

Welche paradoxen Effekte können Lob und Tadel auslösen?

Babett Nimschowski, Kati Masuhr

„Bei Erfolgen lobe man die Begabung, weil niemand bloß wegen seines Fleißes gefeiert werden möchte; bei Misserfolgen zweifle man am persönlichen Einsatz, weil der leichter zu vermehren ist als das Talent.“

(Vukovich, A., 1989, S. 13)

Das Phänomen der „paradoxen Effekte von Lob und Tadel“ wird zunächst beschrieben und anschließend zwei Erklärungsmodelle für das Problem vorgestellt - der attributionstheoretische Ansatz von Meyer (1984) und das sprachpsychologische Modell nach Groeben und Blickle (1988). Daraus resultieren wiederum zwei Fragen: Erstens nach der „Gefährlichkeit“ von Lob und Tadel und zweitens nach deren Verwendung im alltäglichen Unterricht.

Zum Phänomen

Was soll am Loben und Tadeln schon paradox sein? Man lobt jemanden, wenn er etwas gut gemacht hat, um das gezeigte Verhalten zu verstärken und dessen Auftretenswahrscheinlichkeit zu erhöhen. Dementsprechend wird Tadel dazu eingesetzt, unerwünschtes Verhalten zu bestrafen, damit es zukünftig weniger auftritt.

Dieses Konzept des **Operanten Konditionierens** übertrug schon B. F. Skinner (1971) mit Hilfe seines legendären Programmierten Unterrichts auf die Lehrpraxis: Ein komplexer Lerninhalt wird in kleine Einheiten aufgespaltet, diese dann einzeln dargeboten und die Reaktion des Schülers unmittelbar verstärkt (Lob bei richtigen Antworten) bzw. gehemmt (Tadel/ keine Reaktion bei falschen Antworten).

Im schulischen Alltag treten aber zuweilen entgegengesetzte Beobachtungen auf: Manchmal führt Lob auf ein erwünschtes Verhalten hin zu einer Abnahme desselben, während Tadel von unerwünschten Verhalten dazu führt, dass es in Zukunft verstärkt auftritt.

„Beispielsweise kann für leistungsschwache Schüler das Lob für die Lösung einfacher Aufgaben, für deren Bewältigung leistungsstärkere Schüler nicht besonders

gelobt werden, eine weitere Bestätigung darstellen, dass der Lehrer von ihnen keine besonderen Leistungen erwartet. Im sozialen Kontext der Klasse kann so das vermeintliche Lob subjektiv zur Strafe werden.“ (Krapp, A., Weidenmann, B., 2001, S.393) (Abb. 1)

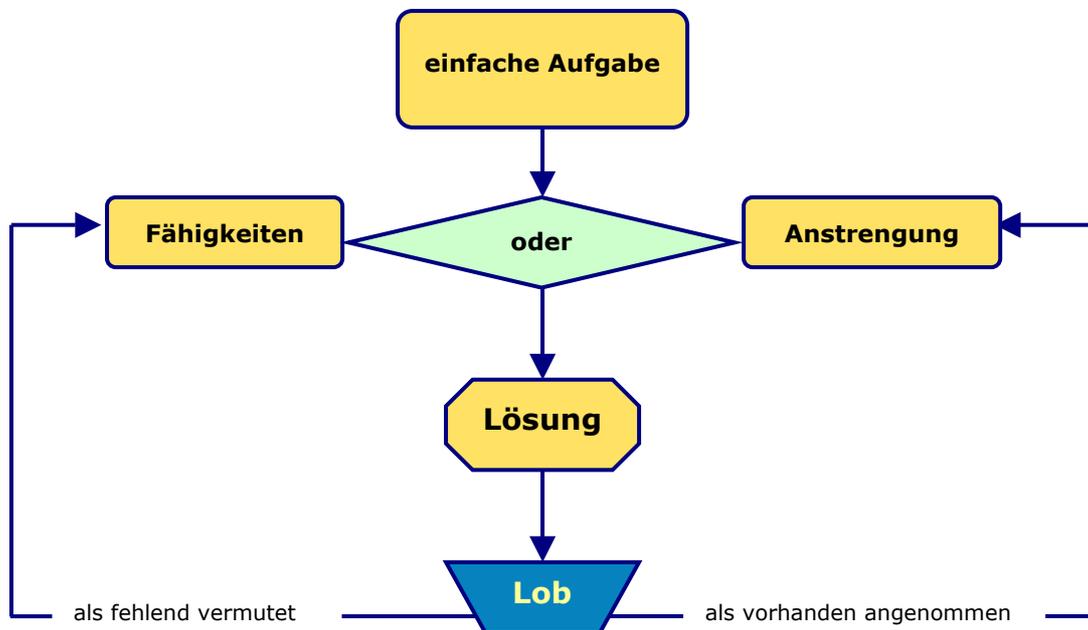


Abb. 1: Paradoxes Lob bei einfachen Aufgaben

Bei leichten Aufgaben kann es also passieren, dass der Schüler das vom Lehrer ausgesprochene Lob paradox interpretiert, indem er zu dem Schluss kommt, der Lehrer halte ihn für wenig fähig.

Tadel hingegen, besonders für hohe Leistungen, kann den Schüler glauben lassen, der Lehrer schätze seine Fähigkeiten als hoch ein.

Leistungsbewertung und vermutete Anstrengung

Lehrer bewerten Leistungen in Abhängigkeit von vermuteter Anstrengung: Der weniger begabte Schüler wird gelobt, wenn der Lehrer meint, er habe sich angestrengt. Der fähigere Schüler hingegen wird getadelt, wenn der Lehrer glaubt, er habe sich zu wenig bemüht. (Tab.1)

Diesen beiden Phänomenen liegt die Lehrerannahme zugrunde, dass leichte Aufgaben entweder mit Fähigkeit oder Anstrengung bewältigt werden können, schwierige Aufgaben dagegen meist nur mit Fähigkeit und Anstrengung.

Tab. 1: Leistungsrückmeldung und vermutete Anstrengung

Rückmeldung		
Aufgabenschwierigkeit	Lob	Tadel
Leicht	Anstrengung hoch Fähigkeit niedrig	
schwer		Anstrengung niedrig Fähigkeit hoch

Schüler interpretieren ihrerseits die vom Lehrer kommunizierte Leistungsbewertung:

Wird ein Schüler für eine Aufgabe gelobt, die seinen unmittelbaren Fähigkeiten entspricht bzw. ihn unterfordert, dann kann der Schüler den Eindruck gewinnen, der Lehrer habe ein Begabungsfremdbild von ihm, welches niedriger ist als sein Begabungsselbstbild. Dies könnte einen negativen Einfluss auf das Selbstbild des Schülers haben.

Wird er aber beim Versagen an einer schweren Aufgabe vom Lehrer getadelt, könnte der Schüler meinen, der Lehrer würde seine Fähigkeiten höher einschätzen. Somit wäre das Begabungsfremdbild des Lehrers positiver und würde das Selbstbewertungsbild des Schülers vorteilhaft beeinflussen.

Der Lehrer sollte bei der Leistungsrückmeldung also immer das Verhältnis von Aufgabenschwierigkeit und Lob/Tadel (unter Berücksichtigung seines Begabungsfremdbildes und dem Begabungsselbstbild des Schülers) beachten.

Das sprachpsychologische Modell

Das **sprachpsychologische Modell** nimmt an, dass Lob und Tadel bestimmte Typen von Sprechakten im Sinn der Sprechakttheorie darstellen. Das heißt vor allem, der Schüler interpretiert die Lehreräußerung in Abhängigkeit von deren Inhalt und dem Kontext, in dem sie gemacht wird.

Die sprachpsychologische Sichtweise sieht Lehrer und Schüler vor allem als Kommunikationspartner, die im Kontext Schule miteinander interagieren. Nach der Kommunikationstheorie nach Schulz von Thun funktioniert Kommunikation folgendermaßen: Es gibt einen Sender und einen Empfänger.



Der Sender möchte dem Empfänger eine Nachricht übermitteln. Hierzu kodiert er die Information und übermittelt diese mittels eines Mediums (Sprache, Schrift, Gestik, Mimik). Der Empfänger seinerseits muss nun die Nachricht dekodieren. Eine Nachricht kann unter vier Aspekten gesendet und andererseits empfangen werden, dabei kann sie verbaler aber auch non-verbaler Natur sein. (Tab.2)

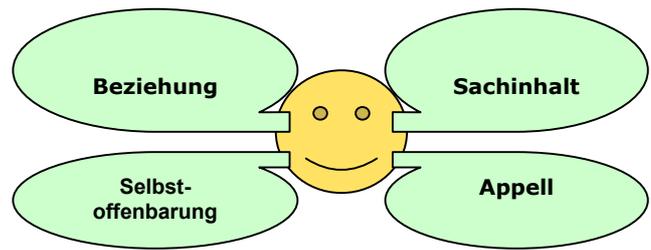
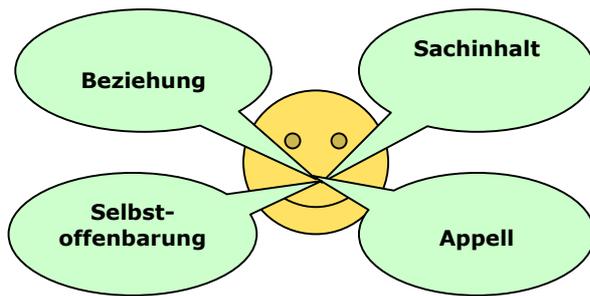
Seite der Nachricht	Sender	Empfänger
Sachinhalt	Worüber ich dich informiere.	Welcher Sachverhalt? Worüber werde ich informiert?
Beziehung	Was ich von dir halte. Wie wir zueinander stehen.	Wie fühle ich mich behandelt?
Selbstoffenbarung	Was ich von mir selbst kundtue.	Was bist du für einer? Was ist mit dir los?
Appell	Wozu ich dich veranlassen möchte.	Was soll ich tun? Wozu möchtest du mich veranlassen?

Tab. 2: Die vier Seiten einer Nachricht

Je nachdem, um was es sich für eine Nachricht handelt, ist der eine oder andere Aspekt stärker vertreten. Meistens ist man sich dessen gar nicht bewusst, dass eine Nachricht auf allen dieser vier Ebenen gesendet wird.

Auch kann es auf jeder Ebene Unterschiede geben zwischen dem, was der Sender übermitteln will und dem was der Empfänger versteht. So wie der Sender die Möglichkeit hat, seiner Nachricht eine besondere Gewichtung bezüglich der vier Seiten zu geben, so hat auch der Empfänger prinzipiell die Wahl, auf welcher Seite der Nachricht er reagieren möchte:

Die vier Zungen des Senders



Die vier Ohren des Empfängers

Man sollte bei seiner Kommunikation auf die drei versteckten Seiten eingehen und so kommunizieren, dass zwischen den vier Seiten einer Nachricht einigermaßen Übereinstimmung herrscht. Um dies zu erleichtern sollte man als Sender mit nur einer Zunge reden, als Empfänger hingegen mit allen vier Ohren hören. Es besteht also immer die Gefahr, dass der Empfänger die „falsche“ Seite der Nachricht dekodiert und nicht das versteht, was der Sender ihm eigentlich mitteilen wollte. Beispielsweise sagt der Lehrer zum Schüler „Das kannst du doch besser!“ und spricht damit auf der Appellebene, der Schüler kann aber auch die anderen Ebenen dekodieren und die Nachricht missverstehen. (Tab.3)

Seite	Lehrer (Sender)	Schüler (Empfänger)
Appell	Mach es besser!	Ich soll es besser machen.
Sachinhalt	Das war nicht gut genug.	Das habe ich nicht gut genug gemacht.
Beziehung	Sonst kann ich deinen Leistungen immer vertrauen.	Ich bin dumm! bzw. Ich hab mich zu wenig bemüht!
Selbstoffenbarung	Ich bin von dir enttäuscht!	Ist er vielleicht böse mit mir?

Tab. 3: Anwendungsbeispiele

Die Konversationsmaximen von Grice

Außerdem spielen die sogenannten Konversationsmaximen von Grice (1975) eine wichtige Rolle:

Konversationsmaxime	Erläuterung	Negativ – Beispiele (wie Konversation nicht aussehen sollte)
Maxim der	Sei informativ! Gib nur so	Martin rechnet an der Tafel: „Martin, du

Quantität	viel Informationen, wie der Hörer zum verstehen braucht!	hast einen Fehler gemacht. Der Fehler passiert dir andauernd. Den gleichen Fehler hast du schon im letzten Test gemacht. So ein dummer Fehler, der dich nun die Drei gekostet hat."
Maxim der Qualität	Gebrauche im Dialog nur wahre und begründete Äußerungen!	Bei der Klausurrückgabe: „Sabine, du hast bestimmt fern geschaut, anstatt dich auf den Test vorzubereiten.“ <u>oder:</u> „Na, da wärst du ja mal richtig gut in der Klausur. Du hast bestimmt bei Herbert abgeschrieben!“
Maxim der Relevanz	Sprich nur über für den Dialog relevante Dinge! Schweife nicht ab!	In der Mathestunde: „Harald, beim letzten Mathetest hast du die Textaufgaben auch nicht richtig verstanden. Wie sehen denn eigentlich deine Deutsch – Noten aus? Oder hast du Probleme zu Hause?“
Maxim der Art und Weise	Formuliere deine Aussagen verständlich und klar!	Ein Lehrer bei der Belegrückgabe: „Es gab im letzten Test ein paar Dinge, die mich geärgert haben. Es gab konkrete Defizite in eurer Leistung, die aber durchaus noch kompensiert werden können.“

Diese vier Maxime verdeutlichen, dass Sprecher im allgemeinen bemüht sind, sich *informativ, klar* und *wahrheitsgemäß* über *relevante* Sachverhalte zu äußern. (Tab.4)

Tab. 4: Die vier Konversationsmaximen

Wenn die Konversationsmaxime verletzt werden wird ein Interpretationsverfahren als „Reparatur“ eingeleitet und das Gesagte so umgedeutet, dass es mit den Konversationsmaximen wieder im Einklang steht. Liegt jedoch eine zu große Verletzung der Maxime vor, dann kommt es auf Seiten des Rezipienten zu größerer Zurückhaltung, Misstrauen, Rückzug aus dem Themenbereich, sowie zur Störung und „Verunmöglichung“ der Kommunikation.

Weiterhin sind die Vertreter dieses Modells der Ansicht, dem Lehrer werde vom Schüler stets die kommunikative Absicht unterstellt, durch Lob bzw. Tadel nicht nur eine Leistungsbewertung, sondern auch eine versteckte Begabungseinschätzung mitteilen zu wollen.

Das attributionstheoretische Modell

Nach dem **attributionstheoretischen Modell** vermutet der Schüler beim Lehrer eine Einschätzung seiner Fähigkeiten nach zwei Grundsätzen:

- 1.) Der Lehrer lobt bzw. tadelt mich, gemäß meiner erbrachten Leistung und der wahrgenommenen Anstrengung!

- 2.) Fähigkeit und Anstrengung wirken kompensatorisch, d.h. geringe Fähigkeiten kann ich durch erhöhte Anstrengung ausgleichen!

Wird also ein Schüler für niedrige (hohe) Leistungen gelobt (getadelt), dann schlussfolgert er, dass der Lehrer das Leistungsergebnis als Resultat von Anstrengung (mangelnder Anstrengung) betrachtet. Weiterhin kann der Schüler zu dem Schluss kommen, der Lehrer halte ihn für unbegabt (begabt). – Der Schüler nimmt eine **Kausalattribution** vor.

Kausalattributionen sind Ursachenzuschreibungen, d. h. persönliche Annahmen über die Ursache von Ereignissen („Das liegt daran, dass ...“). Attribuieren bedeutet demnach, einem Ereignis eine Ursache zuzuschreiben, es auf eine Ursache zurückzuführen und die Frage nach dem Warum (nicht: Wozu) zu beantworten.

Laut Weiner (1971) führt ein Ereignis (z.B. Prüfungsversagen) zu Gefühlen (Scham, Wut, Angst...), die Prozesse der Kausalattribution auslösen (Warum ist dieses Ereignis eingetreten? – Tab.5). Die Attributionen ziehen psychologische Konsequenzen nach sich, nämlich Erwartungen über künftige Ergebnissen. Diese Erwartungen wiederum haben Folgen für das zukünftige Verhalten (bei der nächsten Prüfung).

		Ort der Kausalität	
		Intern (Ursachen in der Person selbst)	Extern (Ursachen in der Umwelt)
Stabilität über die Zeit	Stabil	Fähigkeit	Aufgabenschwierigkeit
	Variabel	Anstrengung	Glück

Tab. 5: Attributionsschema nach Weiner: Klassifikationsschema für Ursachenzuschreibungen bei Erfolg und Misserfolg

Das Attributionsschema ist besonders bei der Leistungsbewertung relevant:

- **Internale Attributionen** führen im Erfolgsfall zu Stolz und hohem Selbstwert, bei Misserfolg zu Scham oder Schuldgefühlen.
- **Externale Attributionen** von Erfolg können Wut, Mitleid oder Resignation nach sich ziehen, bei Misserfolg dagegen Dankbarkeit und Erleichterung.
- **Stabile interne Attributionen** ziehen Zuversicht nach sich, stabile externe Attributionen aber Hilflosigkeit.
- **Variable interne Attributionen** sind vom Schüler selbst beeinflussbar, **variable externe Attributionen** nicht.

Im Gegensatz zum sprachpsychologischen Modell, wird hier aber angenommen, dass eine kommunikative Absicht der Leistungsbewertung weder beim Lehrer vorliegt, noch diesem vom Schüler unterstellt wird.

Wie „gefährlich“ sind Lob und Tadel?

Schüler scheinen also über Lob bzw. Tadel auf das Fähigkeitsfremdbild des Lehrers zu schließen und formen somit ihr Selbstbild und ihre Erfolgserwartungen. Dies kann vor allem dann problematisch werden, wenn beim Schüler eine gewisse Selbstbildunsicherheit besteht und vom Fremdbeurteiler (also vom Lehrer) ein valides Urteil erwartet wird.

Wenn dem so ist, wäre Lehrern dann von individueller Bekräftigung abzuraten? Sollte man vorsichtig mit Lob und Tadel umgehen?

Eine, für diese Fragestellung, typische Untersuchungsmethode wurde 1988 von Rheinberg und Weich angewandt. Es sollten Schüler vorgegebene Szenarien (nach Meyer) beurteilen. Dabei lösten 2 Schüler eine leichte Aufgabe richtig bzw. eine schwere Aufgabe falsch und wurden unterschiedlich sanktioniert, damit wurden die Bedingungen für das Auftreten paradoxer Effekte geschaffen. Die Versuchspersonen wurden zu den Szenarien auf unterschiedliche Weise befragt. Zunächst wurden sie gefragt, was der sanktionierte Schüler wohl denkt und wie er sich fühlt. Dann wurde mit der Frage, was der Schüler sich überlegt, was der Lehrer über ihn denkt, ein Perspektivwechsel angeregt. Dann wurden die Schüler zu attributiven Kognitionen angehalten, indem sie gefragt wurden, was sie glauben, warum der Lehrer die Schüler so unterschiedlich behandelt. Zum Schluss wurden die Versuchspersonen gefragt, welchen Schüler der Lehrer für klüger halten würde. Rheinberg konnte in seiner Untersuchung paradoxe Effekte mittels der Szenarien nach Meyer nachweisen. Die Ergebnisse zeigen aber, dass paradoxe Effekte erst dann gehäuft auftreten, wenn der Schüler auf Ursachen unterschiedlicher Behandlung durch eine geeignete Frageform aufmerksam gemacht wird. Die Suche nach Ursachen wurde also von den Untersuchern provoziert. Darüber sind die Versuchspersonen auf die Idee gekommen, dass der Schüler, der gelobt wurde sich wohl mehr angestrengt haben muss, was darauf hindeutet, dass der Lehrer diesem Schüler weniger Begabung / Fähigkeiten zuschreibt. Dabei wurde bei Lob schneller und früher ein paradoxer Effekt interpretiert als bei Tadel.

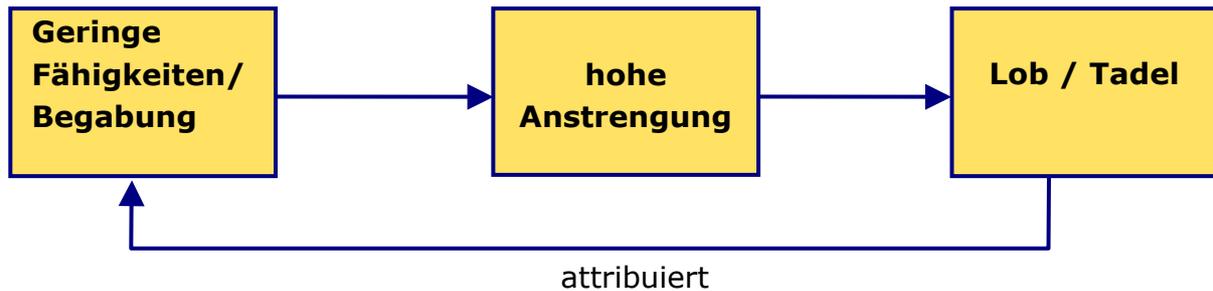


Abb. 4: Kette der Schlussfolgerungen, zu denen die Versuchspersonen im Experiment angeregt wurden

Weiterhin ging Rheinberg der Tatsache nach, dass Lehrer mit individueller Bezugsnormorientierung über individuelle Bekräftigungsstandards dafür sorgen, dass Schüler bei gleichen Resultaten ungleich sanktioniert werden. Sie verwirklichen also eher Szenariobedingungen. Im Gegensatz dazu, fand er in seiner Untersuchung, dass Schüler von Lehrern mit sozialer Bezugsnormorientierung paradoxe Effekte häufiger ansprechen als Schüler mit Lehrern mit individueller Bezugsnormorientierung. Hier gaben die Schüler weniger an, so etwas schon einmal erlebt zu haben.

Schüler von Lehrern mit individueller Bezugsnormorientierung kommen also nicht auf die Idee von Sanktionen auf Fähigkeitsfremdbilder der Lehrer zu schließen. Problematisch an den Szenarien ist, dass sie bestimmte Merkmale besitzen, die real nicht im Unterricht auftreten. Deshalb ist die ökologische Validität dieser Szenarien fraglich.

Wenn paradoxe Effekte in der Schule auftreten, so kann man davon ausgehen, dass sich besonders Leistungsschwache auf Dauer entmutigt und unbegabt fühlen. Die Ergebnisse der Studie, wie auch andere Studien (vgl. Pikowsky, Hofer et al.), zeigen, dass sich paradoxe Effekte nur dann replizieren lassen, wenn Szenariobedingungen nach Meyer gegeben sind und die Beurteiler dieser Szenarien durch bestimmte Fragestellungen auf Kausalattributionen gelenkt werden.

Lob und Tadel im Schulalltag

Bei Sanktionen kann man zwischen dem Gemeinten (aus der Sicht des Senders), dem Geäußerten (aus der Sicht eines Beobachters) und dem Verstandenen (aus der Sicht des Empfängers) (nach Hofer 1986) unterscheiden. Die Sanktion kann sprachlich oder nicht – sprachlich erfolgen. Dabei können Lob und Tadel als diese gemeint sein, aber nicht so verstanden werden oder umgekehrt.

In ihrer Untersuchung realisierte Pikowsky (1988) die Befragung von Schülern und Lehrern in einer konkreten Unterrichtssituation. Nachdem der Lehrer einen Schüler im Unterricht lobte, wurde der Schüler aus der Klasse herausgenommen und zu seinen Gedanken und Überlegungen in Bezug auf das erfolgte Lob befragt. Auch die Lehrer wurden im Anschluss über ihre Sanktion hin interviewt. Die Ergebnisse der Interviews zeigten, dass Schüler in der realen Unterrichtssituation keine negativen Kognitionen zum geäußerten Lob angaben. Sie hielten das Lob des Lehrers für eine eher spontane Äußerung. Lehrer und Schüler führten das Lob auf die gezeigte gute Leistung zurück. Dagegen schätzten Lehrer die Anstrengung der Schüler höher ein, als diese selbst.

Dieses könnte darauf zurückgeführt werden, dass Schüler ein möglichst positives Begabungsfremdbild erreichen wollen und nicht zugeben mögen, sich angestrengt zu haben. Anstrengung wäre dann ein negativ besetzter Wert. Die Autorin gibt zu bedenken, dass es möglich wäre, dass die Kognitionen im Unterricht nicht bewusst sind.

Lob wurde von den Schülern als Mittel gesehen, mit dem der Lehrer bei schwachen, labilen, ängstlichen und förderungswürdigen Schülern mehr Bemühung bezweckt.

So lässt sich anhand dieser Studien zeigen, dass in realen Unterrichtssituationen keine paradoxen Effekte zu finden sind. Schüler scheinen sich nicht immer zu fragen, warum der Lehrer lobt oder tadelt. Die Schüler können „ihren“ Lehrer einschätzen und wissen, wie er ihre Fähigkeiten sieht, warum er lobt oder tadelt. Möglicherweise können auch hier paradoxe Effekte auf treten, wenn die Lehreräußerungen dem impliziten Wissen des Schülers über seine Fähigkeiten widerspricht.

Literatur:

<http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/>

<http://paedpsych.jku.at/INTERNET/ARBEITSBLAETTERORD/>

[http://www.uni-](http://www.uni-ros-)
[ros-](http://www.uni-ros-)

[tock.de/fakult/philfak/institut/ipp/Lehrmaterialien/Sozialpsychologie/vs1_3.htm](http://www.uni-ros-tock.de/fakult/philfak/institut/ipp/Lehrmaterialien/Sozialpsychologie/vs1_3.htm)

<http://home.ph-freiburg.de/jaeger/sprachdidaktik/materialien>

<http://www.grundschulforum.de/zielke/Kommunikationstheorien%20nach%20Schulz%20von%20Thun.htm>

Hofer, M.; Pikowsky, B. (1988). *Wie Jugendliche bei freier Antwortmöglichkeit Lehrersanktionen deuten*. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 2(4), 243 – 250.

Krapp, A.; Weidenmann, B. (2001). *Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch*. 4. Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union

Meyer, W. U.; Bedau, U.; Engler, U. (1988). *Indirekte Mitteilungen über Fähigkeitseinschätzungen in hypothetischen Lehrer – Schüler – Interaktionen*. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 2 (4), 227 – 233.

Pikowsky, B. (1988). *Lob im Unterricht: Lehrer- und Schülerkognitionen im Vergleich*. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 2 (4), 251 – 257.

Reisenzein, R.; Debler, W.; Siemer, M. (1992). *Der Verstehensvorgang bei scheinbar paradoxen Wirkungen von Lob und Tadel*. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 39 (1), 129 – 150.

Rheinberg, F. (1988). *„Paradoxe Effekte“ von Lob und Tadel*. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 2 (4) 223 – 226.

Rheinberg, F.; Weich, K. W., (1988). *Wie gefährlich ist Lob? Eine Untersuchung zum „paradoxen Effekt“ von Lehrersanktionen*. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 2 (4) 227 – 233.

Vukovich, A. (1989). *Ein- und Auswirkungskomponenten von Anerkennung und Lob*. Aus: Forschungsberichte zur Psychologie der Kommunikation und Informationsverarbeitung, Lehrstuhl für Allgemeine und Klinische Psychologie Regensburg, 1989, Band 13