pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Bossong, Bernd

Wahrgenommene Sympathie des Lehrers und Selbsteinschätzung des Schülers

Unterrichtswissenschaft 11 (1983) 3, S. 285-293

Quellenangabe/ Reference:
Bossong, Bernd: Wahrgenommene Sympathie des Lehrers und Selbsteinschätzung des Schülers - In: Unterrichtswissenschaft 11 (1983) 3, S. 285-293 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-295219 - DOI: 10.25656/01:29521

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-295219
https://doi.org/10.25656/01:29521

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

http://www.juventa.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Allgemeiner Teil

Bernd Bossong

Wahrgenommene Sympathie des Lehrers und Selbsteinschätzung des Schülers

Steht das Ausmaß der Zuneigung, das ein Schüler bei seinem Lehrer wahrnimmt, in einem Zusammenhang dazu, wie er seine intellektuellen Fähigkeiten einschätzt? Mehrere Möglichkeiten des Zusammenhangs werden diskutiert. In einer Feldstudie (N = 281 Schüler der 4. Klasse Grundschule) wurden Geschlecht, Noten, wahrgenommene Zuneigung des Lehrers, Höhe der Selbsteinschätzung und die Beweggründe erhoben, die Schüler den Lehrern für positive und negative Bewertungen unterstellten. Die Selbsteinschätzung war höher bei 1. Jungen, 2. besseren Noten, 3. höherer wahrgenommener Zuneigung und 4. der Erklärung positiver Bewertungen durch die Zuneigung des Lehrers.

Effects of perceived teacher affection on pupil's self concept

Is a pupil's self concept of ability connected with his perception of how much his teacher likes him? Several kinds of this connection are discussed. In a field study (N = 281 nine to ten year olds) sex, grades, perceived affection of the teacher and the reasons attributed to the teacher for giving positive or negative evaluations were assessed. Self concept was higher with 1. boys, 2. better grades, 3. higher perceived affection and 4. the attribution of positive evaluations to the affection of the teacher.

Unterstellt man Schülern ein Bedürfnis, die Ausprägung ihrer Fähigkeiten zu erfahren (*Festinger,* 1954), so ist die Schule für sie eine wesentliche Informationsquelle: hier stehen Leistungen im Vordergrund, die zentrale Fähigkeiten erfordern und die an expliziten sozialen Bezugsnormen gemessen werden. Dabei ist die Person des Lehrers für den Schüler sehr bedeutsam:

- Der Lehrer mißt und bewertet die Leistungen des Schülers, der aus diesen Bewertungen Schlüsse auf seine Fähigkeiten ziehen kann. Diese Schlüsse sind jedoch nicht völlig sicher, da neben Fähigkeiten noch andere Einflüsse in die Bewertungen eingehen.
- Der Schüler schreibt dem Lehrer eine gewisse Kompetenz zu, seine Fähigkeiten zu erkennen. Er versucht, das Lehrerverhalten daraufhin zu interpretieren, inwieweit es Informationen über seine Fähigkeit enthält. Das kann relativ einfach sein, wenn der Lehrer z. B. direkte Fähigkeitsurteile abgibt. In der Regel dürften die Hinweise aber weniger eindeutig sein.

Die Fragestellung hier ist, welchen Informationswert es für einen Schüler hat, wenn er feststellt, daß ihn sein Lehrer sympathisch bzw. weniger sympathisch findet. Dabei gibt es zunächst drei Möglichkeiten: Die wahrgenommene Sympathie des Lehrers steht in keiner, einer positiven oder einer negativen Beziehung dazu, wie der Schüler seine Fähigkeiten einschätzt. In offenen Interviews, die wir mit Schülern verschiedener Altersstufen führten, lassen sich Belege für alle drei Möglichkeiten finden. Es soll deshalb im folgenden versucht werden, Bedingungsmodelle für diese drei Möglichkeiten zu erstellen.

1. Wenn der Schüler annimmt, daß die Freundlichkeit und Sympathie des Lehrers nicht auf seine Fähigkeiten, sondern auf andere Merkmale und Verhaltensweisen, z.B. äußere Erscheinung, freundliches Verhalten dem Lehrer gegenüber, zurückzuführen ist, dürfte kein Zusammenhang zwischen wahrgenommener Sympathie und Selbsteinschätzung bestehen.
2. Bei einem positiven Zusammenhang schließt der Schüler von freundlichem Verhalten des Lehrers auf eine hohe Fähigkeit und von eher ablehendem Verhalten auf eine niedrige Fähigkeit. Dies impliziert folgende Annahmen des Schülers:
   - Der Lehrer ist kompetent, die Fähigkeit des Schülers zu erfassen.
   - Der Lehrer ist deswegen freundlich, *weil* er die Fähigkeiten des Schülers hoch einschätzt.

   Da in diesem Fall eine Kovariation von wahrgenommener Sympathie des Lehrers und Selbsteinschätzung besteht, soll dieser Zusammenhang als Kovariationsmodell bezeichnet werden. Das Kovariationsmodell entspricht weitgehend pädagogischem common sense, nachdem man Schüler freundlich und wertschätzend behandeln soll, um ihre Selbsteinschätzung und ihr Selbstwertgefühl zu erhöhen (z.B. *Tausch & Tausch*, 1970, S. 339f.).
3. Ein negativer Zusammenhang könnte sich unter folgenden Bedingungen ergeben: Der Schüler kalkuliert bei der Bewertung von Leistungen, z.B. durch Noten, die wahrgenommene Sympathie des Lehrers mit ein. Der Schüler unterstellt dem Lehrer, daß dieser ihm eine – relativ zur objektiven Leistung – bessere Note gibt, wenn er ihn mag und eine schlechtere Note, wenn er ihn nicht mag. Der Schüler kann nun aus der wahrgenommenen Sympathie des Lehrers *und* der Note seine objektive ‚wahre' Leistung rekonstruieren und von ihr dann auf seine Fähigkeiten schließen.

Hat ein Schüler z.B. eine Drei auf einen Deutschaufsatz bekommen und weiß, der Lehrer mag ihn, so kann er diese Note zum Teil auf die Sympathie des Lehrers zurückführen. Er nimmt an, daß seine ‚wahre' Leistung vielleicht niedriger ist als die Note ausdrückt und kommt so auch zu einer niedrigeren Selbsteinschätzung. Glaubt er dagegen, daß der Lehrer ihn nicht leiden kann, so kann er seine ‚wahre' Leistung höher einstufen und kommt so zu einer höheren Selbsteinschätzung. Um seine ‚wahre' Leistung zu bestimmen, zieht der Schüler bei einem freundlichen Lehrer einen Sympathie-Bonus von der Note ab, während er bei einem ablehnenden Lehrer eher einen Antipathie-Malus wieder auf die Note aufschlägt. Unter-

stellt man dem Schüler, daß die erschlossene ‚wahre' Leistung bestimmender dafür ist, wie der Schüler seine Fähigkeiten einschätzt als die Noten, so ergibt sich im Effekt bei freundlichem Lehrer eine geringere Selbsteinschätzung als bei unfreundlichem. Da hier beim Zustandekommen von Bewertungen wahrgenommene Sympathie des Lehrers und ‚wahre Leistung' in einer additiven, kompensatorischen Beziehung stehen, sprechen wir von einem Kompensationsmodell. Das Kompensationsmodell unterstellt dem Schüler folgende Annahmen:

- Die Bewertungen des Lehrers werden – bewußt oder unbewußt – durch seine Sympathie dem Schüler gegenüber beeinflußt.
- Der Ursprung der Sympathie liegt nicht oder nicht allein im Leistungsbereich, sondern in anderen Aspekten der Interaktion, z.B. im Eindrucksmanagement des Schülers.

Ähnliche Überlegungen haben *Dweck et al.* (1978) angestellt, um Geschlechtsunterschiede bei gelernter Hilflosigkeit zu erklären. Sie standen vor dem Paradox, daß Mädchen bessere Noten haben, bei Lehrern beliebter sind, trotzdem aber nach Mißerfolgen häufiger gelernte Hilflosigkeit zeigen als Jungs. Bei Beobachtungen im Klassenzimmer fanden sie, daß Lehrerinnen die intellektuelle Qualität von Leistungen bei Jungs etwas häufiger kritisieren als bei Mädchen. Jungs erhielten aber insgesamt dreimal häufiger Kritik als Mädchen, so daß bei Jungs der Anteil der Kritik, der sich auf intellektuelle Mängel der Arbeit bezog, nur ein Drittel betrug gegenüber 70% bei den Mädchen. Da Jungs also häufiger wegen Störens und unordentlicher Arbeit getadelt werden, relativiert sich bei ihnen die Kritik an den intellektuellen Aspekten ihrer Leistungen, während diese bei den Mädchen im Vordergrund steht. Jungen können so auch leichter schlechte Bewertungen der feindlichen Einstellung des Lehrers zuschreiben als Mädchen. Aus diesen Gründen sollen Mißerfolge von Mädchen eher auf globale Fähigkeitsmängel zurückgeführt werden und so häufiger gelernte Hilfslosigkeit erzeugen als bei Jungen (vgl. *Dweck & Licht,* 1980).

Unter welchen Bedingungen sind nun die unterschiedlichen Modelle empirisch valide? Aus entwicklungspsychologischer Perspektive wäre zu erwarten, daß sich systematisch und konsistente Unterschiede in der Selbsteinschätzung erst abzeichnen können, wenn sich bei den Schülern ein Fähigkeitskonzept herausgebildet hat. Das wird im allgemeinen mit neun bis zehn Jahren der Fall sein (*Nicholls,* 1978). Wenn bei Schülern dieser Altersstufe ein Zusammenhang besteht zwischen ihrer Selbsteinschätzung und der wahrgenommenen Zuneigung des Lehrers, dann dürfte er nur im Sinne des Kovarianzmodelles sein, da das Denken in kompensatorischen Beziehungen erst später möglich ist (vgl. *Heckhausen,* 1980, S. 659ff.; *Nicholls,* 1978). Wenn dann ältere Schüler die Wahl zwischen beiden Modellen hätten, könnten sie die Entscheidung nach selbstwertdienlich oder Konsistenzgesichtspunkten treffen. Selbstwertdienlich würde heißen, daß der Schüler das Modell auswählt, mit dem er seine Selbsteinschätzung am meisten erhöhen bzw. am meisten hochhalten kann. Entscheidet der Schüler nach Konsistenzgesichtspunkten, so wählt er jenes Modell, das unter den gegebenen Bedingungen eine Ausprägung

seiner Fähigkeiten anzeigt, die mit seiner bisherigen Selbsteinschätzung am besten übereinstimmt (*Bossong,* 1978, 1982). Wann selbstwertdienliche und wann konsistenzorientierte Tendenzen vorherrschen, bedarf weiterer theoretischer und empirischer Klärung. Ansätze dazu könnten von Theorien der Aufmerksamkeitslenkung (*Carver & Scheier,* 1981; *Kuhl,* 1981) kommen.
Die vorliegende Feldstudie wurde an Schülern der vierten Klasse Grundschule durchgeführt. Nach den obigen Annahmen ist auf dieser Altersstufe ein möglicher Zusammenhang zwischen Selbsteinschätzung und wahrgenommener Zuneigung des Lehrers nur nach dem Kovarianzprinzip wahrscheinlich.

Empirie

Eine Untersuchung zu dieser Fragestellung an der Grundschule hat den Vorteil, daß dort die Schüler nur eine Lehrerin oder einen Lehrer als bewertende Instanz haben, daß sich also die Effekte der Zuneigung des Lehrers auf die ganze Breite der schulischen Leistungen erstrecken und so eher generalisiert werden.

Vpn waren 281 Schülerinnen und Schüler der 4. Klasse Grundschule aus 14 Klassen mit acht Lehrerinnen und sechs Lehrern. Die Erhebung wurde von Studenten und Studentinnen durchgeführt, die ein entsprechendes Training und detaillierte schriftliche Durchführungsanweisungen erhalten hatten. Die Auswahl der Klassen erfolgte nach Zugänglichkeit durch die Studenten. Die Studenten waren mit der Theorie nicht vertraut. Die Lehrerinnen und Lehrer erhielten ein Anschreiben, das den Untersuchungszweck allgemein erklärte.

Es wurden folgende Variablen erhoben:
1. Geschlecht der Schüler,
2. Geschlecht der Lehrer,
3. die vom Schüler wahrgenommene Zuneigung des Lehrers ihm gegenüber.

Dazu wurde ein Text vorgegeben, der folgenden Inhalt hatte: Alle Lehrerinnen und Lehrer haben Kinder gern, aber doch in unterschiedlichem Maße. „Überleg jetzt bitte einmal, wie das mit dir so ist. Glaubst du, daß dich deine Lehrerin besonders gern hat oder glaubst du, daß sie vielleicht weniger gut mit dir zurechtkommt? Stell dir dazu einmal vor, eure Klasse würde sich in einer Reihe aufstellen. Ganz links würden die Schüler stehen, die deine Lehrerin am besten leiden kann. Und ganz rechts die Schüler, mit denen deine Lehrerin weniger gut zurechtkommt. Was glaubst du, wo du in dieser Reihe stehen würdest? Deine Aufgabe ist es jetzt, dort auf der Linie ein Kreuz (×) zu machen, wo du etwa in dieser Reihe stehen würdest ..."
Es war eine 120 mm lange Linie vorgegeben, deren Endpunkte gekennzeichnet waren mit „Hier steht der Schüler, den die Lehrerin am besten leiden kann." und „Hier steht der Schüler, mit dem die Lehrerin am wenigsten gut zurechtkommt." Gemessen wurde in mm vom rechten Rand aus; je höher der Meßwert, umso höher die wahrgenommene Zuneigung. Das arithmetische Mittel der Meßwerte in der vorliegenden Stichprobe war 86,3 mm und lag daher deutlich über der Mitte der Skala (60 mm). Das bedeutet, daß die Schüler ihre relative Position eher etwas überschätzen. Die Standardabweichung betrug 25,1 mm und die Meßwerte streuten von 2 mm bis 120 mm, das heißt, daß die Schüler die ganze Breite der Skala ausnutzten.

Das Meßverfahren wurde ad hoc entwickelt und in Vorversuchen auf seine Verständlichkeit und Anwendbarkeit bei dieser Altersstufe geprüft. Es gab zwei Versionen, eine für Lehrerinnen und eine für Lehrer.

4. *Notensumme:* Es wurden die Noten der Fächer Deutsch, Mathematik und Sachunterricht erhoben und für jeden Schüler addiert. Die Summe war sein Meßwert ‚Notensumme'.

5. *Die intellektuelle Selbsteinschätzung* eines Schülers ist ein Maß, das ausdrückt, wie hoch der Schüler seine globalen intellektuellen Fähigkeiten in Relation zu seinen Klassenkameraden einschätzt.

Er erhält dazu folgenden Text: „In jeder Schulklasse gibt es Schüler, die sehr klug und intelligent sind und andere Schüler, die weniger klug und intelligent sind. Man kann das zum Beispiel feststellen, wenn man sich mit anderen Schülern unterhält oder wenn man sieht, wie schnell die einzelnen Schüler etwas Neues verstehen oder wie gut sie mit schwierigen Problemen fertigwerden. Wir möchten dich jetzt bitten, daß du dich selbst beurteilst, wie klug und intelligent du im Vergleich mit anderen Schülern deiner Klasse bist. ... Stell dir einmal dazu vor, alle Schüler und Schülerinnen deiner Klasse würden sich in einer Reihe aufstellen. Ganz auf der linken Seite steht der klügste Schüler. Rechts daneben steht der zweitklügste, dann der drittklügste und so weiter. Ganz auf der rechten Seite steht dann der Schüler, der am wenigsten klug und intelligent in deiner Klasse ist. Deine Aufgabe ist es nun, dort auf der Linie ein Kreuz zu machen, wo du etwa in dieser Reihe stehen würdest. ..."
Vorgegeben ist eine 155 mm lange Linie, deren linker Endpunkt gekennzeichnet ist durch „Hier steht der klügste Schüler deiner Klasse.". Am rechten Endpunkt heißt es „Hier steht der Schüler deiner Klasse, der am wenigsten klug ist.".
Gemessen wird in mm vom rechten Rand. Je höher der Meßwert, umso höher schätzt der Schüler seine Fähigkeiten ein.
Die Retest-Reliabilität nach zwei Monaten betrug bei 27 Realschülern r_{tt} = .83 und für Gymnasiasten r_{tt} = .76 (N = 39). Das Verfahren korrelierte bei einer Stichprobe von N = 229 Hauptschülern mit r = .64 mit der Skala ‚Einschätzung eigener Fähigkeiten' des Fragebogens zum Selbstkonzept von Wagner (1976).
Das arithmetische Mittel der Meßwerte in der vorliegenden Stichprobe war 96,3 mm, die Standardabweichung 33,9 mm. Das bedeutet, daß der Mittelwert von der Skalenmitte (78 mm) nach oben abweicht, daß die Schüler ihre relative Position also eher überschätzen. Die Meßwerte streuten über die ganze Breite der Skala.

6. In einem Fragebogen zur Attribuierung von Lehrer-Bewertungen (ALB) mit 20 Items wurde erfaßt, welche Beweggründe die Schüler dem Lehrer bei seinen Bewertungen unterstellen. Es wurde jeweils eine Situation vorgegeben, in der der Lehrer negative oder positive Bewertungen vergibt. Der Schüler soll sich vorstellen, er würde diese Bewertung erhalten und beurteilen, wie sehr die vorgegebenen Ursachen für diese Bewertung verantwortlich sind.

Ein Item sieht z.B. so aus:

10. Du hast im Aufsatz eine Note erhalten, die schlechter ist, als du eigentlich erwartet hast.

Warum hat dein Lehrer dir die schlechtere Note gegeben?

a) Weil er nicht besonders gut mit dir zurechtkommt. ☐☐☐☐☐

b) Weil er glaubt, daß du dir keine Mühe gegeben hast. ☐☐☐☐☐

c) Weil er weiß, daß dir Aufsätze nicht besonders liegen. ☐☐☐☐☐

d) Weil er gerade schlechter Laune war. ☐☐☐☐☐

Die vier vorgegebenen Ursachen repräsentieren die Ursachenklassen Fähigkeit des Schülers, Anstrengung des Schülers, Zuneigung des Lehrers und Launen des Lehrers. Die Beurteilungen der Schüler werden getrennt nach Ursachenklassen und positiven und negativen Bewertungen addiert, so daß für jeden Schüler acht Meßwerte vorliegen. Der Meßwert ‚Fähigkeit des Schülers/positive Bewertung' drückt z.B. aus, wie sehr der Schüler glaubt, daß ihn sein Lehrer deswegen positiv beurteilt, weil er ihn für fähig hält. Das Verfahren ist ausführlicher an anderer Stelle beschrieben (*Bossong*, in Vorbereitung).

Alle Anweisungen wurden laut und pointiert vorgelesen. Die Noten wurden zuerst beim Lehrer erhoben, der jedem Schüler willkürlich eine Kennziffer zuteilte. Jeder Schüler erhielt dann ein Kärtchen mit seinem Namen und seiner Kennziffer. Nur diese Nummer erschien auf den Antwortblättern und in den Datenlisten. Den Schülern wurde dann erklärt, daß der Lehrer die Antworten der einzelnen Schüler nicht erfahren würde und daß durch das Vorgehen die Anonymität des einzelnen sichergestellt würde.

Ergebnisse

Die Ergebnisse wurden varianzanalytisch ausgewertet. Als unabhängige Variablen wurden Geschlecht des Schülers, Noten, wahrgenommene Zuneigung und die dem Lehrer unterstellten Gründe für seine Bewertungen eingesetzt. Die Notenverteilung wurde am 33. und 67. Perzentil in drei Stufen getrennt (schlechte, mittlere, gute Noten). Bei den anderen quantitativen Variablen wurde am Median geteilt. Abhängige Variable war die Höhe der Selbsteinschätzung. Die Notensumme korrelierte niedrig ($r = 0{,}22$) mit der wahrgenommenen Zuneigung des Lehrers. Die punktbiserialen Korrelationen Geschlecht vs. Notensumme ($r_{pbis} = 0{,}05$) und Geschlecht vs. wahrgenommene Zuneigung ($r_{pbis} = 0{,}01$) sind vernachlässigbar.
Geschlecht, Noten und wahrgenommene Zuneigung. Die dreifaktorielle Varianzanalyse mit den Faktoren Geschlecht, Noten und wahrgenommene Zuneigung ergab signifikante Haupteffekte bei allen drei Faktoren. Keine der Interaktionen war signifikant. Die Gruppenmittelwerte sind in Abbildung 1) dargestellt.

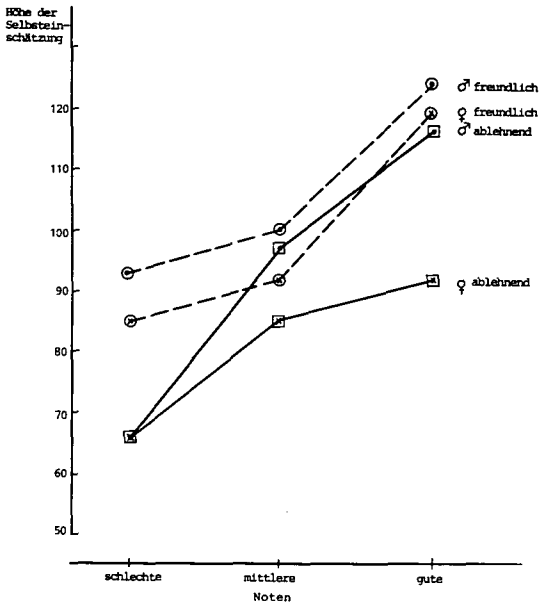

Abbildung 1: Geschlecht, Notensumme und wahrgenommene Zuneigung des Lehrers vs. Höhe der Selbsteinschätzung

Die Selbsteinschätzung der männlichen Schüler ist höher als die der Schülerinnen ($F(1,269) = 3{,}9\ p < 0{,}05$). Schüler mit besseren Noten haben eine höhere Selbsteinschätzung als Schüler mit schlechteren Noten ($F(2,269) = 34{,}1,\ p < 0{,}001$). Schüler, die glauben, daß ihr Lehrer sie mag, haben eine höhere Selbsteinschätzung als Schüler, die sich eher abgelehnt fühlen ($F(1,269) = 11{,}7,\ p < 0{,}001$).
Geschlecht, Noten und dem Lehrer unterstellte Gründe für Bewertungen. Es wurden acht dreifaktorielle Varianzanalysen gerechnet, bei denen die ersten zwei Faktoren immer Geschlecht und Notensumme waren. Der dritte Faktor war jeweils eine der acht Ursachenklassen des Fragebogens für die Attribuierung von Lehrer-Bewertungen (ALB). Während die Faktoren Geschlecht und Notensumme in jeder der acht Varianzanalysen Haupteffekte bewirkten, die denen der oben berichteten Varianzanalyse entsprachen, gab es nur bei drei der acht Ursachenklassen statistisch signifikante Haupteffekte. Keine der Interaktionen ließ sich gegen Zufall ausreichend absichern ($p < 0{,}15$). Die drei signifikanten Haupteffekte ergaben sich bei den folgenden Ursachenklassen: Schüler, die glauben, daß der Lehrer sie gut bewertet, weil er sie für fähig hält, haben eine höhere Selbsteinschätzung, als Schüler, die dies weniger annehmen ($F(1,269) = 9{,}64,\ p < 0{,}002$). Schüler, die positive Bewertungen vor allem darauf zurückführen, daß der Lehrer sie mag, haben eine höhere Selbsteinschätzung als Schüler, die dies weniger tun ($F(1,269) = 5{,}25, p < 0{,}03$). Schüler, die für schlechte Bewertungen vor allem die Launen des Lehrers verantwortlich machen, haben eine höhere Selbsteinschätzung als Schüler, die dies weniger tun ($F(1,269) = 4{,}83,\ p < 0{,}03$).

Interpretation

Schüler, die glaubten, daß ihr Lehrer sie mag, schätzen ihre Fähigkeit höher ein als Schüler, die sich eher abgelehnt fühlten. Dies war für diese Altersstufe vorhergesagt worden. Wichtig ist, daß dieser Zusammenhang auf allen Notenstufen besteht. Damit scheidet eine naheliegende Erklärung aus, daß nämlich Schüler mit zunehmend besseren Noten sowohl eine höhere Selbsteinschätzung hätten als sich auch vom Lehrer eher akzeptiert fühlten. Auf die Frage nach den Ursachen dieses Zusammenhanges bieten die Ergebnisse des Fragebogens zur Attribuierung von Lehrerbewertungen kein einheitliches Bild: Schüler, die glauben, gut bewertet worden zu sein, weil sie der Lehrer mag, haben eine höhere Selbsteinschätzung als Schüler, die dies weniger glauben. Dies würde den Annahmen des Kovarianzmodells entsprechen. Andererseits haben aber Schüler, die schlechte Bewertungen besonders auf die Abneigung des Lehrers zurückführen, keine niedrigere Selbsteinschätzung als Schüler, die dies weniger tun. Die Ergebnisse könnten mit Vorsicht so interpretiert werden, daß Schüler zwar von wahrgenommener Zuneigung auf höhere Fähigkeiten schließen, wahrgenommene Ablehnung aber nicht als fähigkeitsrelevant ansehen. Ähnliches scheint auch für die Bereitschaft zu gelten, die Ursachen von Bewertungen in den Fähigkeitseinschätzungen des Lehrers zu sehen. Das Ausmaß, in dem ein Schüler positive Bewertungen auf eine hohe Begabungseinschätzung des

Lehrers zurückführt, steht in einer signifikanten Beziehung zu seiner Selbsteinschätzung. Ein entsprechender Zusammenhang bei negativen Bewertungen besteht jedoch nicht. Dagegen hat es einen positiven Einfluß auf die Selbsteinschätzung, wenn Schüler negative Bewertungen auf Launen des Lehrers zurückführen. Schüler, die diese Attribuierung stark präferieren, haben eine höhere Selbsteinschätzung als Schüler, die dies in geringerem Maße tun. Dies spricht dafür, daß Schüler als defensive Attribuierung von negativen Bewertungen nicht die Abneigung des Lehrers, sondern dessen Launen und Stimmungen wählen. Der Grund dafür könnte darin liegen, daß die Erklärung negativer Bewertungen durch die Ablehnung des Lehrers zwar die Selbsteinschätzung schützt, die Wahrnehmung der Ablehnung selbst aber belastend ist. Die Attribuierung auf die Launen des Lehrers erreicht also denselben defensiven Zweck mit geringeren Kosten.

Woher kommen nun die Geschlechtsunterschiede in der Selbsteinschätzung? *Dweck et al.* (1978) nehmen an, daß sie durch unterschiedliche Behandlung von Jungen und Mädchen im Klassenzimmer entstehen. Zwar schätzen in der vorliegenden Untersuchung Jungen ihre intellektuellen Fähigkeiten tatsächlich höher ein als Mädchen und bestätigen so die von Dweck et al. gefundenen Geschlechtsunterschiede. Es lassen sich aber bei den Noten noch bei der wahrgenommenen Zuneigung noch bei den unterstellten Beweggründen des Lehrers Geschlechtsunterschiede nachweisen. Dies bedeutet zweierlei. Zum einen müssen die Ursachen für die unterschiedlich hohe Selbsteinschätzung von Jungen und Mädchen zeitlich früher liegen. Wobei nicht auszumachen ist, ob dabei die schulische oder die familiäre Sozialisation größeren Einfluß hat. Zum anderen können die Geschlechtsunterschiede nicht auf die Art und Weise entstanden sein, wie das Dweck et al. annehmen. Dies würde ein Denken in kompensatorischen Beziehungen voraussetzen, das auf dieser Altersstufe noch nicht möglich ist und für das sich auch in den Daten keine Belege finden lassen. Die Frage, wann diese Geschlechtsunterschiede in der Selbsteinschätzung entstehen und welche Bedingungen dafür verantwortlich sind, ist also weiterhin offen. Ebenso sollte weiter untersucht werden, ab welcher Altersstufe und unter welchen Bedingungen Schüler bei der Interpretation von Bewertungen das Kompensationsmodell anwenden.

Literatur

Bossong, B.: Motivationsförderung in der Schule. Weinheim: Beltz, 1978.

Bossong, B.: Kognitive Dissonanz, Attribution und Leistung. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie, 1982, 13, 194-208.

Bossong, B.: Die dem Lehrer unterstellten Gründe für niedrige Bewertungen und gelernte Hilflosigkeit. In Vorbereitung.

Dweck, C. S., Davidson, W., Nelson, S. & Enna, B.: Sex differences in learned helplessness: II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom and III. An experimental alanysis. In: Developmental Psychology, 1978, 14, 268–276.

Dweck, C. S. & Licht, B. G.: Learned helplessness and intellectual achievement. In: *Garber, J. & Seligman, M. E. P.* (eds.): Human helplessness, Theory and applications. Academic Press: New York, 1980.

Festinger, L.: A theory of social comparison processes. In: Human Relations, 1954, 7, 117–140.

Heckhausen, H.: Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motviationspsychologie. Berlin: Springer-Verlag, 1980.

Nicholls, J. G.: The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. In: Child Development, 1978, 49, 800–814.

Tausch, R. & Tausch, A. M.: Erziehungspsychologie. Göttingen: Hogrefe, 1970.

Wagner, J.: Fragebogen zum Selbstkonzept für 4.–6. Klasse (FSK 4–6). Weinheim: Beltz, 1976.

Verfasser: Dr. Bernd Bossong, Erziehungswissenschaftliche Hochschule, Im Fort 7, 6740 Landau.