

# Paradoxe Auswirkungen von Lob und Tadel:

## Personale und situative Moderatoren

Martin J. Binser und Friedrich Försterling

Ludwig-Maximilians-Universität München

**Zusammenfassung.** Lob nach Erfolg und eine neutrale Reaktion nach Misserfolg können der Person, auf die dieses Verhalten gerichtet ist, nahe legen, dass die sanktionierende Person ihre Begabung als gering einschätzt. Dagegen können neutrale Reaktionen nach Erfolg und Tadel nach Misserfolg zur Annahme führen, dass man sich als begabt wahrgenommen fühlt (s. Meyer, 1992). In zwei Studien wurden Bedingungen solcher scheinbar paradoxen Auswirkungen von Lob und Tadel untersucht. Im ersten Experiment wurden Annahmen über die Ursachen und Gründe von Lob und Tadel erfasst. Lob und Tadel führt bei Individuen, die Sanktionsverhalten als Ausdruck von Sympathie betrachteten, seltener zu „paradoxen Auswirkungen“ als bei Personen, die Sanktionen als Fähigkeitsthematisch einstufen. Studie 2 benutzte eine Priming-Prozedur. Versuchspersonen, die vor der Erfassung der Fähigkeitsperzeptionen mit einem Bild mit sozialer Thematik konfrontiert waren, zeigten seltener „paradoxe“ Fähigkeitseinschätzungen als Individuen, die sich vorausgehend mit einem leistungsthematischen Bild auseinandergesetzt hatten.  
Schlüsselwörter: Paradoxer Effekt, Lob, Tadel, Lehrersanktion, Sympathie

Paradoxical effects of praise and blame: Personal and situative moderators

**Abstract.** Praise following success and a neutral reaction following failure can inform the assessed person that he or she has been judged as ungifted by the sanctioning individual. On the other hand, neutral reactions following success and blame following failure can lead the person to the assumption that he or she has been assessed as being talented (see Meyer, 1992). Two studies examined under which conditions such apparently paradoxical effects of praise and blame occur. In the first experiment, subjects' beliefs about the causes and reasons of praise and blame were assessed. It was found that praise and blame had less paradoxical effects when the subjects believed that the sanction was related to liking. The second study used a priming procedure. Participants confronted with a picture of a social topic estimated less "paradoxically" than individuals, confronted with a picture of an achievement scenario.  
Key words: paradoxical effect, praise, blame, teacher sanction, liking

Lob für Erfolg und eine neutrale Reaktion nach Misserfolg können der sanktionierten Person vermitteln, dass sie als wenig begabt wahrgenommen wird. Dagegen signalisieren neutrale Reaktionen nach Erfolg und Tadel nach Misserfolg der Person oft, dass die sanktionierende Person sie als hoch begabt einschätzt. Das experimentelle Paradigma, mit dem sich diese scheinbar paradoxen Effekte von Lob und Tadel zum ersten Mal nachweisen ließen, wurde von Meyer (1978) eingeführt. Versuchspersonen stellen sich vor, zwei Schüler hätten von dem Lehrer eine leichte beziehungsweise eine schwere Mathematikaufgabe zugewiesen bekommen (s. Meyer et al., 1979, Experiment 6). Beide hatten entweder Erfolg oder Misserfolg bei der Aufgabe. Die vom Lehrer ausgesprochenen Sanktionen für den Leistungsausgang unterschieden sich für die beiden Schüler, obwohl ihre Leistungen identisch waren. In der Erfolgsbedingung wurde ein Schüler gelobt („das hast du sehr gut gemacht, exzellent!“) und der andere neutral behandelt („die Lösung ist richtig“). Analog wurde in der Misserfolgsbedingung ein Schüler getadelt

(„was hast du denn da gemacht?“), wohingegen der andere Schüler neutral behandelt wurde („die Lösung stimmt nicht“). Die Versuchspersonen wurden dann gefragt, für wie hoch der Lehrer die Fähigkeiten der Schüler einschätzte. Es zeigte sich – insbesondere, wenn es sich um eine leichte Aufgabe handelte – dass Schüler, die nach Erfolg gelobt wurden, als in den Augen des Lehrers weniger begabt eingeschätzt wurden als Stimuluspersonen, die nach Erfolg neutral behandelt wurden. In der Misserfolgsbedingung gaben die Versuchspersonen an, dass der Lehrer den Schüler, den er tadelt, als begabter wahrnimmt als den Schüler, den er neutral behandelt.

Theoretisch erklärt werden paradoxe Fähigkeitseinschätzungen durch zwei attributionstheoretische Prinzipien. Das *Bewertungsprinzip* besagt, dass Lob oder Tadel insbesondere dann ausgesprochen wird, wenn das Handlungsergebnis ursächlich mit der Anstrengung der handelnden Person in Verbindung gebracht wird (s. Weiner & Kukla, 1970). Und das *Kompensationsprinzip* besagt,

dass ein Erfolg insbesondere dann auf hohe Fähigkeit zurückgeführt wird, wenn er mit geringer Anstrengung erzielt wird und Misserfolg insbesondere dann auf niedrige Begabung zurückgeführt wird, wenn er trotz hoher Anstrengung auftritt. Hat man jedoch Erfolg auf Grund hoher und Misserfolg auf Grund niedriger Anstrengung erzielt, dann kann hohe beziehungsweise niedrige Begabung als potentielle Ursache für das Handlungsergebnis abgewertet werden. Wenn zum Beispiel eine Person nach Erfolg gelobt wird, so führt dies (auf Grund des Bewertungsprinzips) zur Annahme, der Erfolg wird von der sanktionierenden Person auf hohe Anstrengung zurückgeführt und auf Grund des Kompensationsprinzips wird gefolgert, dass die Fähigkeit vergleichsweise gering ist.

Die von Meyer et al. (1979) berichteten Befunde wurden vielfach repliziert, und zwar sowohl in Fragebogenstudien, in denen unterschiedliche Maße zur Erfassung der Fähigkeitsperzeptionen und ihrer Konsequenzen herangezogen wurden, als auch in Laborstudien, die die Lehrer-Schüler-Interaktionen nachstellten. Die Effekte zeigen sich, wenn Versuchspersonen die Lehrer-Schüler-Interaktion als Beobachter beurteilen und auch, wenn sie selbst die Sanktionen erfahren (s. zusammenfassend Meyer, 1992).

Allerdings existieren einschränkende Bedingungen, unter denen paradoxe Fähigkeitseinschätzungen nicht auftreten. Zum Beispiel geben Kinder bis zum Alter von etwa 8 bis 9 Jahren noch mehrheitlich an, dass eine Schülerin, die für Erfolg gelobt wird, als begabter wahrgenommen wird als eine neutral behandelte Schülerin (Leon-Villagra, Meyer & Engler, 1990). Darüber hinaus tritt diese paradoxe Fähigkeitseinschätzung nur dann auf, wenn angenommen wird, dass die sanktionierende Person über den Fähigkeitsstand der handelnden Personen informiert ist. Ferner kann davon ausgegangen werden, dass Lob und Tadel nur dann die beschriebenen Auswirkungen haben, wenn – wie im Paradigma von Meyer – beide Stimuluspersonen ein identisches Leistungsergebnis erzielt haben (s. Meyer, 1992). Schließlich konnten z. B. Hofer und Pikowsky (1988) paradoxe Effekte in naturalistischen Unterrichtssituationen nicht nachweisen.

Auch innerhalb des von Meyer verwendeten klassischen Paradigmas existiert ein beträchtliches Maß an interindividueller Varianz beim Auftreten paradoxer Fähigkeitseinschätzungen. Paradoxe Effekte konnten bei durchschnittlich 64% der erwachsenen Versuchspersonen nachgewiesen werden (z. B. Meyer, Reizenzein & Dickhäuser, 2004, 43%; Möller, 1999, 77%; Reizenzein, Debler & Siemer, 1992, 57%; Rheinberg & Weich, 1988; 80%). Dies wirft die Frage auf, welche Mechanismen bei den verbleibenden Versuchspersonen wirksam sind. Meyer et al. (2004) nehmen an, dass Individuen, die keine paradoxen Fähigkeitseinschätzungen vornehmen, Lob und Tadel als Ausdruck von Sympathie beziehungsweise Antipathie bei der sanktionierenden Person betrachten. Konsistent mit dieser Annahme fanden sie, dass Versuchspersonen, denen mitgeteilt wurde, dass die sanktionierende Person beide Schüler gleich sympathisch findet, verstärkt fähigkeitsbezogene Schlussfolgerungen ziehen.

Die im Folgenden berichteten zwei Studien widmen sich ebenfalls der Frage, wann paradoxe Fähigkeitsinferenzen auftreten und wann nicht. Experiment 1 untersucht, inwieweit subjektive Annahmen über die Ursachen und Gründe von Lob und Tadel Einfluss auf Fähigkeitsperzeptionen haben. Wir gehen davon aus, dass einige Personen Sanktionsverhalten ursächlich mit leistungsbezogenen Konzepten erklären und andere auf Grund von Lob und Tadel eher auf sozioemotionale Faktoren schließen (z. B. Sympathie oder Antipathie; s. dazu auch Hofer & Pikowsky, 1988 sowie Meyer et al., 1979, Experiment 6). Möglicherweise sind es ja diese subjektiven Einschätzungen, die entscheiden, ob paradoxe Fähigkeitsunterschiede auftreten oder nicht.

In Experiment 2 untersuchen wir, inwieweit solche Annahmen durch die Variation kontextueller Bedingungen von Lob und Tadel beeinflusst werden können. Erhoben wird in beiden Studien, inwieweit paradoxe Fähigkeitseinschätzungen vorgenommen werden und inwieweit Lob und Tadel als Anzeichen von Sympathie beziehungsweise Antipathie gewertet werden. Darüber hinaus wird analysiert, inwieweit diese Schlussfolgerungen (über Fähigkeit und Sympathie) miteinander in Verbindung stehen.

## Experiment 1

In der ersten Studie gehen wir zunächst – wie Hofer und Pikowsky (1988) und Meyer et al. (1979, Experiment 6) sowie Rheinberg und Weich (1988) – der Frage nach, ob es interindividuelle Unterschiede hinsichtlich der subjektiven Annahmen über die Ursachen und Gründe von Lob und Tadel gibt. Wir verwenden dazu eine Variante des klassischen von Meyer et al. (1979, s. z. B. Experiment 1 beziehungsweise Experiment 6) vorgestellten Fragebogenparadigmas. In einem zweiten Schritt werden diese Erklärungen nun klassifiziert, und es wird analysiert, welchen Einfluss sie auf die mit Hilfe von vorgegebenen Skalen erfassten Fähigkeitsinferenzen und Sympathieurteile haben (dieser zweite Schritt findet sich nicht in den Untersuchungen von Hofer & Pikowsky, 1988; Meyer et al., 1979 und Rheinberg & Weich, 1988). Zudem variieren wir explorativ die Reihenfolge, in der die Fähigkeitsbeziehungsweise Sympathieurteile abgefragt werden (d. h. die Reihenfolge der Skalen). Denn möglicherweise könnte ein subtiler Hinweisreiz, wie die vorangestellte Abfrage der Fähigkeitseinschätzung, bereits dazu führen, dass Sanktionsverhalten eher leistungs- als anschluss-thematisch interpretiert wird (und vice versa).

## Methode

*Versuchspersonen* waren 96 Studenten im Alter zwischen 19 und 56 Jahren ( $M = 24$ ), die unsystematisch von dem Versuchsleiter auf dem Universitätsgelände angesprochen wurden. Sie nahmen unentgeltlich an der Studie teil.

*Versuchsplan und Versuchsmaterial.* Dem Experiment lag zunächst ein 2 (neutrale Reaktion nach Erfolg und Tadel nach Misserfolg; Schüler 1 vs. Lob nach Erfolg und neutrale Reaktion nach Misserfolg; Schüler 2)  $\times$  2 (Reihenfolge der Erfassung der abhängigen Variablen; Fähigkeit vs. Sympathie) Versuchsplan mit Messwiederholung auf dem ersten Faktor zu Grunde. Darüber hinaus wurden in einem ersten Schritt der Studie die subjektiven Ursachen für Lob und Tadel erhoben, welche in einem zweiten Schritt als weitere quasi-unabhängige Variablen hinzugefügt wurden, so dass sich schließlich ein 2 (Sanktion)  $\times$  2 (Reihenfolge)  $\times$  5 (vier subjektive Begründungskategorien, eine Restkategorie) Versuchsplan ergab.

Die Versuchspersonen wurden gebeten sich vorzustellen, zwei Schüler hätten sowohl an einer leichten als auch an einer schweren Aufgabe gearbeitet. Beide hätten die leichte Aufgabe gelöst und beide seien an der schweren Aufgabe gescheitert. Die Versuchspersonen wurden ebenfalls informiert, dass einer der beiden Schüler von dem Lehrer nach Erfolg eine neutrale Reaktion erhalten hätte und nach Misserfolg getadelt wurde (Schüler 1; im Folgenden werden wir vereinfachend nur von dem „getadelten“ Schüler reden). Der andere Schüler wurde für Erfolg gelobt und erhielt eine neutrale Reaktion nach Misserfolg (Schüler 2; im Folgenden werden wir vereinfachend den Begriff „gelobter Schüler“ verwenden). Unmittelbar nach diesem Szenario wurde den Versuchspersonen – ähnlich wie in der Studie 6 von Meyer et al. (1979) – die folgende offene Frage gestellt: „Was ist Ihrer Meinung nach der Grund dafür, dass der Lehrer die beiden Schüler unterschiedlich behandelt hat?“ (Die Antwort auf diese Frage wird in der folgenden Datenauswertung dann als quasi-unabhängige Variable herangezogen.)

Als abhängige Variablen wurden (getrennt für beide Schüler) die Vermutungen erfasst, für wie begabt der Leh-

rer die beiden Schüler einschätzt (1 = sehr niedrige Fähigkeit; 9 = sehr hohe Fähigkeit) und wie sympathisch ihm die beiden Schüler sind (1 = sehr unsympathisch, 9 = sehr sympathisch). In einer Bedingung waren die Fähigkeitskalen den Sympathieskalen vorangestellt und in der anderen Bedingung füllten die Versuchspersonen zunächst die Sympathieskalen aus.

## Ergebnisse

Eine Klassifikation der freien Antworten wurde von zwei mit der Fragestellung der Untersuchung vertrauten Personen vorgenommen (Inter-Rater-Reliabilität,  $k = .74$ ). Die Ergebnisse der Klassifikation sind in Tabelle 1 dargestellt.

Die Analyse der freien Antworten zeigt, dass nur 14,6% der Versuchspersonen die unterschiedliche Behandlung durch den Lehrer auf Fähigkeitsunterschiede zurückführten. 36,5% der subjektiven Erklärungen unterschieden nicht klar zwischen Fähigkeit und Anstrengung oder Anstrengungsbereitschaft. 14,6% der Antworten nahm sowohl Bezug auf Fähigkeit und Anstrengungsbereitschaft als auch auf emotionale Voreingenommenheiten des Lehrers. Ausschließlich auf die emotionale Situation oder Voreingenommenheiten des Lehrers verwiesen 15,6% der Versuchspersonen, 18,8% der Antworten wurden einer Restkategorie zugeordnet. Die freien Antworten zeigen also, dass das unterschiedliche Verhalten des Lehrers gegenüber dem Schüler ungefähr in gleichem Maße durch Fähigkeitseinschätzungen und/oder Sympathie erklärt wurde.

Was die Skalierungen der vermuteten Fähigkeitseinschätzungen betrifft, so wird – konsistent mit Meyers Vor-

Tabelle 1. Klassifikation der freien Antworten aus Experiment 1 (mit Beispielen)

Kategorien	in %	Inhalte der Antworten	Beispiele
Fähigkeit	14,6%	Ausschließlich und eindeutige Fähigkeitsattributionen	„Intelligenz“, „begabter“, „Auffassungsgabe“
Frühere Leistungen	36,5%	Nicht eindeutig zwischen Anstrengung(sbereitschaft) und Fähigkeit unterscheidbar	„guter“ versus „schlechter“ Schüler, „gewohnte Leistung“
Fähigkeit /frühere Leistungen und/oder Sympathie	14,6%	Sowohl Anstrengungsbereitschaft und Fähigkeit als auch emotionale Voreingenommenheit des Lehrers	„unterschiedliche Vorerfahrungen“ ... „oder persönliche Bevorzugung“
Sympathie und/oder Stimmung des Lehrers	15,6%	Ausschließlich und eindeutig die emotionale Situation oder Voreingenommenheit des Lehrers	„launenhaft“, „hat Schüler 2 lieber“
Sonstige	18,8%	Hier nicht zu klassifizierende Antworten	„Unterschiedliche Motivations-taktik des Lehrers“ oder „Charakter der Schüler“

hersagen und Befunden – der gelobte Schüler als weniger begabt eingeschätzt ( $M = 4,22$ ) als der getadelte Schüler ( $M = 6,24$ ),  $F(1, 94) = 22,26$ ,  $p < .001$ . Ein paradoxer Effekt zeigte sich bei 65,6% der Versuchspersonen. Für die Sympathieeinschätzungen zeigt sich, dass der für Erfolg gelobte Schüler als dem Lehrer sympathischer eingeschätzt wird ( $M = 5,79$ ) als der getadelte Schüler ( $M = 4,82$ ),  $F(1, 94) = 19,94$ ,  $p < .001$ .

Um die Beziehung zwischen den durch die freien Antworten erfassten kausalen Annahmen und den Fähigkeitsbeziehungsweise Sympathieeinschätzungen zu analysieren, wurden zunächst die abhängigen Variablen zu Differenzwerten zusammengefasst. Der Differenzwert für die Fähigkeitseinschätzungen errechnet sich aus den Fähigkeitseinschätzungen für den getadelten Schüler minus der Einschätzungen für den gelobten Schüler (s. Abb. 1). Hohe Werte reflektieren also „paradoxe“ Fähigkeitseinschätzungen. Für die Bildung des Differenzwertes „Sympathie“ wird die Sympathieeinschätzung des gelobten Schülers von der des getadelten Schülers abgezogen. Hohe Werte dieses Index weisen also auf hohe Sympathie für die gelobte Person hin (d. h. der Person, die nach Meyer als gering begabt wahrgenommen werden sollte).

In Abbildung 1 sind die Differenzwerte für die Fähigkeits- und Sympathieeinschätzungen in Abhängigkeit von den subjektiven Ursachen der Versuchspersonen (zusammengefasst in vier Kategorien, ohne die Restkategorie) dargestellt. Die Korrelation zwischen beiden Maßen (Sympathie und Fähigkeit) beträgt  $r(95) = -.36$ ,  $p < .001$ : Versuchspersonen, die den getadelten Schüler für begabter als den gelobten Schüler ansehen, neigen weniger dazu, den gelobten Schüler als sympathischer als den getadelten Schüler anzusehen. Darüber hinaus zeigt sich, dass das Ausmaß, mit dem paradoxe Fähigkeitswahrnehmungen auftreten, mit den ursächlichen Erklärungen über die Ungleichbehandlung eng kovariert. Wird angenommen, dass die unterschiedliche Sanktionierung auf Fähigkeitswahrnehmungen zurückzuführen ist, dann zeigt sich ein klarer „paradoxer“ Effekt: Der getadelte Schüler wird als deutlich begabter eingeschätzt als der gelobte Schüler (gelobter Schüler,  $M = 7,50$ ; getadelter Schüler  $M = 2,93$ ;

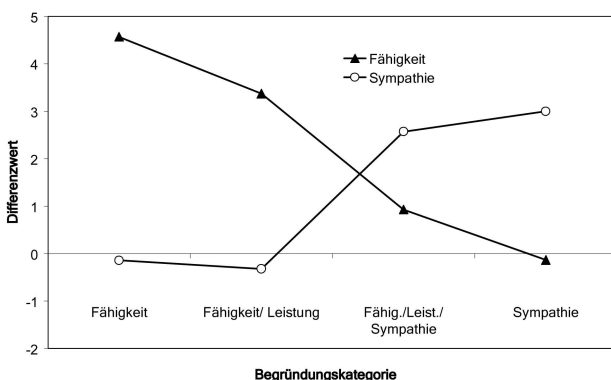


Abbildung 1. Experiment 1: Differenzwerte der Fähigkeits- und Sympathieeinschätzung nach Begründungsgruppen.

Diff. = 4,57). Versuchspersonen, die die Ungleichbehandlung auf „frühere Leistung“, also Anstrengung und Fähigkeit zurückführen, zeigen etwas abgeschwächte paradoxe Fähigkeitseinschätzungen (Diff. = 3,37). Sobald neben Fähigkeit und früherer Leistung auch die Sympathie (Diff. = 0,93) beziehungsweise nur die Sympathie und Stimmung (Diff. = -0,13) als Ursache für die unterschiedliche Behandlung gesehen wird, findet sich der Fähigkeitsunterschied nicht mehr,  $F(4, 85) = 5,87$ ,  $p < .001$ .

Für die Sympathiebeurteilungen zeigt Abbildung 1 ein spiegelbildliches Muster: Wird ausschließlich Fähigkeit als Ursache für die Ungleichbehandlung gesehen (Diff. = -0,14) oder werden frühere Leistungen (Diff. = -0,32) für die Ungleichbehandlung verantwortlich gemacht, dann findet sich kaum ein Unterschied in der Sympathieeinschätzung beider Schüler. Sobald aber Sympathie teilweise (Diff. = 2,57) oder ganz (Diff. = 3,00) als Ursache für das Lehrerverhalten herangezogen wird, wird der gelobte Schüler als dem Lehrer sympathischer betrachtet als der getadelte Schüler,  $F(4, 85) = 6,21$ ,  $p < .001$ .

Schließlich zeigte sich noch ein signifikanter Haupteffekt hinsichtlich der Reihenfolge bei der Erfassung der abhängigen Variablen,  $F(1, 94) = 7,34$ ,  $p < .01$ : der Unterschied bei dem Fähigkeitsdifferenzwert zwischen den beiden Schülern war größer, wenn zuerst nach Fähigkeits- und dann nach Sympathieeinschätzungen gefragt wurde ( $M = 3,21$ ) als bei der umgekehrten Reihenfolge ( $M = 0,88$ ).

## Diskussion

Ähnlich wie in den Studien von Hofer und Pikowsky (1988), Meyer et al. (1979, Experiment 6) sowie Rheinberg und Weich (1988) gaben Versuchspersonen in ihren freien Äußerungen unterschiedliche Erklärungen für unterschiedliches Sanktionsverhalten. Offensichtlich lösen die verwendeten Szenarien unterschiedliche Assoziation – insbesondere bezüglich Fähigkeit vs. Sympathie – aus.

Auf der Gruppenebene zeigte sich auch in dieser Untersuchung das Phänomen „paradoxer Fähigkeitszuschreibungen“: Es wird vermutet, dass Lehrer gelobte und nach Misserfolg neutral behandelte Stimuluspersonen als weniger begabt wahrnehmen als getadelte und nach Erfolg neutral behandelte Schüler. Allerdings zeigten sich nicht bei allen Versuchspersonen paradoxe Fähigkeitseinschätzungen. Bei wem sich paradoxe Fähigkeitseinschätzungen zeigen und bei wem nicht, kann auf Grund der subjektiven Ursachen und Gründe über den Ursprung von ungleichen Sanktionen vorhergesagt werden. Werden Sanktionen mit Fähigkeit in Verbindung gebracht, dann zeigen sich paradoxe Effekte. Wenn Sanktionen dagegen mit Sympathiebekundungen in Zusammenhang gebracht werden, zeigen sich diese Effekt nicht und die Versuchspersonen nehmen an, dass der gelobte Schüler dem Lehrer sympathischer sei als der getadelte Schüler.

Unsere Ergebnisse zeigen, dass unterschiedliche Annahmen über die Ursachen von Sanktionen damit zusam-

menhängen, inwieweit Sanktionsverhalten zu paradoxen Fähigkeitseinschätzungen führt (oder als Sympathiebekundungen gewertet wird). Diese Ergebnisse sind jedoch rein korrelativ. Unser zweiter Befund hingegen hat experimentellen Charakter: Wenn zuerst nach der Fähigkeitseinschätzung gefragt wurde, traten mehr paradoxe Einschätzungen auf (Reihenfolgeeffekt).

Dies deutet darauf hin, dass möglicherweise auch minimale situative Hinweisreize über die zu beurteilende Interaktion (d. h. anschluss- vs. leistungsthematisch) darüber entscheiden, in welchem Maße paradoxe Effekte auftauchen. In der zweiten Studie manipulieren wir daher experimentell, ob Sanktionsverhalten eher in einem leistungsthematischen oder in einem sozioemotionalen Kontext gesehen werden und erfassen, inwieweit paradoxe Fähigkeitseinschätzungen auftreten.

## Experiment 2

In Studie 2 stellen wir mit Hilfe einer Priming-Prozedur experimentell eine leistungsthematische beziehungsweise eine soziale Orientierung her und erfassen nachfolgend Fähigkeitseinschätzungen und Sympathieeinschätzungen. Darüber hinaus knüpfen wir an den Befund von Studie 1 an, wonach paradoxe Fähigkeitseinschätzungen verstärkt dann auftreten, wenn die Versuchspersonen zuerst nach Fähigkeits- und dann nach Sympathieurteilen gefragt wurden. Wir erwarten, dass die durch das Priming und die entsprechende Manipulation der Reihenfolge der Skalen erzeugte leistungsthematische Orientierung zu paradoxen Fähigkeitseinschätzungen führt. In dieser Bedingung sollten sich keine Sympathieunterschiede finden. Dagegen sollte die entsprechend induzierte soziale Orientierung zu einer höheren Sympathieeinschätzung der Gelobten führen und gleichzeitig Unterschiede hinsichtlich der wahrgenommenen Fähigkeit minimieren.

## Methode

*Versuchspersonen* waren 100 Studenten im Alter zwischen 19 und 50 Jahren ( $M = 24$ ). Sie nahmen während einer einführenden Vorlesung an der Untersuchung teil.

*Versuchsplan.* Dem Experiment lag ein 2 (gelobter vs. getadelter Schüler; wie in Experiment 1)  $\times$  2 (Priming einer leistungs- vs. einer sozioemotionalen Orientierung) Design zu Grunde. Zusätzlich wurden zwei Reihenfolgen der Abfrage der abhängigen Variablen (Fähigkeit vs. Sympathie zuerst) eingeführt.

*Versuchsmaterial und Versuchsdurchführung.* Die Versuchspersonen wurden schriftlich informiert, dass sie an zwei unterschiedlichen Experimenten teilnehmen. Im ersten Experiment („Untersuchung der Phantasie“) wurden sie gebeten, eine „möglichst dramatische Geschichte zu einem von zwei Bildern zu schreiben (s. Instruktionen zum Verfassen von TAT-Geschichten nach Murray, 1943/1971). Das Bild, welches eine leistungsthematische

Orientierung erzeugen sollte, stellte aus der Vogelperspektive mehrere ältere Schüler dar, die an jeweils eigenen Schreibtischen arbeiteten. Das zweite Bild (Priminggruppe „sozialer Anschluss“) zeigte einen Jungen mit dem Rücken zum Betrachter, der hinter seinem Rücken an der einen Hand ein Kind und in der anderen Hand einen Blumenstrauß trug. Im Hintergrund betrachtete eine Frau die beiden Kinder.

Im zweiten Teil des Experimentes („Einschätzungen durch Lehrer“) wurde das gleiche Versuchsmaterial wie in Experiment 1 verwendet. Darüber hinaus wurde variiert, ob zuerst nach Fähigkeit oder nach Sympathie gefragt wurde.

## Ergebnisse

Um die Wirksamkeit der Primingmanipulation zu überprüfen, wurden die auf Grund der Bilder verfassten Geschichten nach dem Auswertungsschlüssel von McClelland (1987) hinsichtlich ihrer leistungs-, anschluss- und machtthematischen Inhalte analysiert. Versuchspersonen wurden als „erfolgreich geprimed“ klassifiziert, wenn die von ihnen verfasste Geschichte auf Grund des leistungsthematischen Bildes leistungsmotivrelevante Inhalte aufwies, beziehungsweise, wenn auf Grund des „sozioemotionalen“ Bildes eine anschlusssthematische Geschichte geschrieben wurde. War dies nicht der Fall (z. B. es wurde auf Grund des anschlusssthematischen Bildes eine leistungsthematische Geschichte verfasst oder es wurde gar keine Geschichte geschrieben), wurden die Versuchspersonen aus den weiteren Analysen ausgeschlossen. Dies war bei 8 Personen mit der leistungsthematischen und bei 2 Personen mit der anschlusssthematischen Vorlage der Fall.<sup>1</sup> Dabei ist jedoch anzumerken, dass auch dann, wenn das sozioemotionale Bild vorwiegend anschlusssthematische Inhalte evozierte, oft zusätzliche leistungsthematische Inhalte thematisiert wurden (z. B. „hat die Hausaufgaben nicht gemacht“). Das leistungsthematische Bild erzeugte dagegen eindeutigere (leistungsthematische) Berichte.

Eine Varianzanalyse mit den Faktoren „Schüler“ (gelobt vs. getadelt), Priminggruppe (sozialer Anschluss vs. Leistung) und Reihenfolge (Fähigkeit oder Sympathie zuerst) erbrachte einen signifikanten Haupteffekt für den Faktor Schüler, und zwar sowohl für die Fähigkeits- als auch für die Sympathieeinschätzungen,  $F(1, 81) = 32,82$ ,  $p < .001$ , beziehungsweise,  $F(1, 81) = 59,61$ ,  $p < .001$ : Der getadelte Schüler wurde als fähiger ( $M = 6,34$ ), aber als weniger sympathisch ( $M = 4,37$ ) angesehen als der gelobte Schüler ( $M = 4,12$ ; Fähigkeit; Sympathie,  $M = 6,41$ ). Die Korrelation zwischen den Differenzmaßen von Sympathie und Fähigkeit betrug  $r(90) = -.49$ ,  $p < .001$ : Versuchspersonen, die den getadelten Schüler für begabter als den gelobten Schüler ansehen, neigen weniger

<sup>1</sup> Alle berichteten signifikanten Ergebnisse werden auch dann signifikant, wenn diese Versuchspersonen nicht von der Analyse ausgeschlossen werden.

dazu, den gelobten Schüler sympathischer als den getadelten Schüler anzusehen.

Eine signifikante Interaktion zwischen den Variablen Schüler und Primingbedingung ergab sich (nur) für die abhängige Variable „wahrgenommene Fähigkeit“,  $F(1, 87) = 4,20, p < .05$  (nicht aber für die Sympathieeinschätzungen): Die Differenz der Fähigkeitseinschätzungen zwischen den beiden Schülern war in der Gruppe mit Leistungspriming größer (gelobter Schüler  $M = 3,67$ ; getadelter Schüler  $M = 6,65$ ; Differenzwert  $M = 2,98$ ) als in der Bedingung mit sozioemotionalem Priming (gelobter Schüler  $M = 4,53$ ; getadelter Schüler  $M = 6,06$ ; Differenzwert  $M = 1,53$ ).

Wie in Studie 1 hatte die Reihenfolge der Abfrage der abhängigen Variablen ebenfalls einen signifikanten Effekt auf die Fähigkeits- und Sympathieurteile,  $F(3, 81) = 3,40, p < .05$  und  $F(3, 81) = 3,13, p < .05$ . Wurde zuerst nach der Fähigkeit gefragt, war der Fähigkeitsunterschied zwischen dem gelobten und dem getadelten Schüler deutlich größer (Differenzwert:  $M = 3,42$ ; gelobter Schüler  $M = 3,50$ ; getadelter Schüler  $M = 6,92$ ) als in der Bedingung, in der zuerst Sympathie abgefragt wurde (Differenzwert:  $M = 0,27$ ; gelobter Schüler  $M = 4,95$ ; getadelter Schüler,  $M = 5,22$ ). In dieser Reihenfolgebedingung („Fähigkeit zuerst“) fielen dagegen die Sympathiedifferenzen zwischen den beiden Schülern geringer aus (Differenzwert:  $M = 1,35$ ; gelobter Schüler  $M = 6,08$ ; getadelter Schüler  $M = 4,73$ ), als wenn zuerst nach Sympathie gefragt wurde (Differenzwert:  $M = 3,45$ ; gelobter Schüler  $M = 7,09$ ; getadelter Schüler  $M = 3,64$ ).

Die dreifache Interaktion (Schüler  $\times$  Priming  $\times$  Reihenfolge der Abfrage) wurde nicht signifikant. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die durch das Priming und die Reihenfolge der Abfrage vorgegebenen kontextuellen Hinweisreize einen unabhängigen Einfluss auf die Fähigkeits- und Sympathieeinschätzungen haben.

Da sich die Reihenfolge der Abfrage der abhängigen Variablen sowohl in Studie 1 als auch in Studie 2 – neben dem Priming – als bedeutende Determinante der Fähigkeits- beziehungsweise Sympathieeinschätzungen erwiesen hatte, analysierten wir noch etwas weiter die relative Stärke der durch diese situativen Hinweisreize gegebenen Einflüsse. Dazu wurde eine neue, vierstufige unabhängige Variable gebildet. Der ersten Stufe dieser Variablen wurden die Versuchspersonen zugeordnet, die das Fähigkeitspriming erfahren hatten und die zuerst nach der Fähigkeitseinschätzung gefragt wurden. Die zweite Stufe bildeten die Versuchspersonen mit „sozialem“ Priming, die zuerst nach der Fähigkeitseinschätzung gefragt wur-

den. Versuchspersonen, die dem Leistungspriming unterzogen wurden und zuerst Sympathieeinschätzungen angaben, wurden der dritten Gruppe zugeordnet, und die vierte Gruppe bestand aus Versuchspersonen, mit „sozialem Priming“, die zuerst nach ihren Sympathieeinschätzungen befragt wurden (s. Abbildung 2)<sup>2</sup>. Eine 4 (Priminggruppe/Reihenfolge)  $\times$  2 (Schüler) ANOVA mit Messwiederholung auf dem zweiten Faktor ergab eine signifikante Interaktion für die Fähigkeits- und die Sympathieeinschätzung,  $F(3, 44) = 5,53, p < .01, F(3, 44) = 4,77, p < .01$ . Abbildung 2 zeigt, dass paradoxe Fähigkeitseinschätzungen insbesondere dann auftreten, wenn die Versuchspersonen, die vorauslaufend mit leistungsthematischen Bildern konfrontiert wurden, zuerst nach ihren Fähigkeitsurteilen und dann nach Sympathieurteilen befragt werden (Differenzwert zwischen dem getadelten und dem gelobten Schüler:  $M = 4,0$ ). Wurde sozialer Anschluss in den Bildgeschichten thematisiert und die Versuchspersonen beurteilten erst die Fähigkeit und dann die Sympathie, dann zeigte sich eine Reduktion bei dem paradoxen Effekt (Differenzwert:  $M = 2,85$ ). Ein weiteres Schrumpfen des paradoxen Effektes war zu verzeichnen, wenn in der Primingbedingung „Leistung“ zuerst nach Sympathie gefragt wurde (Differenzwert:  $M = 1,9$ ). Paradoxe Effekte waren nicht mehr existent, wenn Priming auf sozialen Anschluss erfolgte und zudem zuerst nach Sympathie gefragt wurde (Differenzwert:  $M = -1,08$ ). Für die Ausprägung der Fähigkeitseinschätzung war der Faktor Schüler ( $\eta^2 = .27$ ) genauso bedeutend wie die Interaktion zwischen dem Faktor Schüler und der Kombinationsbedingung aus Priming und Reihenfolge ( $\eta^2 = .27$ ).

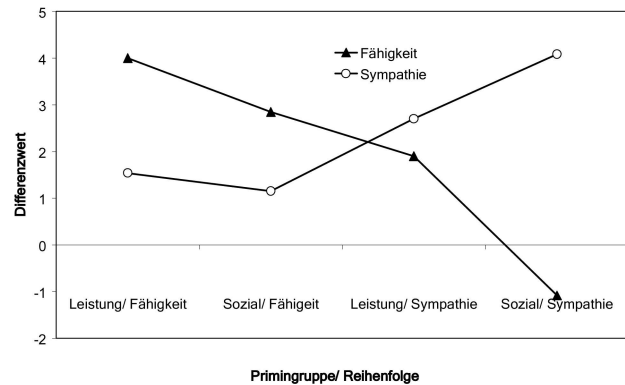


Abbildung 2. Experiment 2: Differenzwerte der Fähigkeits- und Sympathieeinschätzung nach Faktor „Doppeltes Priming“.

Bezüglich der Sympathieurteile (Differenzwerte) zeigt Abbildung 2, dass diese einem spiegelbildlichen Muster der Fähigkeitseinschätzungen folgten. Der gelobte Schüler wurde als besonders sympathisch wahrgenommen, wenn die Versuchspersonen anchlusssthematische Bildgeschichten verfasst hatten und zuerst Sympathiebewertungen vornahmen (Differenzwert:  $M = 4,08$ ). Etwas weniger Sympathie wurde dem gelobten – im Vergleich zum getadelten – Schüler in der Bedingung „Leistungs-

<sup>2</sup> Zusätzlich zu den hier berichteten abhängigen Variablen wurden auch explorativ die vermuteten emotionalen Reaktionen der Stimuluspersonen auf die Sanktion erfasst. Für diesen zweiten Schritt der Analyse wurden nur diejenigen Versuchspersonen verwendet, denen nicht die Fragen nach den positiven versus negativen emotionalen Reaktionen als erstes gestellt wurden. Das sind diejenigen, bei denen entweder als erstes die Frage nach der Fähigkeit (und danach nach Sympathie) oder die Frage nach der Sympathie (und danach nach Fähigkeit) gestellt wurde ( $N = 48$ ).

priming, Sympathie zuerst“ zugeschrieben (Differenzwert:  $M = 2,7$ ). Die geringsten Unterschiede in der Sympathieeinschätzung zeigten sich in den Bedingungen „Anschlusspriming, Fähigkeitsurteile zuerst“ ( $M = 1,15$ ) bzw. „Leistungspriming, Fähigkeit zuerst“ ( $M = 1,54$ ). Für die Ausprägung der Sympathieeinschätzung war der Faktor Schüler ( $\eta^2 = ,57$ ) bedeutender als die Interaktion zwischen dem Faktor Schüler und der Kombinationsbedingung aus Priming und Reihenfolge ( $\eta^2 = ,24$ ). Die beiden Differenzwertmaße (Fähigkeit und Sympathie) wiesen – wie in Studie 1 – einen negativen Zusammenhang auf,  $r [48] = -.54, p < .01$ .

## Diskussion

Studie 2 hat konsistent mit unseren Hypothesen gezeigt, dass Sanktionsverhalten (Lob und Tadel) zu paradoxen Fähigkeitsinferenzen Anlass gibt, wenn es vor dem Hintergrund leistungsthematischer Hinweisreize beurteilt wird. Liegen allerdings sozioemotionale Hinweisreize (Priming und Reihenfolgeeffekt der Fragen) vor, dann werden paradoxe Fähigkeitsinferenzen weit seltener vorgenommen, und Lob und Tadel geben Anlass zu Schlussfolgerungen darüber, wie sympathisch oder unsympathisch die sanktionierte Person vom Sanktionierenden wahrgenommen wird. (Wir vermuten, dass der fehlende Effekt des Primings auf die Sympathieeinschätzung dadurch zu erklären ist, dass das sozioemotionale Bild gleichzeitig auch leistungsthematische Inhalte aktivierte.) Schlussfolgerungen über Sympathie werden aber nicht vorgenommen, wenn – möglicherweise bedingt durch leistungsthematische Hinweisreize – Sanktionsverhalten zu unterschiedlichen Fähigkeitszuschreibungen Anlass gibt.

Diese Effekte traten auf, obwohl wir die situativen Hinweisreize so präsentierten, dass sie für die Versuchspersonen kaum erkennbar waren. So wurde das Priming unter dem Deckmantel eines vorangehenden Experimentes eingeführt, welches mit der Beurteilung der Stimuluspersonen (in der „zweiten Studie“) nichts zu tun hätte. Ebenfalls kann davon ausgegangen werden, dass die Reihenfolge der Erfassung der abhängigen Variablen (Fähigkeit und Sympathie) von den Versuchspersonen nicht mit der Fragestellung der Untersuchung in Zusammenhang gebracht wurde (beide AVs wurden auf einem Blatt des Versuchsmaterials abgefragt). Diese „versteckten“ Manipulationen führten aber zu recht beachtlichen Unterschieden hinsichtlich des Auftretens paradoxer Fähigkeitswahrnehmungen: Versuchspersonen, die mit einem leistungsthematischen Bild konfrontiert wurden und dann zuerst nach ihren Fähigkeitsurteilen befragt wurden, nahmen zur überwiegenden Mehrheit (92 %) paradoxe Fähigkeitszuschreibungen vor. Dagegen nahmen Versuchspersonen, denen sozioemotionale Hinweisreize präsentiert wurden (Auseinandersetzung mit einem anchlusssthematischen Bild und Erfassung der Sympathieurteile an erster Stelle), weit weniger paradoxe Fähigkeitszuschreibungen vor (33 %).

## Abschließende Diskussion

In zwei Studien wurde das Phänomen der paradoxen Fähigkeitsinferenzen (s. Meyer, 1992) auf Gruppenebene repliziert. Wir konnten zudem neuere Befunde replizieren (s. Meyer et al., 2004), wonach dieser Effekt nicht bei allen Versuchspersonen auftritt, da einige Versuchspersonen den gelobten und neutral behandelten Schüler als begabter wahrnehmen. Wie vorangegangene Untersuchungen ebenfalls zeigten, fanden wir bei denjenigen Versuchspersonen, die keine paradoxen Fähigkeitszuschreibungen vornahmen, systematisch Vermutungen über die Sympathiebeurteilungen durch den Sanktionierenden (s. Meyer, 1982, S. 892).

Studie 1 replizierte die Befunde vorausgehender Untersuchungen (z. B. Hofer & Pikowsky, 1988), wonach es bemerkenswerte interindividuelle Unterschiede hinsichtlich der subjektiven Ursachen von Sanktionsverhalten gibt. So wurden Lehrer-Sanktionen durch fähigkeitsbezogene, anstrengungsbezogene, sympathierelevante Faktoren oder durch Mischformen dieser Ursachenvarianten erklärt.

Darüber hinaus hängen diese subjektiven Erklärungen eng damit zusammen, ob Versuchspersonen paradoxe Fähigkeitszuschreibungen vornehmen oder nicht: Vertritt man die Annahme, Sanktionsverhalten sei auf fähigkeitsthematische Ursachen zurückzuführen, dann neigt man zu paradoxen Fähigkeitsinferenzen. Wenn man Sanktionsverhalten als indikativ für Sympathie einschätzt, dann nimmt man in sehr viel geringerem Maße paradoxe Fähigkeitsinferenzen vor. Diese Befunde von Studie 1 sind jedoch rein korrelativ.

In Studie 2 haben wir gezeigt, dass auch die experimentelle Manipulation einer leistungsthematischen vs. einer anchlusssthematischen Betrachtung von Sanktionsverhalten Einfluss darauf hat, in welchem Maße paradoxe Fähigkeitswahrnehmungen auftreten. Somit erscheinen subjektive Einschätzungen über die leistungs- vs. anchlusssthematische Natur von Sanktionsverhalten eine plausible (kausale) Erklärung für die Frage, bei wem und wann Sanktionsverhalten zu paradoxen Fähigkeitswahrnehmungen führt. Die Ergebnisse der Studie 2 legen darüber hinaus nahe, dass solche Einschätzungen nicht unveränderbare, individuell verankerte Persönlichkeitskomponenten sind, sondern durch subtile, situative Hinweisreize beeinflusst werden können.

Es drängt sich dabei die Frage auf, wie die gefundenen Priming und Reihenfolgeeffekte im Einzelnen erklärt werden können. Der durch die vorgelegten Bilder erzeugte Priming-Effekt könnte darauf zurückgeführt werden, dass fähigkeits- beziehungsweise leistungsbezogene Konzepte durch diese Prozedur zugänglich gemacht wurden. Diese Erklärung wäre aber für den durch die Skalen-Reihenfolge erzeugten Effekt nicht tragfähig, denn alle Versuchspersonen waren ja sowohl mit der Sympathie, als auch mit der Fähigkeitsskala konfrontiert, so dass sich bezüglich des Ausmaßes der Aktivierung beider Konzepte kein Un-

terschied ergeben sollte. Möglicherweise wurde in der Bedingung, in der zuerst nach Fähigkeit gefragt wurde, die Fähigkeit (und die damit korrespondierende hohe oder niedrige Anstrengung) als potentielle Ursache für das unterschiedliche Sanktionsverhalten besonders auffällig und infolgedessen zur Erklärung der Ungleichbehandlung herangezogen. Bei der nachfolgenden Beantwortung der Sympathieskala wurde dieser Faktor dann als mögliche Alternativursache der Sanktion abgewertet, vielleicht deshalb, um mit dem bereits abgegebenen Fähigkeitsurteil kompatibel zu sein. Umgekehrt verhielt es sich möglicherweise, wenn zuerst die Sympathie erfasst wurde.

Die vorliegenden Studien haben sowohl Fähigkeits- als auch Sympathieinferenzen auf Grund von Lob und Tadel erfasst. Diese beiden Parameter (d. h. Differenzwerte zwischen dem gelobten und dem getadelten Schüler bezüglich der Fähigkeit und der Sympathie) sind nicht unabhängig voneinander, sondern sie korrelieren signifikant negativ miteinander (Studie 1:  $r = -.36$ ,  $p < .01$ , Studie 2:  $r = -.54$ ,  $p < .01$ ). Im speziellen Fall unserer Ergebnisse (siehe Abbildung 1 und 2) bedeutet dies, dass Personen, die aus der Ungleichbehandlung der beiden Schüler Schlussfolgerungen über Fähigkeitswahrnehmungen ableiten, nicht dazu neigen, gleichzeitig auch Sympathieunterschiede aus der Ungleichbehandlung abzuleiten (und umgekehrt). Auch dieser Befund ist konsistent mit der oben geäußerten Vermutung, dass Versuchspersonen bei Sympathie- oder Fähigkeitswahrnehmungen, als Ursache von Lob und Tadel, einem multiplen hinreichenden Kausalschema folgen. Wird eine dieser Ursachen auffällig gemacht, dann wird der jeweils andere Faktor weniger beachtet oder abgewertet.

Unsere Ergebnisse haben auch anwendungsbezogene Implikationen bezüglich der wichtigen pädagogischen Werkzeuge Lob und Tadel: Sanktionen können in Abhängigkeit von subtilen Hinweisbedingungen ganz unterschiedliche Botschaften für die Person, auf die sie gerichtet sind, beinhalten. Somit können sie auch unterschiedliche und möglicherweise diametral entgegengesetzte Auswirkungen haben. Wird Lob vor dem Hintergrund einer leistungsthematischen Perspektive gesehen, wird sich die gelobte Person möglicherweise im Vergleich zu ähnlich behandelten Schülerinnen oder Schülern als gering begabt wahrgenommen sehen, und sie wird durch das Lob deshalb vielleicht demotiviert. Wird das Lob vor dem Hintergrund anchluss-thematischer Überlegungen interpretiert, beinhaltet es vielleicht die Botschaft, dass die gelobte Person als besonders sympathisch (und die getadelte Person als unsympathisch) wahrgenommen wird. Unter diesen Bedingungen wirkt das Lob möglicherweise extrem motivierend (und Tadel demotivierend).

## Literatur

- Hofer, M. & Pikowsky, B. (1988). Wie Jugendliche bei freier Antwortmöglichkeit Lehrersanktionen deuten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2, 243–250.
- Leon-Villagra, J., Meyer, W.-U. & Engler, U. (1990). Fähigkeitsinferenzen aufgrund von Lob: Eine entwicklungspsychologische Studie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 22, 54–74.
- McClelland, D. C. (1987). *Human Motivation*. New York: Cambridge University Press.
- Meyer, W.-U. (1978). Der Einfluß von Sanktionen auf die Begabungsperzeption. In D. Görlitz, W.-U. Meyer & B. Weiner (Hrsg.), *Bielefelder Symposium über Attribution* (S. 71–87). Stuttgart: Klett.
- Meyer, W.-U. (1982). Indirect communications about perceived ability estimates. *Journal of Educational Psychology*, 74, 888–897.
- Meyer, W.-U. (1992). Paradoxical effects of praise and criticism on perceived ability. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European review of social psychology* (Vo. 3, pp. 259–283). Chichester, England: Wiley.
- Meyer, W.-U., Bachmann, M., Biermann, U., Hempelmann, M., Plöger, F.-O. & Spiller, H. (1979). The informational value of evaluative behavior. Influences of praise and blame on perceptions of ability. *Journal of Educational Psychology*, 71, 259–268.
- Meyer, W.-U., Reisenzein, R. & Dickhäuser, O. (2004). Inferring ability from blame: Effects of effort- versus liking-oriented cognitive schemata. *Psychology Science*, 46, 281–293.
- Möller, J. (1999). Soziale, fachbezogene und temporale Vergleichsprozesse bei der Beurteilung schulischer Leistungen: „Paradoxe“ Wirkungen von Lob und Tadel. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31, 11–17.
- Murray, H. A. (1943/1971). *Thematischer Apperzeptionstest (TAT). Manual*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Reisenzein, R., Debler W. & Siemer M. (1992). Der Verstehensvorgang bei scheinbar paradoxen Wirkungen von Lob und Tadel. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 39, 29–150.
- Rheinberg, F. & Weich, K.-W. (1988). Wie gefährlich ist Lob? Eine Untersuchung zum paradoxen Effekt von Lehrersanktionen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2, 227–233.
- Weiner, B. & Kukla A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 1–20.

Dipl.-Psych. Martin Josef Binsler

Department Psychologie  
Ludwig-Maximilians-Universität München  
Leopoldstraße 13  
80802 München  
E-Mail: mj@binsler.de