Koblitz, J.: Leistungserwartungen von Lehrern und die Lehrer-Schüler-Interaktion. Eine empirische Untersuchung aus der Sicht sozial-kognitiver Lerntheorien. Vorwort von Volker Krumm. Frankfurt: Haag + Herchen 1981. 292 S., DM 38,–

Die Ende der 60er Jahre von ROSENTHAL und JACOBSON publizierte Studie zum „Pygmalion-Effekt" in der Schule gehört zu jener nicht sehr umfangreichen Gruppe sozialwissenschaftlicher Arbeiten, die eine nachhaltige Wirkung hinterlassen haben, sei es aufgrund ihrer unerwarteten Ergebnisse oder wegen der theoretischen und methodologischen Kontroversen, die sie auszulösen vermochten. Die Aussage, Lehrer seien in der Lage, allein auf der Basis ihrer (inadäquaten) Erwartungen die Leistungsfähigkeit von Schülern zu verbessern bzw. zu verschlechtern und damit eine „self-fulfilling prophecy" zu initiieren, ist provokativ und hat seit ihrer erstmaligen Formulierung bei ROSENTHAL und JACOBSON eine Reihe von Forschern zu Replikations- bzw. Nachfolgestudien stimuliert.

In dieser Reihe steht auch KOBLITZ, der mit seiner Arbeit etwas Struktur in die Heterogenität der bisherigen Untersuchungen bringen will. Nach einer kurzen Einleitung, die einen Überblick über die Arbeit gibt, folgt in einem ersten Teil eine ausführliche Diskussion des bisherigen Forschungsstandes zum Phänomen der Lehrererwartungen. Dank der methodologischen Orientierung seiner Analyse gibt der Autor einen guten Einblick in die verschiedenen einschlägigen Untersuchungstypen. Dabei zeigt sich, daß Studien, die lediglich mit „Produktmassen" arbeiten, d. h. nach der Erfüllung bzw.

Nicht-Erfüllung der Lehrererwartungen fragen, seltener zu statistisch signifikanten Bestätigungen von Erwartungseffekten führen als Studien, die „Prozeßmasse" verwenden, d. h. eine Beobachtung der Lehrer-Schüler-Interaktion vornehmen. Die Diskussion des Autors ist sehr kritisch, so kritisch jedenfalls, daß KRUMM in seinem Vorwort bemerken kann, daß die bisherigen Befunde die Hypothese über den „Pygmalion-Effekt" „zum überwiegenden Teil . . . *nicht* bestätigen" (S. VIII). Die Kritik scheint jedoch etwas zu scharf ausgefallen zu sein. Wenn von 11 Studien mit einem laborähnlichen Setting immerhin 8 mindestens einen statistisch signifikanten Erwartungseffekt nachweisen können, so läßt sich diese Tatsache nicht mit der Bemerkung übergehen, solche „nicht im regulären Unterricht durchgeführte Studien (seien) für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit von untergeordnetem Interesse" (S. 33), den für ein *Gesamturteil* über die Erwartungsforschung sind zweifellos alle einschlägigen Arbeiten von Bedeutung.

Überzeugend ist der Nachweis der mangelhaften theoretischen Abstützung der bisherigen Forschung. KOBLITZ versucht daher in einem zweiten Teil seiner Arbeit einen theoretischen Rahmen auszuarbeiten, den er seiner eigenen empirischen Untersuchung zugrundelegt. Dabei stützt er sich auf die sozial-kognitive Lerntheorie wie sie bei MISCHEL und bei BANDURA vorliegt. Problematisch, für die theoretische Skizze jedoch nicht weiter von Bedeutung, ist die tendenzielle Nivellierung der Differenzen zwischen situationistischen und interaktionistischen Persönlichkeitstheorien (S. 73 ff.). Es ist schon fraglich, ob im Modell SKINNERs tatsächlich dem Organismus in irgendeinem Sinn eine eigenständige (un-bedingte) Aktivität zugemessen ist, wie der Autor suggeriert. Deutlich unvereinbar mit SKINNERs physikalistischer Position ist die vom Interaktionismus postulierte subjektive Situationsdeutung als Verhaltensdeterminante. Schließlich entspricht zwar die Ausweitung einer S–R-Psychologie auf eine S–R–S–R-. . .-Psychologie formal einer interaktionistischen Betrachtungsweise, doch ist das Moment der *Intentionalität*, das vom Interaktionismus betont wird, im Rahmen eines behavioristischen Modells nicht faßbar. Der Autor macht es sich zu leicht, wenn er die Differenzen zwischen Interaktionismus und Situationismus auf die Frage der Reziprozität („Wechselwirkung") von Person- und Situationsvariablen reduziert, um dann aufgrund einer formalen Übereinstimmung die eine Position in der andern aufgehen zu lassen.

In der eigenen theoretischen Skizze wird mit Hilfe des Paradigmas der operanten Konditionierung das Gerüst zur Erklärung von Erwartungseffekten entwickelt. Erwartungs*widriges* Lehrerverhalten wird mittels „Moderatorvariablen" erklärt, die in Auseinandersetzung mit MISCHEL und BANDURA formuliert werden. Von diesen insgesamt 6 „stimulus-rezipierenden" und „reaktions-planenden Personvariablen" gehen allerdings nur 3 in die nachfolgende Untersuchung ein, nämlich die Variablen „Situations-Folge-Erwartung", „Verschlüsselungsstrategien" und „Handlungs-Ergebnis-Erwartung". Diese Untersuchung wird in ihrer Planungs-, Durchführungs- und Auswertungsphase im dritten Teil der Arbeit vorgestellt. In einem vierten Teil folgt eine Darstellung der Ergebnisse, die in einem fünften Teil einer zusammenfassenden Diskussion unterzogen werden. Die Untersuchung wurde an 9 Gymnasiallehrern durchgeführt. Bei jedem Lehrer wurden die Interaktionen mit einem (gemäß Lehrererwartung) schlechten und einem guten Schüler mittels Video aufgezeichnet und mit Hilfe eines Beobachtungssystems ausgewertet. Die Personvariablen wurden durch Befragung erhoben. Eine (Cluster-)Analyse der „Verschlüsselungsstrategien" (operationalisiert als „implizite Persönlichkeitstheorie") zeigt eine gute Übereinstimmung mit bisherigen Untersuchungen, d. h. das Schülerverhalten wird vorwiegend mittels der Dimensionen „Arbeitshaltung" (Disziplin), „Sozialverhalten" (Anpassung), „geistige Anlagen" (Intelligenz), „soziale Beweglichkeit" (Introversion) und „geistige Beweglichkeit" (Trägheit) kategorisiert (S. 157 ff.). Dabei trennen die Dimensionen deutlich zwischen den Lehrerurteilen über gute und über schlechte Schüler. Die Analyse der „Handlungs-Ergebnis-Erwartung", d. h. der implizieten Theorien, mittels derer die Lehrer das Unterrichtsgeschehen einerseits erklären und andererseits planen, zeigt zweimal 3 Faktorengruppen: Die Erklärung von Schülerleistungen wird auf die Faktoren „Unterrichtsgestaltung", „Fähigkeiten und Eigenschaften des Schülers" und

„Schülerlenkung und -motivation" zurückgeführt (S. 164 f.). In die Unterrichtsplanung gehen die Maßnahmen „positive Kontrolle" (Lob etc.), „aversive Kontrolle" (Ermahnungen etc.) und Bestrafung ein (S. 370 f.). Dabei zeigen sich – entgegen bisherigen attributionstheoretischen Untersuchungen des Lehrerverhaltens – kaum Unterschiede in der Art und Weise, wie die untersuchten Lehrer die Leistungen von schlechten und von guten Schülern erklären.

Das offensichtliche Fehlen einer Differenz in der Haltung der Lehrer gegenüber den schlechten und den guten Schülern ist bereits ein Hinweis gegen das Wirken eines „Pygmalion-Effekts". Die Analyse der Videoaufzeichnungen bestätigt diese Vermutung. Zwar ist das Interaktionsnetz zwischen den Lehrern und ihren guten Schülern dichter, jedoch bemühen sich die Lehrer – entgegen der These eines Erwartungseffekts – um einen differenzierten Einbezug der schlechten Schüler in den Unterricht und eine differenzierte Reaktion auf deren Unterrichtsbeteiligung. Lehrer zeigen also „durchaus erhebliche Unterschiede in ihrem Verhalten guten bzw. schlechten Schülern gegenüber . . ., allerdings gehen diese Unterschiede genau entgegen der prognostizierten Richtung, d. h. nicht die guten, sondern *die schlechten Schüler werden bevorzugt*" (S. 202). Die schmale Datenbasis ermöglicht keine befriedigende Überprüfung der theoretischen Alternative eines gegenüber der Lehrererwartung größeren Einflusses der „Handlungs-Ergebnis-Erwartung" auf das Lehrerverhalten, jedoch sprechen die Daten für die Wirksamkeit subjektiver Reizverarbeitungsprozesse.

Die Darstellung der empirischen Untersuchung zeichnet sich durch eine erfreuliche Offenheit aus. Die Information ist ausführlich und läßt den Forschungsprozeß gedanklich nachvollziehen. Auch werden die Daten mit der notwendigen Zurückhaltung interpretiert. Die Datenbasis allerdings ist recht schmal. Dazu kommt, daß die beteiligten Lehrer als (hoch-)motiviert einzustufen sind, haben sie sich doch der Untersuchung im Zusammenhang eines Trainings in pädagogischer Verhaltensmodifikation unterzogen, das sie wohl freiwillig besuchten. Fraglich ist auch, ob nicht – entgegen der Meinung des Autors (S. 153 ff.) – das Geschlecht der Schüler eine Verzerrung der Resultate bewirkt hat, sind doch die schlechten Schüler fast ausschließlich Mädchen und bei den guten dominieren die Knaben. Der Anspruch schließlich, mit Hilfe der sozial-kognitiven Lerntheorie eine adäquate Erklärung unterschiedlichen Lehrerverhaltens guten bzw. schlechten Schülern gegenüber zu erreichen, hat nicht oder aber nur tentativ eingelöst werden können, da die untersuchte Lehrergruppe zu klein oder/und – aufgrund ihrer hohen Motivation – zu homogen war. Es muß daher einer umfassenderen Untersuchung vorbehalten bleiben, eine befriedigende Antwort auf die vom Autor gestellte Frage nach einer differentialpsychologischen Analyse (im Sinne der Berücksichtigung von „Personvariablen") des „Pygmalion-Effekts" zu finden.

Dr. Walter Herzog
Pädagogisches Institut
der Universität Zürich
Rämistraße 74
CH–8001 Zürich
Tel.: 01/2572595