

Markus P. Neuenschwander und Edith Niederbacher

## Förderliche und gerechte Beurteilung

### Der SCALA-Ansatz

#### Zusammenfassung

Das SCALA-Forschungsprojekt zeigt, wie Erwartungen und Erfolgzuschreibungen von Lehrpersonen an die Leistungen in Deutsch und Mathematik von Kindern je nach ihrem sozialen und ethnischen Hintergrund verzerrt sind. Aufgrund dieser Erwartungen und Attributionen erhalten Kinder unterschiedlich förderliche Rückmeldungen, als Folge davon geht die Leistungsschere auseinander. Ergebnisse zur Wirksamkeit der SCALA-Weiterbildung belegen, dass Lehrpersonenerwartungen fairer wurden. Es werden Beispiele aufgezeigt, wie Lehrpersonen für förderliche und gerechte Erwartungen und Attributionen sensibilisiert werden können.

#### Résumé

Le projet de recherche SCALA montre de quelle manière les attentes et les attributions causales des enseignants en relation avec les résultats scolaires d'élèves sont biaisées. Les attitudes différentielles envers les enfants immigrés ou provenant d'un milieu défavorisé mènent à des feedbacks moins favorables, ce qui influence les performances scolaires. Grâce à la formation continue mise en place par le projet SCALA, les attentes des enseignants étaient devenues plus justes. Au moyen d'exemples, nous illustrons la manière dont les enseignants peuvent être sensibilisés aux attentes et aux attributions valorisantes et équitables.

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2019-07-08](http://www.szh-csps.ch/z2019-07-08)

**Ausgangslage: Chancengerechtigkeit** Bildung ist ein Menschenrecht. Es gibt in der Schweiz einen breit abgestützten Konsens, dass die Schule alle Kinder fördern und gerecht beurteilen soll. Die staatliche Schule, die allen offensteht, soll Kindern und Jugendlichen die Bildung ermöglichen, die ihrem Potenzial entspricht. Chancengerechtigkeit meint, dass nicht das Geschlecht oder die familiäre Herkunft (z. B. Schichtzugehörigkeit oder Migrationsstatus) über die Bildungschancen von Kindern entscheiden sollen, sondern deren Leistungen und Motivation (Giesinger, 2007).

Mit PISA können hingegen starke Herkunftseffekte auf die Leistungen in Deutsch, Mathematik und den Naturwissenschaften für die Schweiz belegt werden (Konsortium PISA.ch, 2014, 2018). Weiter zeigte der

Schweizer Wissenschaftsrat (2018), dass die Bildungsabschlüsse, die Jugendliche in der Schweiz erreichen, nicht nur von den Leistungen und der Motivation abhängen, sondern wesentlich von der sozialen Herkunft. Der vorliegende Beitrag fokussiert das Entstehen von Chancenungerechtigkeit auf der Ebene des Unterrichts: Wie entstehen ungleiche und lernhemmende Beurteilungen im Unterricht und wie kann diesen entgegen gewirkt werden?

#### **Erwartungen und Attributionen von Lehrpersonen**

In der Forschung konnte immer wieder gezeigt werden, dass Leistungserwartungen von Lehrpersonen an die Kinder selbsterfüllend sind (z. B. Jussim & Harber, 2005). Dies wird als «Pygmalion-Effekt» bezeichnet:

Wenn Lehrpersonen mit hohen Leistungen von Kindern rechnen, versuchen die Kinder, diese Erwartungen zu erfüllen. Diese werden selbsterfüllend, weil Lehrpersonen dann förderlicheres Feedback geben und zu besonderen Anstrengungen ermutigen. Allerdings hängen Leistungserwartungen von Lehrpersonen nicht nur von den Schülerinnen- und Schülerleistungen ab, sondern auch vom sozioökonomischen Status und von der Nationalität der Kinder (Lorenz, 2018). Wenn Lehrpersonen die einzelnen Kinder der Klasse wahrnehmen, werden soziale Stereotypen aktiviert, die einen Einfluss auf die Leistungserwartung haben. In der Schule ergibt sich jedoch folgendes Problem: Mit dem sozialen Stereotyp von «Arbeiterkindern» oder «Migrantenkindern» sind eher schwache schulische Leistungen verbunden. Deshalb richten Lehrpersonen an diese Kinder tiefere Erwartungen, auch wenn ihre Leistungen gleich gut sind wie die der anderen Kinder. In der Folge erbringen die Kinder tatsächlich tiefere Leistungen, was das Stereotyp wiederum bestätigt. So kann eine Negativspirale entstehen.

Neben Erwartungen spielen auch Erfolgsschreibungen (Attributionen) von Lehrpersonen im Unterricht eine grosse Rolle. Die Art, wie Lehrpersonen einen schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schülern erklären, hat einen Einfluss auf deren Selbstwert, Motivation und Leistungen (Weiner, 1986). Wird ein Kind von der Lehrperson für begabt gehalten, äussert sich diese Attribution bei einem Erfolgserlebnis des Kindes beispielsweise in folgender günstiger Rückmeldung: «Du hast eine gute Lernkontrolle geschrieben, du bist in Mathematik wirklich begabt.» Diese Rückmeldung ist selbstwert-, motivations- und leistungssteigernd (Ziegler & Schober, 2001). Tritt ein schulischer Misserfolg ein, könnte die Lehrperson diesen selbstwertschützend und motivationsstei-

gernd wie folgt kommentieren: «Bei diesem Test hattest du keinen guten Tag», oder «Du hast dich zu wenig gut vorbereitet.»

Wir wissen, dass Attributionen, ähnlich wie Erwartungen, von der Herkunft der Kinder beeinflusst werden (de Haan & Wissink, 2013). Lehrpersonen erklären den Leistungserfolg von Lernenden mit Migrationshintergrund eher mit Zufall oder Glück als mit ihren Fähigkeiten, was sich ungünstig auf ihr Lernen auswirkt. Ausserdem sollte vermieden werden, dass ein schulischer Misserfolg eines Kindes (z. B. eine schlechte Note) mit geringer familiärer Unterstützung erklärt wird. Dies verstärkt ein soziales Stereotyp, demotiviert und benachteiligt Kinder mit tieferem sozioökonomischen Status oder Migrationshintergrund.

### Das SCALA-Forschungsprojekt

Die oben dargestellten Wirkungen von Erwartungen und Attributionen wurden im Projekt «SCALA – Bildungschancen in sozial heterogenen Schulklassen fördern» überprüft und bestätigt (Neuenschwander, Mayland & Niederbacher, 2018). Darüber hinaus wurde eine Weiterbildung für Lehrpersonen entwickelt. Deren Ziel war es, dass Leistungserwartungen von Lehrpersonen nicht mehr von der sozialen Herkunft und dem Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler abhängig sind. Mit einem quasi-experimentellen Forschungsdesign<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Im SCALA-Projekt wurden die Lehrpersonen, die an der Studie teilnahmen, nach dem Zufallsprinzip in eine Interventionsgruppe, die die Weiterbildung absolvierte, und eine Kontrollgruppe, die keine Weiterbildung besuchte, eingeteilt. Es wurden Daten vor und nach der Weiterbildung erhoben. Wird in den Analysen eine Veränderung nur in der Interventionsgruppe gefunden, nicht aber in der Kontrollgruppe, darf man daraus schliessen, dass der Effekt durch die Intervention und nicht durch andere Gründe bedingt ist.

wurde die Wirkung der Weiterbildung überprüft. Die 75 Lehrpersonen, über 1000 Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern füllten zu Beginn und am Ende eines Schuljahres einen Fragebogen aus. Die Kinder absolvierten zudem Leistungstests in Deutsch und Mathematik. Zwischen den Erhebungszeitpunkten besuchte ein Teil der Lehrpersonen die SCALA-Weiterbildung. Die Ergebnisse zeigen, dass diese Lehrpersonen anschliessend besser über den Pygmalion-Effekt informiert waren. Überdies waren die Leistungserwartungen von Lehrpersonen nach der Weiterbildung nicht mehr vom Migrationshintergrund der Kinder beeinflusst – im Unterschied zur Kontrollgruppe. Die Ergebnisse belegen, dass es möglich ist, Lehrpersonen für den Einfluss leistungsfremder Merkmale, wie beispielsweise die Staatsangehörigkeit, auf die Erwartungen zu sensibilisieren.

*Mit Weiterbildungen kann der Einfluss leistungsfremder Merkmale auf die Erwartungen der Lehrperson gemildert werden.*

### **Prinzipien einer wirksamen Intervention**

Gestützt auf diese Ergebnisse und Erfahrungen sowie frühere Studien (z. B. Yeager & Walton, 2011) wurde die SCALA-Weiterbildung optimiert. Das Konzept basiert auf folgenden Prinzipien. Das Identifizieren von Erwartungs- und Attributionsverzerrungen ist nicht einfach und macht die Hilfe von anderen Personen (z. B. Kursleitung, Kolleginnen und Kollegen oder Schulleitung) notwendig. Entscheidend ist, dass jede Lehrperson realisiert, dass auch ihre Wahrnehmungsprozesse von Stereotypen beeinflusst sein können, obwohl sie versucht, vorurteilsfrei und gerecht zu sein. Die Prozesse

der Wahrnehmungsverzerrungen laufen meistens implizit ab. Positiv ist, dass solche Einstellungen in kurzer Zeit verändert werden können. Entscheidend hierfür ist ein «Aha-Erlebnis». Solche Einstellungsänderungen können nachhaltig sein: Cohen et al. (2009) zeigten in einem Experiment, dass Effekte eines einstündigen Reattributionstrainings unter bestimmten Bedingungen noch vier Jahre später nachgewiesen werden können.

Im Folgenden werden drei Beispiele erläutert, die den SCALA-Ansatz illustrieren. In Übungen werden Lehrpersonen bei den Weiterbildungen für den Einfluss der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrunds der Kinder auf ihre Erwartungen und Attributionen sensibilisiert. Das Ziel ist, die Haltungen und Handlungen so zu verändern, dass die Lehrpersonen förderliche und gerechtere Rückmeldungen und Beurteilungen geben.

### **Beispiel 1: Sensibilisierung für verzerrte Erwartungen**

Im Rahmen der Weiterbildung prüfen die Lehrpersonen ihre eigenen Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler. Dafür schätzen sie diese vorab in einem Raster hinsichtlich verschiedener Merkmale ein. Sie beantworten unter anderem Fragen wie: Stammt das Kind aus einer Familie mit Migrationshintergrund und/oder mit tieferem sozioökonomischen Status? Haben die Eltern die Fähigkeit, das Kind schulisch zu unterstützen? Ist das Kind begabt? Strengt sich das Kind in der Schule an?

Die Ergebnisse können sehr unterschiedlich ausfallen: Beispielsweise stellt der Primarlehrer Herr P. bei der Auswertung des Rasters fest, dass er gegenüber Lisa, deren Eltern Ärzte sind, hohe Leistungserwartungen hat, obwohl Lisa eher eine mittel-

mässige Schülerin ist und ihre Arbeitshaltung verbessert werden kann. Hingegen richtet er an Tomas, dessen Eltern aus Albanien stammen und in einem Reinigungsinstitut arbeiten, tiefe Leistungserwartungen, obschon Tomas sehr wissbegierig und fleissig ist und möglicherweise «das Zeug» für ein Schulniveau mit hohen Anforderungen hätte. So sollte die Zuweisung in ein Schulniveau der Sekundarstufe I gemäss dem Lehrplan 21 nicht aufgrund der familiären Unterstützung, sondern aufgrund der Fähigkeiten der Kinder erfolgen. Die tiefen Leistungserwartungen beruhen darauf, dass Herr P. überzeugt ist, dass die Eltern Tomas kaum unterstützen können. Mithilfe dieses Rasters können Lehrpersonen eigene Wahrnehmungstendenzen aufdecken, was zu einem Perspektivenwechsel führen kann.

Aufgrund der neuen Perspektive können konkrete Massnahmen für einzelne Schülerinnen und Schüler geplant werden, um negative Erwartungseffekte zu kompensieren. In der Weiterbildung hat Herr P. erfahren, dass Kinder, an die man geringe Erwartungen hat, im Unterricht seltener aufgerufen werden. Zudem warten Lehrpersonen weniger lang, bis die Schülerin oder der Schüler eine Antwort gibt (Rubie-Davies, 2015). Herr P. plant für Tomas, ihn in den nächsten zwei Wochen häufiger aufzurufen und ihm beim Antwortgeben längere Wartezeit zu gewähren. Er will die Frage mehrmals umformulieren oder Lösungshinweise geben. Somit ermöglicht Herr P. Tomas einerseits mehr Lerngelegenheiten und andererseits Möglichkeiten für Erfolgserlebnisse. Nach zwei Wochen prüft Herr P., wie sein Vorhaben gelungen ist. Er analysiert, in welchen Situationen Herausforderungen entstehen und plant das weitere Vorgehen, welches er mit einer anderen Lehrperson aus dem Kollegium bespricht.

### **Beispiel 2: Lernförderliche Rückmeldungen nach dem Reattributionstraining**

In der Weiterbildung erhalten die Lehrpersonen Beispiele dafür, wie Attributionen wirken können. Die Lehrpersonen prüfen, wie sie den schulischen Erfolg der Schülerinnen und Schüler erklären (attributionieren). Sie prüfen, ob sich in ihren Attributionen unfaire Tendenzen zeigen: Werden gute Leistungen von Schülerinnen und Schülern aus privilegiierteren Familien eher mit ihren Fähigkeiten erklärt als diejenigen von Kindern aus bildungsfernen Familien?

Die Sekundarlehrerin Frau A. stellt fest, dass Tanja in den letzten Monaten durchwegs gute Leistungen in Mathematik erbracht hat. Trotzdem blieb Frau A. bislang bei ihrer Einschätzung, dass die positiven Ergebnisse von Tanja durch Glück entstanden sind. Durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema erkennt Frau A., dass sie ihre Attributionen anpassen muss (Reattributionstraining). In der Weiterbildung plant Frau A., wie sie Tanja das Ergebnis ihrer nächsten Lernkontrolle zurückmelden wird. Anhand des Gelernten passt sie die Rückmeldung so an, dass diese bei der Schülerin selbstwert- und motivationssteigernd wirkt. Sie erklärt ihre neue Strategie einer Kollegin an ihrer Schule. In einer ruhigen Minute vergegenwärtigt sich Frau A. die einzelnen Kinder ihrer Klasse in verschiedenen Rückmeldesituationen (z. B. wenn sie ein ausgefülltes Arbeitsblatt, die Hausaufgaben oder einen mündlichen Beitrag im Plenumsunterricht kommentiert). Frau A. formuliert für sich mögliche förderliche Rückmeldungen an die Kinder in diesen Situationen. Sie übt diese so lange, bis sie verinnerlicht sind. Damit werden sie für das Lernen der Kinder wirksam.

### Beispiel 3: Gezielte Förderung in heterogenen Schulklassen

Die Heterogenität in Schulklassen stellt viele Lehrpersonen vor Herausforderungen. Um trotzdem erfolgreich unterrichten zu können, müssen die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und diese gezielt gefördert werden. Um der Heterogenität in der Klasse positiv zu begegnen, eignen sich kooperative Lernformen.

Frau K. erfährt in der Weiterbildung, dass sich leistungsdurchmischte gegenüber leistungshomogenen Gruppen für das Lernen aller als vorteilhafter erwiesen haben. Die Lehrerin bildet ab diesem Zeitpunkt leistungsheterogen zusammengesetzte Lerngruppen. Das Team, welches eine sehr gute Leistung erreicht hat, wird von der Lehrperson vor der ganzen Klasse besonders vorgehoben. Damit werden alle Kinder motiviert, sich gemeinsam als Gruppe anzustrengen und einander zu helfen. Die leistungsstärkeren Kinder erklären den Leistungsschwächeren das noch nicht verstandene Material. Gleichzeitig vertiefen sie durch den Prozess des Erklärens ihr eigenes Verständnis des Schulstoffs, sodass alle etwas lernen. Frau K. bemerkt, dass durch die Anwendung der kooperativen Lernformen im Unterricht auch Verbesserungen in den Selbst- und Sozialkompetenzen der Schülerinnen und Schüler auftreten.

Ein weiteres Element, welches eine individualisierte Förderung in sozial heterogenen Klassen ermöglicht, ist das Erstellen von kurzen Erklärvideos zu bestimmten Unterrichtsinhalten. Mithilfe einer App erstellt Frau K. ein fünfminütiges Video zum Thema Subtrahieren. Die Stimme der Lehrerin und ihre Art des Erklärens schaffen Authentizität. Das Video kann Frau K. nun vielfältig einsetzen:

- a) Sie zeigt das Video der ganzen Klasse.
- b) Während der individuellen Übungsphase holen sich die Schülerinnen und Schüler autonom Hilfe, indem sie das Video nochmals sehen. Dies verschafft Frau K. ein Zeitgefäss, in welchem sie sich den schwächeren Lernenden widmen kann.
- c) Schülerinnen und Schüler, die von ihren Eltern schulisch kaum unterstützt werden, können sich das Video, welches auf einer Cloud abgelegt ist, zuhause erneut anschauen. So erhalten sie eine Anleitung und können die Hausaufgaben erfolgreich lösen.

### Schlussfolgerungen

Soziale Stereotype beeinflussen Erwartungen und Attributionen von Lehrpersonen, sodass sie Kindern aus Familien mit höherem sozioökonomischen Status und mit Schweizer Nationalität förderlichere Rückmeldungen und mehr fachliche und emotionale Unterstützung geben. Dadurch können diese Kinder effektiver lernen, wodurch die Leistungsschere zwischen privilegierten und weniger privilegierten Kindern aufgeht. Gleichzeitig fließen die Erwartungen und Attributionen auch in die formative, summative und prognostische Beurteilung der Lehrpersonen ein. Der SCALA-Ansatz zeigt, dass es möglich ist, durch Informationen, Sensibilisierung und Übungen Lehrpersonen so weiterzubilden, dass negative Effekte von sozialen Stereotypen abnehmen. Lehrpersonen wenden Massnahmen an, um die Kinder gezielt unabhängig von ihrem familiären Hintergrund zu fördern und gerecht zu beurteilen. Dadurch können die Chancengerechtigkeit und die Qualität des Unterrichts zunehmen.

Die Weiterbildung mit dem SCALA-Ansatz, welche auf den Lehrplan 21 abgestimmt ist, kann von Schulen gebucht werden. Das Angebot richtet sich an Lehrpersonen, Heilpädagoginnen und -pädagogen und Schulleitungen der drei Zyklen (Kindergarten bis Ende der obligatorischen Schule) und ist fächerübergreifend. Weitere Informationen: [www.fhnw.ch/ph/scala](http://www.fhnw.ch/ph/scala)

## Literatur

- Cohen, G. L., Garcia, J., Purdie-Vaughns, V., Apfel, N. & Brzustoski, P. (2009). Recursive processes in self-affirmation: Intervening to close the minority achievement gap. *Science*, 324, 400–403.
- de Haan, M. & Wissink, I. B. (2013). The interactive attribution of school success in multi-ethnic schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28 (1), 297–313.
- Giesinger, J. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, 361–380.
- Jussim, L. & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and Unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Psychology Review*, 9 (2), 131–155.
- Konsortium PISA.ch (2014). *PISA 2012: Vertiefende Analysen*. Bern und Neuenburg: SBFI/EDK und Konsortium PISA.ch.
- Konsortium PISA.ch (2018). *PISA 2015: Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich*. Bern und Genf: SBFI/EDK und Konsortium PISA.ch.
- Lorenz, G. (2018). *Selbsterfüllende Prophezeiungen in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Neuenschwander, M. P., Mayland, C. & Niederbacher, E. (2018). Wie faire Beurteilung möglich ist. *Bildung Schweiz*, 163 (12), 34–35.
- Rubie-Davies, C. M. (2015). *Becoming a high expectation teacher*. London: Taylor and Francis Group.
- Schweizerischer Wissenschaftsrat (2018). Soziale Selektivität. Bern. [https://www.swir.ch/images/stories/pdf/de/Politische\\_Analyse\\_SWR\\_3\\_2018\\_SozialeSelektivitaet\\_WEB.pdf](https://www.swir.ch/images/stories/pdf/de/Politische_Analyse_SWR_3_2018_SozialeSelektivitaet_WEB.pdf) [Zugriff am 26.04.2019].
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of emotion and motivation*. New York: Springer VS.
- Yeager, D. S. & Walton, G. M. (2011). Social-psychological interventions in education: they're not magic. *Review of Educational Research*, 81 (2), 267–301.
- Ziegler A. & Schober, B. (2001). *Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung von Reattributionstrainings*. Regensburg: Roderer.

Prof. Dr. Markus P. Neuenschwander  
Professor für Pädagogische Psychologie  
und Leiter des Zentrums Lernen  
und Sozialisation  
[markus.neuenschwander@fhnw.ch](mailto:markus.neuenschwander@fhnw.ch)



Edith Niederbacher, Mag. phil.  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am  
Zentrum Lernen und Sozialisation  
[edith.niederbacher@fhnw.ch](mailto:edith.niederbacher@fhnw.ch)



Institut Forschung und Entwicklung  
Pädagogische Hochschule  
Fachhochschule Nordwestschweiz  
Obere Sternengasse 7  
4502 Solothurn  
[www.fhnw.ch/ph/zls](http://www.fhnw.ch/ph/zls)