

# Wie beeinflussen Erwartungen des Lehrers die Lehrer-Schüler-Interaktion?

Manuela Lang & Kerstin Kaline

Das Verhalten des Lehrers gegenüber seinen Schülern kann als permanente Leistungsbeurteilung verstanden werden.

Dieser Abschnitt soll einen anderen Aspekt des individualisierenden Verhaltens durch den Lehrer behandeln - das durch Erwartungen bedingte unterschiedliche Verhalten der Lehrer verschiedenen Schülern gegenüber.

Ein erster Aspekt der Individualisierung stellt die Differenzierung, also die Verwendung unterschiedlicher „Lehrmethoden“ im Hinblick auf verschiedene Schüler, dar.

Erwartungen auf Seiten der Lehrer werden in der Lehrer-Schüler-Interaktion und speziell in der Leistungsbeurteilung wirksam. Diese Erwartungen wiederum manifestieren sich in unterschiedlichen Verhaltensweisen verschiedenen Schülern gegenüber. Die institutionsbedingte Machtasymmetrie zwischen Lehrern und Schülern führt dazu, dass Schüler ihr Verhalten in hohem Maß auf Erwartungen des Lehrers abstimmen. Für den Lehrer entfallen weitgehend Notwendigkeit und Möglichkeit, eigene Erwartungen zu korrigieren. Die Schüler „formen“ sich nach dem „Bild“, das sich der Lehrer von ihnen macht; dies ist der sogenannte „Pygmalion-Effekt“.

Da die Bedeutung des Lehrers für die Leistungs- und Selbstkonzeptentwicklung eines Kindes besonders im Anfangsunterricht von großer Bedeutung ist, sollte diesem Phänomen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Nicht nur für Psychologen, sondern gerade auch für angehende Lehrer ist es von besonderer Bedeutung, sich der verschiedenen Formen und vor allem der möglichen Auswirkungen von Erwartungen bewusst zu sein um möglichen negativen Folgen für die Lernerfolge der Schüler bewusst entgegenwirken zu können.

In diesem handout werden wir uns unter anderem den Ursachen für Lehrererwartungen sowie den Prozessen, die zur Verhaltensanpassung durch die Schüler (Erwartungseffekte) führen, zuwenden.

## Definition des Erwartungsbegriffes

**Erwartungen sind Schlussfolgerungen auf die Eintrittswahrscheinlichkeit zukünftiger Ereignisse, Prozesse und Zustände sowie antizipierte Bewertung.**

**Schon im Alltagsverständnis bedeuten Erwartungen geistige Brücken zwischen Vergangenheit und Zukunft. Theoretisch ermöglichen Erwartungen dem Handelnden Voraussicht und Kontrolle, und sie verleihen dem Handeln im Strom des Geschehens Gerichtetheit und Kontinuität.**

## **Klassifikation von Erwartungen**

### **Situations-Ergebnis-Erwartungen**

sind Erwartungen, bei denen aufgrund früherer Erfahrungen mit gleichen oder ähnlichen Konstellationen darauf geschlossen wird, wohin eine bestimmte Situation führt, wenn man selbst nicht handelt oder eingreift, sondern den Ergebnissen ihren Lauf lässt.

Wenn z.B. ein Lehrer einen leistungsschwachen Schüler aufruft, schließt er vielleicht aus früheren Erfahrungen, dass dieser die Frage nicht beantworten wird.

### **Handlungs-Ergebnis-Erwartungen**

sind Erwartungen, bei denen für verschiedene Handlungsalternativen wahrscheinliche oder mögliche Resultate eigenen Handelns vorweggenommen werden.

Der Lehrer kann z.B. annehmen, dass ein Umformulieren der Frage für den Schüler zwecklos ist, da dieser die Frage auch dann nicht beantworten wird.

### **Ergebnis-Folge-Erwartungen**

sind Erwartungen, bei denen mit bestimmten Handlungsergebnissen regelhaft assoziierte weitere Folgen berücksichtigt werden.

Der Lehrer könnte den Zeitverlust durch das Umformulieren der Frage oder das weitere Warten auf eine Antwort bedenken.

## Pygmalion oder Wenn Bilder zu leben beginnen



Da lebte einst, in längst vergangenen Zeiten, ein König auf Zypern. Der hieß Pygmalion und schuf als begnadeter Künstler eine Statue aus Elfenbein, die er Galatea nannte. Nicht irgendein Mädchen stellte sie dar, sondern seine - allerdings sehr leblose - Traumfrau. So verliebt war der Künstler in sein Werk, dass Aphrodite ein Einsehen mit ihm hatte und die elfenbeinerne Jungfrau zum Leben erweckte. Bald darauf verliebten sich Galatea und Pygmalion und sie heirateten.



Zu einem völlig anderem (symbolischen) Leben verhalf der Ire George Bernard Shaw dem Helden Pygmalion in seiner gleichnamigen Komödie. Sie erzählt die Geschichte des Professors Henry Higgins, eines selbtherrlichen Linguisten, der wettet, dass er eine Blumenverkäuferin, Eliza Doolittle, zu einer Königin der Londoner Society machen könne, bloß indem er ihr beibringt mit dem Akzent der hohen Gesellschaft zu sprechen. Während er ihr die Sprache beibringt verliebt er sich in sie, aber sie weist ihn zurück und heiratet einen jungen Aristokraten.

Das Schauspiel wurde später zu einem [Musical](#) mit dem Namen *My Fair Lady* umgearbeitet.

## Empirische Befunde

Verschiedentlich wurde versucht, den Pygmalion-Effekt an Hand empirischer Untersuchungen zu belegen. Im folgenden sollen uns zwei herausragende Studien beschäftigen:

Die **Pygmalion-Studie** von ROSENTHAL und JAKOBSON aus dem Jahr 1968 und die **Feldstudie** von Seaver von 1972.

### **Die „Pygmalion“ Untersuchung von ROSENTHAL und JAKOBSON (1968)**

Die **Pygmalion-Studie** (1968) soll veranschaulichen, welche Effekte die Lehrer-erwartungen auf das Lernverhalten und -erfolge haben können.

In einem früheren Laborexperiment von ROSENTHAL wurde mit Ratten experi-mentiert. Die Tiere wurden per Zufallsauswahl in zwei Gruppen aufgeteilt und sollten dann von Versuchspersonen trainiert werden. Ihnen wurde mitgeteilt, dass die Ratten der einen Gruppe intelligenter als die anderen sind.

Das Ergebnis zeigte, dass die angeblich intelligenteren Tiere die besseren Ergeb-nisse lieferten. Die Erwartungen der Versuchspersonen hatten ihr Verhalten be- einflusst: Sie zeigten mehr Geduld, mehr Wärme und Zuneigung.

ROSENTHAL und JAKOBSON (1968) übertrugen diese Versuchsanordnung an die Schule: Die Lehrer in dieser Untersuchung kannten die Schüler noch nicht, da sie zu Beginn des Schuljahres neue Klassen übernahmen. In der Schule wurde in 18 Klassen der unteren 6 Klassenstufen ein Intelligenztest durchgeführt. Der den Lehrern unbekannt Test wurde als eine Methode vorgestellt, besonders schnel- les „intellektuelles Wachstum“ und günstige Leistungsentwicklungen vorherzusa- gen. Nach der Durchführung des Tests wurden 20% der Schüler zufällig ausge- wählt und als „Aufblüher“ deklariert. Den Lehrern wurde sodann als „Ergebnis“ mitgeteilt, dass einige ihrer Schüler voraussichtlich in nächster Zeit erhebliche Leistungsverbesserungen erwarten ließen. Vier Monate später und am Jahresen- de wurde der Intelligenztest wiederholt. Die IQ- Steigerung der Experimental- gruppe in den ersten beiden Klassenstufen überragte die der Kontrollgruppen beträchtlich. In der Kontrollgruppe, also in der nicht-„Aufblüher“ Gruppe zeigte sich eine durchschnittliche Steigerung um 8 IQ-Punkte, während sich in der Ex- perimentalgruppe, also der „Aufblüher“ Gruppe ein durchschnittlicher Anstieg von 12 IQ-Punkten zeigte. Allerdings beruht das Ergebnis im wesentlichen nur auf Unterschieden in den ersten beiden Schuljahren, wie man in Abbildung 1 sehen kann.

Abbildung 1:

**Durchschnittliche Steigerung im Gesamt-IQ nach einem Jahr bei Experi- mental- und Kontrollgruppenkindern in jeder der sechs Klassenstufen**

Klassen- stufe	Kontrollgruppe		Experimentalgruppe		Erwartungsvorteil (Differenz)
	N	Steigerung	N	Steigerung	
1	48	+12,0	7	+27,4	+15,4
2	47	+ 7,0	12	+16,5	+ 9,5
3	40	+ 5,0	14	+ 5,0	- 0,0
4	49	+ 2,2	12	+ 5,6	+ 3,4
5	26	+17,5	9	+17,4	- 0,1
6	45	+10,7	11	+10,0	- 0,7
$\Sigma$	255	+8,42	65	+12,22	

### azit:

ffenbar hatten sich die positiven Erwartungen des Lehrers tatsächlich deutlich positiv auf ein Merkmal ausgewirkt, das nach damals gängiger Vorstellung in diesem Alter bereits als relativ stabil angesehen wurde, nämlich die Intelligenz.

Der spektakuläre Schluss lag nahe, dass die schulischen Leistungen eines Kindes zu einem beträchtlichen Teil von den Erwartungen des Lehrers abhängen. Dieses Phänomen wird auch als „sich-selbst-erfüllende“ Prophezeiung bezeichnet.

Die Ergebnisse der Studie trafen in den sechziger Jahren auf eine sensibilisierte Öffentlichkeit, in der sich die Überzeugung durchgesetzt hatte, dass Fähigkeits-, Bildungs- und Leistungsunterschiede zwischen Individuen in erster Linie auf differente Sozialisationsbedingungen und damit verbundene ungleiche Bildungschancen zurückzuführen sind.

Da Erwartungen keineswegs immer zu positiven Effekten führen, haben BABAD et al. (1982) eine Differenzierung vorgeschlagen. Sie sprechen von einem **Galatea-Effekt**, wenn Schüler die positiven Leistungserwartungen der Lehrer erfüllen und vom **Golem-Effekt**, wenn Schüler mit Leistungsabfall auf negative Erwartungen reagieren.

Seit dem Erscheinen des Buches „Stigma“ von GOFFMAN (1963) hat sich für negative Erwartungsprozesse der Begriff Stigmatisierung eingebürgert. Stigmatisierungsprozesse finden in fast allen Lebensbereichen statt, angefangen von der sozialen Schicht als Stigma, der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Randgruppe oder Familie bis zur negativen Rollenzuweisung innerhalb der Familie. Stigmatisierungsprozesse beeinflussen Identität und Selbstgefühl der Betroffenen. Der Teufelskreis der Stigmatisierung wird ausführlich von LÖSEL (1975) beschrieben.

Die Untersuchung von ROSENTHAL und JAKOBSON (1968) löste viel Kritik aus. Es wurde an den Methoden der Untersuchung Kritik geübt, da der Ausgangs-IQ nicht bei allen Schülern gleich war und der Test in jüngeren Klassenstufen recht unzuverlässig ist. Zentraler Kritikpunkt jedoch ist die Vernachlässigung der konkreten Prozesse im Unterricht. In diesem Experiment wurden nur die Produktmesswerte, also die Intelligenzwerte, gesammelt, aber die Interaktionsprozesse nicht beobachtet.

Trotz aller Kritik hat die Untersuchung zu Pygmalion im Klassenzimmer wesentliche Impulse für die Forschung gesetzt und eine Welle von Untersuchungen zu Lehrererwartungen und ihren Effekten ausgelöst. Vor allem die Interaktionsprozesse wurden jetzt näher beleuchtet. Inzwischen liegen mehrere Modelle vor, wie Lehrer Erwartungen entwickeln, wie sie diese dem Schüler mitteilen und wie dieser darauf reagieren kann. In den folgenden Abschnitten werden einige davon näher erläutert.

### **Die Feldstudie von Seaver (1972)**

**Seaver** untersuchte die Auswirkungen von Erwartungseffekten unter natürlichen Bedingungen an Geschwistern, die an die gleiche Schule gingen. Er teilte die älteren Geschwisterteile in gute und schlechte ein (Leistung und IQ- Test) und machte Voraussagen, wie die jüngeren Geschwister bei dem gleichen Lehrer benotet werden würden. Seine Vorhersagen wurden bestätigt. Waren beide beim gleichen Lehrer, übertrugen die Lehrkräfte die Erwartungen vom älteren auf das jüngere Geschwister. Hatten Schüler einen anderen Lehrer, als ihre älteren Geschwister, ließen sich keine Erwartungseffekte zeigen. Jüngere Geschwister schlechter Schüler erreichten bessere Leistungen, wenn sie einen anderen (unvoreingenommenen) Lehrer hatten.

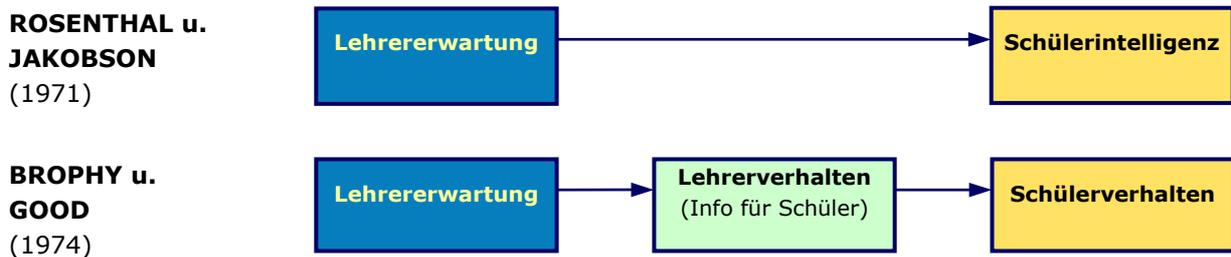
### **Theoretische Modelle zur Erklärung der Erwartungsbildung bei Lehrern**

Wir wenden uns nun der Betrachtung theoretischer Modelle zur Beschreibung der Erwartungsbildung bei Lehrern zu. Dabei wollen wir uns auf die Modelle von BROPHY und GOOD sowie von HECKHAUSEN KONZENTRIEREN:

## Das Modell von BROPHY und GOOD (1974)

BROPHY und GOOD (1974) modifizierten das Modell von ROSENTHAL und JAKOBSON, indem sie zwischen die unabhängige Variable „Lehrererwartung“ und die abhängige Variable „Schülerintelligenz“ noch die vermittelnde Variable „schülerspezifisches Lehrerverhalten“ setzen. In Abbildung 2 ist der Ansatz von BROPHY und GOOD (1974) gegenüber dem von ROSENTHAL und JAKOBSON (1971) schematisch dargestellt.

Abbildung 2:



Der aus sechs Phasen bestehende Prozess wird von BROPHY und GOOD wie folgt beschrieben (1976, S. 64):

### 1. Es bilden sich Lehrererwartungen

Zu Beginn des Schuljahres entwickeln alle Lehrer, ausgehend von den Schü-  
erbögen und/oder Beobachtungen von Schülern bei Interaktionen im Klas-  
senzimmer, unterschiedliche Erwartungen über das Leistungspotential und  
über Persönlichkeitsmerkmale der Schüler in ihrer Klasse. Einige dieser an-  
hänglichen Erwartungen sind unzutreffend und einige sind relativ starr und  
änderungsresistent, sogar angesichts gegensätzlichen Schülerverhaltens.

### 2. Schüler werden gemäß dieser Erwartungen behandelt

Lehrer beginnen in Übereinstimmung mit ihren unterschiedlichen Erwartungen  
[...] Schüler unterschiedlich zu behandeln. Wenn die Lehrererwartungen un-  
zutreffend und starr sind, wird die Behandlung der Schüler unangemessen  
sein.

### 3. Schüler verhalten sich reziprok zum Lehrerverhalten

Schüler behandeln Lehrer aufgrund ihrer unterschiedlichen Persönlichkeiten unterschiedlich und reagieren auch deshalb unterschiedlich auf die Lehrer, da diese sie unterschiedlich behandeln. Andere Faktoren als gleichbleibend vorausgesetzt, werden die Schülerreaktionen zum Lehrerverhalten reziprok sein. Freundlichkeit und Anerkennung durch den Lehrer wird zu Freundlichkeit und Anerkennung durch den Schüler führen. [...]

#### **4. Konditionierung des Schülerverhaltens**

Im Allgemeinen also wird jeder Schüler auf den Lehrer mit einem Verhalten reagieren, das den speziellen Erwartungen des Lehrers ihm gegenüber entspricht und sie verstärkt. Wenn der Lehrer gegenüber unzutreffende und starre Erwartungen hat, dann werden die Schüler vorwiegend so konditioniert, daß sie mit einem Verhalten reagieren, das den Lehrererwartungen näher kommt und ihre Verstärkung deshalb unterstützt.

#### **5. Schüler entspricht mehr und mehr den Erwartungen**

Wenn dieser Prozeß unbegrenzt fortgesetzt wird, wird er dazu führen, daß der Schüler, dem gegenüber der Lehrer unzutreffende und starre Erwartungen hat, nach und nach immer mehr diesen Erwartungen entspricht. [...] Dieser Prozeß wird bei Schülern, denen gegenüber der Lehrer ursprünglich zutreffende oder unzutreffende, aber nicht starre Erwartungen hegt, nicht vorkommen. Im ersten Fall wird der Lehrer einfach auf das Schülerverhalten, wie er es sieht, reagieren; im zweiten Fall wird er seine Erwartungen schnell anpassen, so daß sie dem Verhalten, das der Schüler zeigt, wieder entsprechen. In keinem der beiden Fälle wird der Schüler mit einem beständig unangemessenen Verhalten des Lehrers konfrontiert sein, das ihn dazu zwingt, sich auf eine für ihn (anfänglich) unnatürliche Weise zu verhalten und allmählich eine andere Art von Schüler zu werden, als er wirklich ist.

#### **6. Auswirkung auf Prozess- und Produktwerte**

Wenn sich diese Behandlung über das ganze Schuljahr hinweg fortsetzt, wird die unterschiedliche Behandlung von unterschiedlichen Schülern durch den Lehrer zu unterschiedlichen Auswirkungen sowohl auf Prozeß- als auch Produktmeßwerte führen.

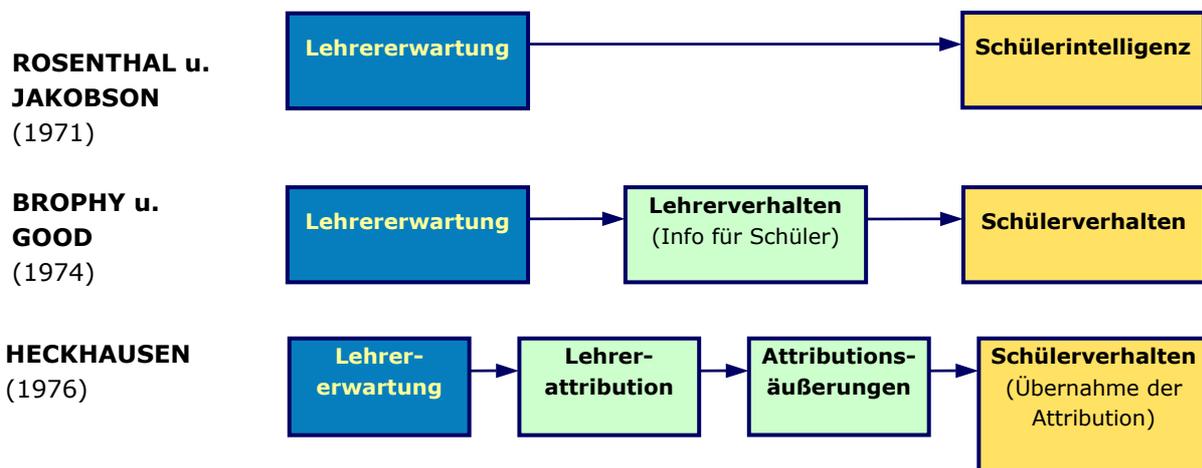
Bei Brophy und Good (1974) wird das Lehrerverhalten als Informationsquelle für den Schüler angesehen. Folgende **Informationsquellen** sind denkbar:

- **Sitzordnung**
- **Aufmerksamkeit in akademischen Situationen**
- **Aufrufen**
- **Zeit, die auf eine Antwort gewartet wird**
- **Unterstützung bei Misserfolg**
- **Kritik bei falschen Antworten**
- **Lob bei richtigen Antworten**
- **Rückmeldungsqualität**
- **Rückmeldungsquantität**
- **Anspruch an Arbeit und Anstrengung**
- **Unterbrechung der Arbeit**

### Das Modell von HECKHAUSEN (1976)

Für HECKHAUSEN (1976) ist nicht die Lehrererwartung die verhaltensleitende Komponente, sondern die Attribution von Schülerleistungen, die der Erwartung vorgeordnet ist. Erst dann kommt es zum schülerspezifischen Lehrerverhalten. Abbildung 3 soll dies veranschaulichen.

Abbildung 3:



Attributionen sind Erklärungen (Kausalattributionen) sowohl für das Verhalten anderer Menschen, als auch für das eigene Verhalten. Es geht also darum, was für Ursachen bestimmten Ereignissen zugeschrieben werden. Dabei kann nach HEIDER (1958) in „**externe**“ und „**interne**“ **Ursachen** unterschieden werden. Die Aufgabe des Beobachters besteht darin, zu entscheiden, ob eine bestimmte

Handlung auf eine Ursache innerhalb der ausführenden Person (z.B. Fähigkeit, Anstrengung, Absicht) oder auf einen Faktor außerhalb der Person (z.B. ungünstige Umstände, Glück).

In unserem Fall ist der Beobachter der Lehrer, der bestimmten Leistungen der Schüler verschiedene Ursachen zuschreiben kann. Er kann eine gute Leistung zum einen auf hohe Begabung oder auf enorme Anstrengung eines vielleicht eher mittelmäßigen Schülers zurückführen. Wenn wir uns an das Experiment von ROSENTHAL und JAKOBSON (1968) erinnern, könnte die Attribution des Lehrers etwa wie folgt ausgesehen haben:

Die gute Leistung eines „Aufblüher“ führt der Lehrer höchstwahrscheinlich auf dessen hohe Begabung zurück, immerhin wurde ihm dieser Schluss durch die Prognose nahegelegt. Misserfolge werden wahrscheinlich mit einem vorübergehenden Mangel an Anstrengung oder Zeitmangel erklärt, da der Lehrer die Fähigkeiten des Schülers hoch einschätzt. Diese Interpretation ist aus dem Verhalten oder Äußerungen des Lehrers für den Schüler ersichtlich. Macht der Schüler sich nun die Attribution seines Lehrers zu eigen, d.h. führt er seine Misserfolge nicht mehr auf mangelnde Begabung, sondern auf variable Faktoren wie Anstrengung zurück, verbessert sich seine Lernmotivation und damit schließlich auch seine Leistung. Dies bestärkt den Lehrer wiederum, die höhere Einschätzung der Fähigkeit des Schülers beizubehalten.

## **Ursachen für Lehrererwartungen**

Es gibt unterschiedliche Ursachen für Lehrererwartungen. Viele von ihnen liegen in der Verarbeitung sozialer Informationen begründet.

Vor allem die impliziten Persönlichkeitstheorien oder subjektiven Theorien, Schülergruppierungen aus Sicht des Lehrers und die Attribution der Schülerleistung können als Bestimmungsfaktoren von Lehrererwartungen genannt werden.

## **Implizite Persönlichkeitstheorien**

Innerhalb bestimmter Gruppen, Schichten, Kulturen gibt es weit verbreitete und ziemlich einheitliche Meinungen darüber, welche Persönlichkeitsmerkmale gemeinsam auftreten und welche Merkmale einander ausschließen, z.B. ein Schüler der sehr ehrlich ist, stiehlt nicht. CRONBACH (1955) bezeichnet solche Meinungssysteme als "**implizite Persönlichkeitstheorien**", deren Existenz in der Regel nicht bewusst ist. Nach HOFER (1993) handelt es sich hierbei um das "Ins-

gesamt an Annahmen einer Person ..., die Schlussfolgerungen über Eigenschaften einer anderen Person ermöglichen." (1993). Die impliziten Theorien eines Lehrers liegen dann bei der Beurteilung der Schüler als eine Art Erfahrungshintergrund vor und beeinflussen die Wahrnehmung. Der Lehrer sieht nur noch, was in sein Bild passt. Dazu zählt auch der unzulässige Schluss von den Leistungen in einem bestimmten Fach (z.B. Mathematik) auf die Leistungen in einem anderen Fach (z.B. Physik).

Bei impliziten Persönlichkeitstheorien kann man

- eine **soziale Bewertungsdimension** (verlässlich, ehrlich, tolerant etc.) und
- **eine intellektuelle Bewertungsdimension** (intelligent, fleißig, beharrlich etc.) unterscheiden.

Beide Bewertungsdimensionen existieren nicht unabhängig voneinander, sondern es existiert die Tendenz, Personen, die man in sozialer Hinsicht positiv einschätzt, auch positive intellektuelle Eigenschaften zuzuschreiben und umgekehrt. Als Beispiel für das Streben nach sogenannten konsistenten Bewertungen sei der "**Halo-Effekt**" auch "Hof- oder Überstrahlungseffekt", angeführt. Er bezeichnet die Tendenz zur konsistenten Bewertung - vor allem bezogen auf das Aussehen. Demnach werden physisch attraktiven, ordentlich gekleideten Personen eher positive soziale Eigenschaften zugeschrieben als unattraktiven. ZIEGENSPECK (1999) bezeichnet es "als sehr problematisch, dass der Halo-Effekt sich ebenfalls dort nachweisen lässt, wo der Ruf einem Schüler vorausseilt." (Sitzenbleiber, Kinder aus einer bekannten Problemfamilie etc.)

## **Schülergruppierungen aus Sicht des Lehrers**

Während bei den impliziten Persönlichkeitstheorien die wahrgenommenen Zusammenhänge zwischen Eigenschaften untersucht werden, interessiert man sich ausgehend von SILBERMANN (1969) nach „**Schülertypen**“ im Urteil des Lehrers. SILBERMANN (1969) ließ sich von Lehrern typische Schüler für jede von vier verschiedenen Haltungen angeben:

- den „Neigungsschüler“
- den „Problemschüler“
- den „Indifferenzschüler“
- den „Ablehnungsschüler“.

In seinen nachfolgenden Beobachtungsstudien konnte SILBERMANN nachweisen, dass sich die Lehrer den verschiedenen Schülertypen gegenüber unterschiedlich verhielten.

## **Attribution der Schülerleistung**

Nach der Kausalattributionstheorie von HEIDER (1958) besteht die Tendenz, das Zustandekommen von Handlungsergebnissen, also auch Leistungen, im Wesentlichen auf **zwei Faktoren** zurückzuführen:

- „**Can**“ (Fähigkeit) und
- „**Try**“ (Anstrengung).

Demnach wird bei der Schülerbeurteilung das Ausbleiben einer erwarteten Handlung oder das Versagen bei einer Aufgabe unterschiedlich interpretiert werden - durch Mangel an Anstrengung oder durch Mangel an Fähigkeit. Fähigkeit oder Begabung wird hierbei als stabiler Faktor betrachtet, da er internal, also „in der Person“ liegend interpretiert wird. Anstrengung oder Bemühen wird wiederum als eher variabel angesehen, da es sich um externe Faktoren handelt. Diese Ursachenzuschreibung durch den Lehrer wird den Schülern durch verbale und non-verbale Interaktion vermittelt. Übernimmt der Schüler die Attribution des Lehrers, wird auch er seine Leistung auf die vom Lehrer angenommene Ursache zurückführen. Die Attribution von Ursachen hat sowohl für den Lehrer als auch für den Schüler weitreichende Folgen: Erklärt der Lehrer den Misserfolg eines Schülers als Begabungsmangel, wird er sich weniger um den Schüler bemühen, als wenn er das schlechte Ergebnis auf Zufall oder zu geringe Anstrengung zurückführen würde. Führt ein Schüler seine Misserfolge auf mangelnde Begabung zurück, wird er wenig unternehmen, um bessere Ergebnisse zu erzielen, da Begabung als relativ konstant und wenig veränderbar angesehen wird.

## **Der Prozessverlauf**

Im folgenden sollen die einzelnen **Phasen** des Prozesses, der durch Lehrererwartungen hervorgerufen wird, erläutert werden.

## **Wahrnehmung der Schülerpersönlichkeit**

Lehrer registrieren nach der Übernahme einer neuen Schulklasse einige wichtige Hinweise zu den Schülern. Es gibt umfassende Belege, dass in die Erwartungen

von Lehrern Merkmale wie Geschlechts- und Rassenzugehörigkeit, sozio-ökonomischer Status sowie Anpassung eines Kindes an Schul- und Unterrichtsbedingungen mit einfließen. Ein Lehrer kann sich an sehr verschiedenen Informationen orientieren, um Rückschlüsse auf die Schülerpersönlichkeit zu ziehen. Nicht alle dieser Daten lassen wirklich einen Rückschluss auf das Leistungsverhalten eines Schülers zu.

Folgende Schülermerkmale können nach einer Metaanalyse von DUSEK und JOSEPH (1985) die Lehrererwartungen beeinflussen:

- **physische Attraktivität** (Lehrererwartungen sind i.d.R. höher bei körperlicher Attraktivität)
- **Geschlecht** (die These, dass Lehrererwartungen bei Mädchen höher sind, hat sich allerdings nicht bestätigt)
- **Vorinformationen** (Lehrererwartungen sind abhängig von Art und Zeit der Vorinformationen, z.B. ist der Notenbogen ein wichtiger Faktor bei Erwartungsbildung)
- **Sozialer Status und Rasse**
- **Wohlverhalten in der Klasse**
- **Höhere Leistungserwartungen bei angepassten Schülern**
- **Geschlechtsrollenstereotype**
- **Effekte von älteren Geschwistern**
- **Namensstereotype** (höhere Lehrererwartungen bei häufigeren Vornamen, aber unklare Befunde)
- **Familiensituation** (z.B. alleinerziehend)

## Differentielle Behandlung von Schülern

Erkannte Unterschiede in der Lern- und Leistungsfähigkeit von Schülern machen Differenzierungsmaßnahmen und Unterschiede in der Behandlung von Schülern in einer Klasse notwendig. Allerdings ist zu fordern, dass diese Differenzierungsmaßnahmen sich nicht auf einer zwischenmenschlichen Ebene manifestieren.

Man konnte aber beobachten, dass Lehrer die Schüler im Einklang mit ihren jeweiligen Leistungserwartungen behandelten. Dies wurde u.a. von BROPHY und GOOD (1976) mittels umfangreicher standardisierter Fragebögen im Unterricht untersucht und nachgewiesen.

Durch folgende vier Kategorien kann das unterschiedliche Verhalten von Lehrern beschrieben werden:

### Emotionales Klima

- wärmere, sozial-emotionale Atmosphäre bei guten Schülern

- weniger Freundlichkeit; weniger emotionale Unterstützung über nonverbale Ausdrucksmerkmale bei schlechteren Schülern
- Items: Lächeln, Kopfnicken, Hinbeugen, Länge des Augenkontaktes, Freundlichkeit der Äußerung, Unterstützung, Hilfestellung

### Feedback

- Mehr Rückkopplung über den Lernfortschritt bei guten Schülern
- Lobende Stellungnahmen auf falsche oder unzureichende Antworten von „schwächeren“ Schülern
- für Erfolge werden gute Schüler mehr gelobt als schlechte Schüler
- Bei schriftlichen Arbeiten wurden bei guten Schülern mehr Fehler übersehen als bei schlechten Schülern; Lehrer entschied eher zu Gunsten der guten Schüler
- Items: Korrektur falscher Antworten, Bestätigung richtiger Antworten, Belohnung, Bestrafung

### Input

- Mehr und schwierigeres Material für gute Schüler
- Item: Schwierigkeit der Fragen

### Output

- Gute Schüler bekommen mehr Gelegenheit nachzudenken und Fragen zu stellen
- vermeintlich schwachen Schülern wird häufig weniger Aufmerksamkeit zuteil; an sie richtete der Lehrer weniger Fragen.
- es wurde ihnen weniger Zeit zur Beantwortung einer Frage gegeben.
- Verminderte Bereitschaft zur Umformulierung einer Frage; Lehrer neigen dazu die Frage selbst zu beantworten oder einen „Guten“ aufzurufen
- Items: Häufigkeit von Fragen, Zeit zur Antwort, Hilfe für die richtige Antwort

## **Interpretation des Lehrerverhaltens durch den Schüler**

Das erwartungskonforme Verhalten des Lehrers allein reicht jedoch nicht aus, um Auswirkungen auf die Leistungen eines Schülers zu haben. Entscheidend ist, wie der Schüler das Verhalten des Lehrers wahrnimmt und interpretiert.

DWECK et al. überprüften experimentell die Vermutung, dass, durch die unterschiedliche Akzentuierung der Stellungnahmen der Lehrer bestimmte Interpretationsweisen eher verstärkt werden. Sie schufen eine Situation, in der Kinder Misserfolge erleben sollten. Unter der einen Bedingung wurden die Misserfolge mit intellektuellen Aspekten in Beziehung gebracht (Lehrer-Mädchen-Bedingung), bei der anderen wurden Misserfolge wechselnd mit intellektuellen Aspekten oder mangelnder Sorgfalt in Beziehung gebracht (Lehrer-Jungen-Bedingung). Nach einem Misserfolg an einer weiteren Aufgabe wurden die Kinder nach den Ursachen für diesen befragt. Kinder der Gruppe 1 bezogen diesen auf mangelnde Fähigkeit, Kinder der Gruppe 2 auf mangelnde Anstrengung.

Es ist auch damit zu rechnen, dass der Schüler gefühlsmäßige Reaktionen des Lehrers wahrnimmt und interpretiert. Die Einstellung des Lehrers kann nicht nur über sprachliche Mitteilungen, sondern auch über nonverbale Kommunikationsformen zum Ausdruck gebracht werden. In Studien von WEINER (1971) zeigte sich, dass Gefühle Aufschluss darüber geben können, welche Erwartungen Interaktionspartner voneinander haben. (Zufriedenheit = Erfolg erwartet)

## **Akzeptanz der Lehrererwartung durch den Schüler**

Ob sich ein Erwartungseffekt realisiert, hängt im wesentlichen davon ab, ob ein Schüler die an ihn herangetragenen Erwartungen auch akzeptiert. Schüler sind jedoch aufgrund ihres Selbstkonzepts unterschiedlich stark bereit dies zu tun.

Der Mensch (vor allem jüngere Kinder) ist bezüglich der Einschätzung seiner eigenen Leistungsfähigkeit unsicher, wenn es ihm noch an Erfahrung mangelt. In der Grundschule ist deshalb die Bereitschaft, sich von den Erwartungshaltungen des Lehrers beeinflussen zu lassen noch vergleichsweise hoch.

Aber auch Erwartungen seitens der Eltern, der Gleichaltrigen und weiterer Personen üben ihren Einfluss auf das Selbstkonzept und die Selbsterwartungen von Schülern aus. Den ersten Schuljahren kommt für die Entwicklung des Selbstkonzepts eine besondere Bedeutung zu.

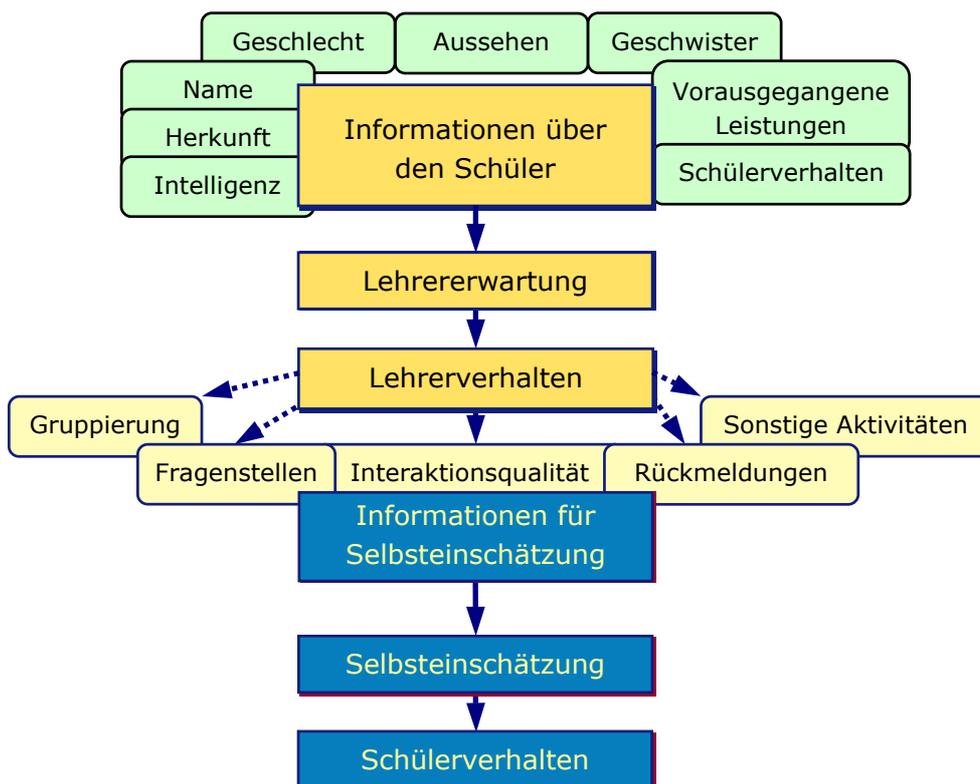
Ein negatives Selbstkonzept, das in den ersten Jahren geprägt wurde, weist gegenüber Veränderungen eine hohe Resistenz auf.

## Realisierung der Lehrererwartungen durch den Schüler

Von der Wirksamkeit eines Erwartungseffektes kann nur dann gesprochen werden, wenn ein Schüler im Verlauf der Interaktion mit seinem Lehrer die Erwartungen erfüllt, die an ihn herangetragen werden.

Es müsste nachgewiesen werden, dass die Leistungsveränderungen eines Schülers wenigstens teilweise als Ergebnis von Lehrererwartungen zustande gekommen sind. BROPHY (1976) fasst zusammen, dass „die Existenz einer Lehrererwartung gegenüber den Leistungen eines bestimmten Schülers die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass sich die Schülerleistung in die erwartete Richtung und nicht in die entgegengesetzte Richtung bewegt.“

## Determinanten und Effekte von Lehrererwartungen (nach Braun, 1976)



## Praktische Schlussfolgerungen

- **Sensibilisieren durch Bewusstmachen:** Schriftliche Notizen tragen zur Bewusstmachung des Schülerbildes bei. Kollegen können zur Beobachtung herangezogen werden.
- **Individuelle Bezugsnorm:** Der Lehrer sollte schlechte Schüler an einer individueller Bezugsnorm messen, um Lernfortschritte zu erkennen und schlechte Leistungen nicht als Provokation zu betrachten. Gleichzeitig wird dadurch das Selbstkonzept des Schülers positiv beeinflusst.
- **Wechsel der Sozialformen:** Wie stark diese Voreingenommenheit aber in Erscheinung tritt, hängt wiederum von Merkmalen der Unterrichtsgestaltung ab. Im Frontalunterricht erhalten die Schüler nur Rückmeldung durch den Lehrer, in anderen Unterrichtsformen auch von Mitschülern. Dabei können falsche Lehrererwartungen abgemildert oder korrigiert werden.
- **Bewertungskriterien genau definieren,** um mehr Objektivität zu gewährleisten
- **Schulungen und Fortbildungen für Lehrer** (Evaluation, Feedback)
- **Aufnahme einer Unterrichtsstunde auf Videokassette:** Analyse der Lehrer-Schüler-Interaktion (Welche Schüler werden aufgerufen? Wie oft? Werden die Antworten der Kinder verstärkt? - Wenn ja, wie? Welche Kinder erhalten nie Verstärker? -Versuchen Gründe zu finden)
- **Entwicklung von schriftlichen Strategien** zur Verbesserung der Lehrer- Schüler-Kommunikation in der Klasse

**Brophy und Good** (1976) postulieren, dass der Lehrer folgende **Bedingungen** erfüllen sollte, wenn er leistungsschwachen Schülern helfen will:

1. Er muss sich seines eigenen Verhaltens und seiner eigenen Vorurteile mehr bewusst werden und Informationen zurückweisen, die den Eindruck erwecken, dass bestimmte Kinder an sich nicht lernen können.
2. Er muss positive Erwartungen besitzen und kommunizieren (Engagement zum Lernen etc.)
3. Er muss sich die Zeit nehmen, seine Schüler als Individuen kennenzulernen. Er muss es ermöglichen, dass die Interessen der Schüler die vom Lehrplan geforderten Aktivitäten beeinflussen.

4. Er muss den Unterricht so gestalten, dass er Zeit zu Interaktionen mit Individuen oder kleinen Schülergruppen hat und geeignete Ziele für sie setzen kann.
5. Er muss die Fortschritte aller Schüler regelmäßig kontrollieren und das Vorgehen in der Klasse so gestalten, dass er sich mit den wichtigsten Problemen befassen kann.
6. Er muss spezielle Fähigkeiten entwickeln um den schwachen Schülern zu helfen, das Interesse des Lehrers als glaubwürdig anzunehmen, eingeschlossene Widerstandsstrategien zu überwinden und mehr Erfahrung im Setzen von persönlichen Zielen und in der Bewertung von Leistungen zu entwickeln.
7. Er muss ein Unterrichtsklima schaffen, in dem an die leistungsschwachen Schüler echte Forderungen gestellt werden, so dass die anderen einen sichtbaren Fortschritt bei ihnen feststellen können. (Schülern mit niedrigem Leistungsniveau Erfolge und Bestätigung vor der ganzen Klasse ermöglichen)

## **Zusammenfassung**

Wie schon weiter oben erwähnt kommt dem Lehrer bei der Leistungsentwicklung eines Schülers eine bedeutende Rolle zu, deren er sich bewusst sein sollte. Die Notwendigkeit sich unterschiedlichen Schülern gegenüber unterschiedlich zu verhalten soll gar nicht bestritten werden; immerhin ist die Individualisierung ein Kernelement des differenzierten Unterrichts, der Schülern auf unterschiedlichen Leistungsniveaus die Möglichkeit zu anregendem Lernen und Erfolgserlebnissen gewährleisten soll. Allerdings wird von BROPHY und GOOD (1976) angemerkt, dass „die beobachteten Unterschiede im Verhalten des Lehrers gegenüber Schülern mit hohem und niedrigem Leistungsniveau häufig für den Unterricht nicht sinnvoll sind“. Vor allem leistungsschwache Schüler oder Schüler, denen gegenüber der Lehrer eine negative Erwartungshaltung einnimmt, werden durch diese Verhaltensunterschiede benachteiligt. Aber auch bei sehr positiven Erwartungen können sich negative Effekte, z.B. durch Überforderung, einstellen.

## **Kleine Anekdote**

Ein Student der Astrophysik, der kurz vor der Promotion stand, erinnerte seinen früheren Lehrer daran, dass er einst vorhergesagt habe, es wäre ein „verdammtes Wunder“, wenn er ein Universitätsstudium absolvieren würde.

Kurz vor der Promotionsfeier erhielt der angehende Doktor der Astrophysik telegraphisch die lapidare Antwort des Lehrers: „Es ist ein verdammtes Wunder!“

### **Literatur:**

<http://www.mastel.ch/projekt-ada1/>

Brehm, S. & Kassirer, S.M. (1996). *Social Psychology*, Houghton Mifflin Company, Boston-Toronto.

Brophy, J.E. & Good, T.L.: *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*, Urban und Schwarzenberg, München, 1976.

Dobrick, M. & Hofer, M.: *Aktion und Reaktion – Die Beachtung des Schülers im Handeln des Lehrers*, Hogrefe, Göttingen-Toronto-Zürich, 1991.

Fincham, F. & Hewstone, M.: *Attributionstheorie und -forschung in: Stroebe/Hewstone/Codol / Stephenson ( Hrsg. ): Sozialpsychologie- Eine Einführung*, Springer Verlag, Berlin, 1992.

Hofer, M.: *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns*, Hogrefe, Göttingen-Toronto-Zürich, 1986.

Lösel, F.: *Prozesse der Stigmatisierung in der Schule in* Brusten, B.; Hohmeier, J., *Stigmatisierung 2*, Luchterhand-Verlag, Darmstadt, 1975.