentives used in school work. In: Journal of Educational Psychology 16 (1925), S. 145-159.
- Meyer, Wulf-Uwe: Leistungsorientiertes Verhalten als Funktion von wahrgenommener eigener Begabung und wahrgenommener Aufgabenschwierigkeit. In: Heinz-Dieter Schmalt & Wulf-Uwe Meyer (Hrsg.): Leistungsmotivation und Verhalten. Stuttgart 1976, S.101-135.
- Meyer, Wulf-Uwe u. a.: The informational value of evaluative behavior: Influences of praise and blame on perception of ability. In: Journal of Educational Psychology 71 (1979), S. 259-268.
- Meyer, Wulf-Uwe: Das Konzept von der eigenen Begabung. Bern 1984.
- Reicke, Emil: Magister und Scholaren. Illustrierte Geschichte des Unterrichtswesens. Nachdruck Düsseldorf 1971.
- Scheibe, Wolfgang: Tadel. In: Walter Horney u. a. (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. Zweiter Band. Gütersloh 1970, S. 1155.
- Stapf, Kurt Hermann u. a.: Psychologie des elterlichen Erziehungsstils. Stuttgart 1972.
- Tacke, Gero & Linder, Friedrich: Der Einfluß individualisierenden Lehrerverhaltens auf das Selbstkonzept von Schülern. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 13 (1981), S. 190-193.
- Weiner, Bernard & Kukla, Andy: An attributional analysis of achievement motivation. In: Journal of Personality and Social Psychology 15 (1970), S. 1-20.

### *Kurzbiographie*

*Dr. rer. nat. Manfred Hofer* (geb. 1942, Südtiroler), Professor für Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie an der Universität Mannheim; Psychologiestudium in Hamburg, 1967 Diplom-Hauptprüfung; Promotion 1969 in Düsseldorf; Habilitation für Psychologie 1976 in Heidelberg; 1972-1978 zusammen mit Prof. Dr. F. E. Weinert am Psychologischen Institut der Universität Heidelberg. Leitung zweier DFG-geförderter Forschungsprojekte zu kognitiven Bedingungen des Lehrerverhaltens. Publikationen zur Lehrer-Schüler-Interaktion, zur Instruktionspsychologie und zu Forschungsmethoden.

*Anschrift:* Universität Mannheim, Lehrstuhl Erziehungswissenschaft II, Schloß, EO 326, 6800 Mannheim 1 (*privat:* Neckargrün 6, 6800 Mannheim 51).