Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 6 (1984)

Heft: 2

Artikel: In welchem Mass sind die Kinder Produkt unserer Erwartungen?

Autor: Marc, Pierre

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786398

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

In welchem Mass sind die Kinder Produkt unserer Erwartungen ?

Pierre Marc

Seit den Arbeiten ROSENTHALs hat man sich an den Gedanken gewöhnt, dass die Lehrererwartungen das Schülerverhalten zu beeinflussen vermögen, sei es in positivem, sei es in negativem Sinne. Diese Idee entspricht einer allzu starken Vereinfachung: denn die Erwartungen **konstituieren** *das Kind, weil sie ihm zum* **Sein** *verhelfen. Was ich auch sei, Hauptsache, ich bin. Später vermag das Wissen eine Befreiung herbeizuführen... wenn das Kind nicht früh schon auf eine Art geformt wurde, die ihm den Zugang zu dieser Form von Befreiung auf immer versperrt. Diese Erkenntnis ist von grosser Bedeutung auch in der Lehrerausbildung.*

Es sind nun nahezu zwanzig Jahre her, dass den französischsprachigen Forschern in ihrer eigenen Sprache die Forschungen von R. A. ROSENTHAL zum Problemfeld der Erwartung zugänglich gemacht worden sind. Pädagogen wie auch andere am Erziehungsprozess interessierte Personen waren fasziniert von der Idee, dass die blosse Erwartung des Erwachsenen, in bestimmten Fällen zumindest, das kindliche Verhalten zu bestimmen vermöge. Eine Reihe von Untersuchungen hat dazu geführt, dass die allzu radikalen Aspekte der Schriften ROSENTHALs abgemildert worden sind, und wenn es auch stimmt, dass der experimentell induzierte Effekt der Erwartung oft eine vage Angelegenheit ist, so stimmt es doch auch, dass es diesen Effekt manchmal unbestreitbar gibt.

Ich selbst habe mich schon sehr früh mit dem Problemfeld «Erwartung» und mit der Rolle, die dieser zukommen könnte, beschäftigt. Vielleicht liegt dieses Interesse in meiner Laufbahn als Lehrer — zuerst auf der obligatorischen Schulstufe, später an einer Institution der Lehrerbildung — begründet. Es sind wohl dieselben Gründe, die mich aber zur Ueberzeugung bringen, die experimentellen Untersuchungen — im Labor oder im Felde — müssten systematisch begleitet oder ergänzt werden durch Untersuchungen zu den Erwartungen, die im Alltagsleben gängig sind. Denn für den Schüler zählen ja die Erwartungen, die sein Lehrer an ihn richtet, und nicht die künstlichen Erwartungen, welche die Forscher ihm auf mehr oder minder subtile Weise einzuträufeln versuchen...

Es geht hier nicht darum, in die Polemik einzugreifen, die sich in den letzten Jahrzehnten um Versuche und ihre Nürzlichkeit entwickelt hat. Letztere scheint mir offensichtlich zu sein. Es geht eher um Versuchsanordnungen, welche die alltäglichen Erwartungen einmal greifbar zu machen erlauben, statt dass sie stets nur vermutet werden.

Ein Sichtbarmachen der Erwartungen im banalen Schulalltag kann auf zwei eher gewöhnlichen Wegen erfolgen, die dennoch recht komplexe Probleme aufgeben. Der erste ist jener der klinischen Untersuchung: einen — natürlich freiwillig mitmachenden — Lehrer beobachten, befragen, allenfalls filmen, und derart die Erwartungen isolieren, die aus seinem Verhalten durchschimmern. Dieser Weg wird von vielen Forschern beschritten. Allerdings treffen sie, soviel ich weiss, bald auf verschiedenartige Hindernisse: Mit welcher Berechtigung kann man eine festgestellte Verhaltensweise als objektives Anzeichen einer bestimmten Erwartungshaltung ansehen ? Und, falls diese Frage beantwortet werden kann: Wie bringt man Licht in das vertrackte Problem der Uebertragung dieser Haltung auf die Person, von der etwas erwartet wird ? Und lässt sich der Effekt der Erwartung messen ? Die genannten Probleme sind vorläufig nicht zu lösen, und man kann bloss hoffen, dass man sich auf diesem Weg Schritt für Schritt zu genaueren Kenntnissen der «Erwartungsmechanismen» vortasten können wird. Teils ist es deshalb eine Frage der Bequemlichkeit, wenn ich mich für den anderen Weg entschieden habe: den der soziologischen Untersuchung, die auf quantifizierbare Resultate und die Suche nach Korrelationen hinausläuft. Meine Grundhypothese war, den Begriff der Erwartung in Bezug zu setzen zu jenen Erklärungen des Schulversagens, die den Einfluss der sozialen Herkunft der Schüler einbeziehen. Da dieser Einfluss kaum geleugnet werden kann und in zahlreichen Ländern aufs deutlichste belegt ist, scheint es naheliegend zu sein, ihn mit den Lehrererwartungen in Verbindung zu bringen. Mit anderen Worten: Wenn Kinder aus gesellschaftlich benachteiligten Schichten im allgemeinen in der Schule weniger Erfolg haben als andere, so muss sich diese Tatsache mit spezifischen Erwartungshaltungen im Lehrkörper diesen Schülern gegenüber in Verbindung bringen lassen. Vereinfachend gesagt, werden an bestimmte Schüler eher negative, an andere Schüler eher positiv Erwartungen herangetragen, und der Unterschied ist begründet in der soziokulturellen bzw. sozioprofessionellen Herkunft.

Der erste erwähnenswerte Versuch, den ich dazu durchführte, bestand in einer Befragung aller Lehrer eines französischen Departements, aus welchen Gründen ihrer Ansicht nach die Repetenten des «cours préparatoire» (1. Primarschuljahr) wohl repetierten. Die Hauptuntersuchung betraf annähernd 1400 sitzengebliebene Schüler. Die von den Lehrern genannten Gründe für das Sitzenbleiben wurden einer faktoriellen Analyse unterzogen. Es wurde sehr deutlich, dass die genannten Gründe Konstellationen bildeten, die sich auf signifikante Weise änderten, wenn man von der Gruppe der Arbeiterkinder zur Gruppe der Angestelltenkinder oder zur Gruppe der Bauernkinder oder der Ausländerkinder

überging. Von den Ergebnissen sei hier nur erwähnt, dass im Falle der Kinder aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen die Gründe für das Versagen ausgesprochen häufig in Faktoren gesucht wurden, für welche die Kinder selbst **verantwortlich** gemacht werden können (die Kinder seien, so sagte man, «faul», «nur auf Unterhaltung erpicht», «strengten sich überhaupt nicht an»; die Eltern «zeigten sich desinteressiert» usw.). Bei Kindern aus den bevorzugteren Schichten (dies allerdings bloss relativ: so waren auf 1400 Kinder bloss 5 die Kinder von höheren Angestellten; Kinder von Angestellten und Beamten stellten in dieser Studie an den Repetenten die höchste gesellschaftliche Schicht) liefen die Erklärungen eher auf Begründungen hinaus, welche teilweises Unvermögen und **entschuldbare** Faktoren in den Vordergrund stellten (diese Kinder repetierten, weil sie angeblich «langsam» oder «nervös» oder «ängstlich» waren oder aus anderen Gründen, die nicht Anlass gaben am guten Willen zu zweifeln).

Diese Untersuchung bestärkte mich in der Vermutung, dass der Schüler die Institution Schule in der Vorstellung des Lehrers keinesfalls als unbeschriebenes Blatt betritt. Eine ganze Anzahl von Variablen kanalisieren und diktieren schon zu diesem frühen Zeitpunkt die Eindrücke, welche die Lehrer aufnehmen: namentlich die Kleidung, die Sauberkeit, die Sprache (Präzision, Wendungen, Vokabular, Satzmelodie usw.), aber auch völlig subjektive Faktoren wie Schönheit, Art der Körperbewegung, Anmut usw. Alle diese Einflussfaktoren sind abhängig vom Milieu, in welchem die Kinder aufgewachsen sind, und den dort herrschenden Formen des gesellschaftlichen Verkehrs: die sozioprofessionelle Kategorie, der die Eltern angehören, beeinflusst auf diese Weise den Empfang, den die Schule den Kindern bereitet.

Man wird mir entgegenhalten, all dies sei banal. Gewiss, einige Forscher und Lehrer haben unterdessen diese Ideen assimiliert, entwickeln sie weiter und versuchen auch, die Erkenntnisse in ihre pädagogische Praxis einfliessen zu lassen. Solches ist natürlich höchst löblich. Was mich betrifft, so war meine Bewusstwerdung für diese Probleme (die ich als «sozioprofessionelle Differenzierung des Urteils» bezeichnet habe) dadurch verzögert, dass ich, als ehemaliger Lehrer, erst einen kritischen Blick auf die eigene Vergangenheit entwickeln musste, und dies ist nicht immer angenehm.

Nach dieser ersten Studie mit ihren meiner Ansicht nach signifikanten Ergebnissen hatte ich dann die Gelegenheit, eine zweite durchzuführen — diesmal in der Schweiz — und konnte darauf die in der Schweiz und in Frankreich erhobenen Erklärungsmuster miteinander vergleichen. Ohne noch einmal ins Detail gehen zu wollen, halte ich fest, dass die Erklärungsmuster hier und dort sich stark ähneln. Allerdings ist für die Schweiz nicht die Variable der sozioprofessionellen Zugehörigkeit am meisten signifikant. Nicht, dass dieser Faktor für die Schweiz bedeutungslos wäre; es gibt einfach Faktoren, welche stärker sein können (vor allem der — schulsystemspezifische — Zeitpunkt, zu welchem der Lehrer vor allem eingreift: hier sind die Zuweisungsprüfungen für die Oberstufenzüge am

Ende der Primarschulstufe sehr wichtig; auch das Geschlecht des Lehrers ist von grosser Bedeutung).

Der Punkt aber, auf dem ich ein wenig länger verweilen möchte, ist eher philosophischer als pädagogischer Art. Im Gefolge meiner Untersuchungen — zu den zwei, über die ich kurz berichtet habe, kamen noch etwa acht weitere dazu — erhielt ich Kenntnis von zwei Arbeiten; eine war die Studie von S. MOLLO über die Entwicklung ihres tetraplegischen Sohnes, die andere eine Arbeit von M. CATTANEO, wo die Erwartungen einer Lehrerin analysiert werden, die diese in ein Mädchen setzte. Beide Arbeiten machen offenbar, dass der Blick des Erwachsenen das Kind recht eigentlich definiert und formt; und die beiden Arbeiten haben mich genügend stark beeindruckt, damit ich jetzt über sie schreibe... Tatsächlich folgt aus den Schlüssen, welche diese Autoren ziehen, Aehnliches wie aus den Resultaten meiner Untersuchungen und diese Schlüsse führen uns gleichzeitig weg von Annahmen, die in den frühesten Schriften über den Problemkreis der Erwartungen an zentraler Stelle standen.

Denn in den früheren Schriften schien, manchmal explizit, manchmal implizit, das Skandalöse an den Erwartungen der Erwachsenen darin zu liegen, dass sie die Wahrheit, die Wirklichkeit, die Tiefe des Kindes **deformierten**. Obwohl die Forscher ausschliesslich mit positiven Erwartungen arbeiteten, von denen man annehmen konnte, sie würden die Verhaltensweisen des Kindes zum Guten beeinflussen, so nahmen sie doch stets an, dass auch negative Erwartungen existierten, welche die Anpassungsfähigkeit des Kindes verschlechterten. Und diese Grundannahme war ja übrigens auch der Grund dafür, dass für etliche Jahre das Arbeitsgebiet «Erwartungen» so beliebt war.

Bei der Analyse meiner Ergebnisse und beim Nachdenken über die Kinder, von denen MOLLO und CATTANEO sprechen, kam ich aber zur Ueberzeugung, dass man einen Schritt zu grösserem Pessimismus hin machen muss: die Erwartungen, die wir auf die Kinder richten, haben nicht so sehr den Effekt, Verhaltensweisen zu fördern oder zu behindern; vielmehr besteht ihr Effekt vornehmlich in der eigentlichen **«Konstruktion»** des Kindes. Mit anderen Worten: wenn ich von einem Kind sage, es sei langsam, oder faul, dann liegt die Wichtigkeit davon nicht in einem Signal, das ich ihm schicke und das dazu führt, dass das Kind auf eine geheimnisvolle Weise ein bisschen langsamer oder fauler wird (ich nehme diese Begriffe, weil sie von vielen Lehrern in meinen Untersuchungen benutzt werden). Das Zentrale an meinen Erwartungen ist nicht, dass sie das Verhalten des Kindes **verändern**. Die Urteile, die ich formuliere, **determinieren** das Wesen des Kindes, weil eine Persönlichkeit sich nur als Funktion von aussen kommender Botschaften aufbauen kann.

Der kleine Fabrice, von dem S. MOLLO spricht, wird immer stärker bettlägerig, und die kleine Catherine von M. CATTANEO wird immer unaufmerksamer, weil die Erwachsenen sie bettlägerig und unaufmerksam nennen, und weil das

Bettlägerig-Werden wie das Unaufmerksam-Werden immerhin bedeuten, etwas zu werden. Ich habe andernorts diesen Mechanismus hochtrabend «die Wohltat des Seins» («le bénéfice d'être») genannt: ob ein Kind, irgendein Kind, rot, faul, gross für sein Alter, Alkoholiker, geisteskrank oder irgendetwas sei, hat für es keine grosse Bedeutung — **wichtig für es ist einzig, dass es überhaupt etwas ist.**

Die Frage der Erwartung verweist meiner Meinung auf einem etwas neuen Weg zurück auf die alte Diskussion über den Aufbau des Individuums unter dem Blick des Mitmenschen; sie verweist auf die Diskussion über die philosophische Frage der Willensfreiheit zurück; sie verweist aber auch auf die beiden einander ausschliessenden Mythen vom Kind als Halbgott und vom Kind als Maschine: die «Wohltat des Seins» impliziert wohl eher das Kind als Maschine, denn sie geht von einem zwanghaften Mechanismus aus, sich dem Blick des anderen anzupassen. Um jeden Preis das zu sein, was man sagt, wir seien es, ist wohl ein Sein — aber ein mechanisches Sein, dessen Antrieb im nackten Willen zum **Sein als solchem** besteht. Wenn das Kind nur bettlägerig oder unkonzentriert sein kann, so **ist** es eben bettlägerig oder unkonzentriert. Nahe liegt hier das «Sein oder Nichtsein» des Dichters. Man kann auch an einen anderen Dichter denken, welcher sagte: «Was ist schon die Flasche, solange nur die Trunkenheit da ist!» Oder man kann es prosaischer ausdrücken: «Was ist die Kleidung — oder der äussere Anschein, die Fähigkeit, die Leistung oder was weiss ich —, wenn man nur ist.» Solange das Sein selbst nicht angetastet wird, können grosse Opfer gebracht werden.

Die Erwartung in der Pädagogik, dermassen mit einem philosophischen Problem grösserer Tragweite kurzgeschlossen, geht nicht auf in behaviouristischen Ansichten, gemäss denen es legitim sei, ein zu erziehendes Kind nach Belieben «aufzubauen». Gewisse Behaviouristen haben sich in der Tat soweit verirrt, dass sie glauben, sie könnten aus jedem Kind, das sie erziehen, einen Architekten, einen Maurer, einen Elektriker, einen Apotheker, einen Politiker machen. Diese — zu trauriger Berühmtheit gelangte — Ueberzeugung wird relativiert durch ein Phänomen, welches mit dem Pygmalion-Effekt sich beschäftigende Forscher häufig zu wenig in Betracht gezogen haben: dass nämlich das statistische Material, welches auf die Existenz eines derartigen Effekts schliessen lässt, vor allem jüngere Schüler betrifft. Das Phänomen scheint sich zu verringern, je älter die Kinder werden — sei es, dass es schwerer nachweisbar wird, sei es, dass es völlig verschwindet.

Je jünger das Kind ist, so möchte man sagen, desto leichteres Spiel haben die Behaviouristen mit ihm, und desto eher könnten es die Lehrer formen — und dies sozusagen von Null auf, **ex nihilo**. Einem 4-, 5- oder 6 - jährigen Kind zu sagen, es sei schüchtern (ein in meinen Untersuchungen ebenfalls häufig vorkommender Begriff) wird möglicherweise einen Effekt haben, gerade weil dieses Kind noch gar nicht so genau weiss, was «schüchtern sein» denn eigentlich

bedeutet. Einem 15- Jährigen zu sagen, er sei schüchtern, hat selbstverständlich längst nicht mehr denselben Effekt, da dieser ziemlich genaue Vorstellungen von Schüchternheit hat. Sagt man ihm aber, er sei «sensibel» und er hat keine genaue Vorstellungen von diesem Begriff, so wird es ihm wahrscheinlich einigen Eindruck machen. Und wenn man mir als Erwachsenem sagt, ich sei schüchtern oder ich sei sensibel, so mache ich mir vielleicht ein paar Ueberlegungen zu dieser Aussage; mein Wissen wird mich aber schon in den Stand versetzt haben, meine Identität unabhängig vom Urteil anderer zu definieren. Wenn mich aber ein Engländer mit einem Adjektiv qualifiziert, dessen Inhalt mir nicht genau bekannt ist, muss ich immer wieder fürchten, alles hätte irgendwie wieder von vorn zu beginnen, damit ich vor dem Blicks dieses Gegenübers bestehen kann.

Es scheint mir also sinnvoll, den Pygmalion-Effekt und allgemein den Effekt des Blick der Erwachsenen auf das Kind derart zu interpretieren, dass er für die Identitätsbildung des Kindes **konstitutiv** ist, weil das Kind a) den Sinn der Beurteilung, die es erfährt, zuwenig genau erfasst, und b) weil gleichzeitig sein Grundbedürfnis nach (beliebiger) Identität befriedigt wird.

Demzufolge — und mir scheint es gerechtfertigt, hier wieder etwas optimistischere Töne anzuschlagen — wird persönliche Freiheit immerhin wieder denkbar, und ihr Weg führt **kognitiv** durch Erweiterung des Wissens in den Diskurs des anderen, der mich beurteilt. Sicher, dieses Eintreten in seinen Diskurs geschieht auch auf **affektive** Weise, aber meine Frage nach mir ist umgeben von begrifflichen Waffen, dank welchen auch ein innerer Referent meine Existenz garantiert.

Um zum Schluss zu kommen: Meine wichtigste Folgerung ist, dass Lernen frei macht. Das ist ohne Zweifel eine alte Ueberzeugung; immerhin ist es interessant, dass man auf diesem ungewöhnlichen Wege zu ihr gelangen kann. Meine zweite Folgerung ist viel weniger geeignet, Frohlocken zu bewirken: sie liegt in der bedingungslosen Unterwerfung eines jeden unter den Blick des anderen. Die in der ersten Folgerung enthaltene Befreiung kann nicht vergessen lassen, wie das Individuum vorerst einmal konstituiert wird. Ich kenne jemanden, der kultiviert und durch Wissen befreit schien und mir doch eines Tages sagte, er hätte «einen schlechten Charakter». Das ist ein wohlbekanntes Urteil, welches man im Alter von zwei, drei oder auch vier Jahren lernt und das lange nachwirkt. Die näheren Bekannten dieses Freundes waren alle sehr erstaunt über diesen angeblichen schlechten Charakter — diese Beurteilung stammte in Wirklichkeit aus fernen Kindheitstagen und war nie in Frage gestellt worden. Dieser Freund hat immerhin das Glück gehabt, nicht überzeugt worden zu sein, er sei unintelligent...

Man muss festhalten, dass wir Lehrer durch Beurteilungen solcher Art gewisse Individuen auf irreversible Weise formen helfen. Da die Befreiung durch die

Aneignung von Wissen geschieht, ist es grausam, jemanden davon zu überzeugen, dieser Weg sei nicht für ihn. Dies scheint mir wichtig bei allen Bildungswegen, welche an der Universität angeboten werden, wo ohnehin nur zu oft Wichtiges und Unwichtiges verwechselt werden; natürlich ist dieses Phänomen von besonderer Wichtigkeit dort, wo es um zukünftige Lehrer geht, welche wiederum unsere Kinder beeinflussen werden, und so fort.

LITERATURHINWEISE

Cattaneo, M., *L'application de la technologie de l'attention différentielle dans le milieu scolaire...*, Lizentiatsarbeit, Universität Freiburg (Schweiz), 1982.

Mollo, S., *Construire Fabrice*, Edilig, Paris, 1982.

Marc, P., *Contribution à une théorie pédagogique des comportements d'attente*, maschinengeschriebene Dissertation, Lyon II, 1980.

Marc, P., *Autour de la notion pédagogique d'attente*, Peter Lang, Bern, 1984.

Marc, P., Une hypothèse à propos de l'efficacité des attentes en classe: le bénéfice d'être, *Annales de l'Université de Neuchâtel*, 1984, pp. 276-293.

Marc, P., *Quand juge le maître..., Attentes du maître et origines socio-professionnelles des élèves*, Delval, Cousset (FR), 1984.

RESUME

Dans quelle mesure nos expectations construisent-elles les élèves ?

On a depuis ROSENTHAL pris l'habitude de dire que les attentes de l'enseignant modifient les comportements des élèves, soit qu'elles les améliorent, soit qu'elles les dégradent. Cette idée simpliste est à revoir: les attentes **construisent** les élèves parce que ces élèves y gagnent l'**être**. Que je sois n'importe quoi implique que je sois. Plus tard, la connaissance libère l'individu — sauf si cet individu n'a appris à être que dans un contexte qui lui barre tout accès à la connaissance. Le phénomène est particulièrement important auprès des étudiants, notamment lorsqu'il s'agit de former les futurs maîtres.

ABSTRACT:

How far do our expectancies construct children ?

Since R. A. ROSENTHAL's studies, we are accustomed to consider that teachers' expectancies are likely to affect pupils' performances, either positively or negatively. This mechanistic thesis needs revision. Expectancies **construct** children because they win **being** in this move. Whoever I am, I am. Later, understanding will bring freedom, except for the individual who has grown up in a context which impeaches him to approach knowledge. This phenomenon is also very important with students in universities, especially with future teachers.