

Der Schulanfang : Aufbruch und Entwicklungschance

Autor(en): **Stöckli, Georg**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **79 (1992)**

Heft 4: **Familie und Schule**

PDF erstellt am: **15.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-528246>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Der Schulanfang – Aufbruch und Entwicklungschance

Georg Stöckli

«Mit dem Loslassen, da habe ich manchmal Probleme gehabt», sagt eine Mutter, deren Kind jetzt den Kindergarten besucht. Das Kind entdeckt eine neue Welt, verlässt für einige Zeit die gewohnte häusliche Umgebung. Es ist dabei auf tragfähige Brücken zwischen den beiden Welten angewiesen.

Der Lebenslauf ist ein fortwährender Wechsel aus Zeiten der relativen Stabilität und Zeiten der Veränderung. Ruhigere Abschnitte, in denen grosse Ereignisse oder bedeutende Herausforderungen fehlen, werden durch Phasen des Umbruchs, der Instabilität und der Neuorientierung abgelöst. Manche Ereignisse sind nicht vorhersehbar, andere gehören zur Biographie, weil sie als allgemein verbindlich für alle Mitglieder einer Gesellschaft vorgegeben sind. Der Übergang vom Kind zum Schulkind gehört dazu.

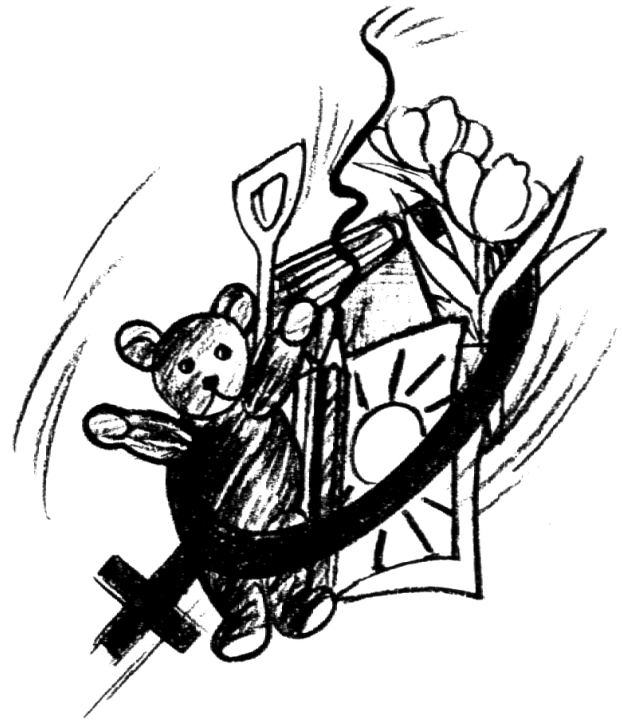
Wie in jedem Schritt in die Welt liegt auch im Schulanfang eine Chance zur persönlichen Entwicklung. Dass man an Erfahrungen wachse, ist eine sprichwörtliche Einsicht. Nicht zufällig vertritt das Märchen diese Weisheit markant:

«Märchen kennen an diesem Punkt keinen Kompromiss. In aller Eindeutigkeit nehmen sie Stellung und machen deutlich: Es gibt kein Abenteuer, keine Entwicklung, kein Königreich, keine Reife für denjenigen, der es nicht wagt, dem Elternhaus den Rücken zu kehren und sich ohne elterliche Hilfe auf den Weg zu machen.»¹

Auch wenn Kinder auf ihrem Weg in die Schulwelt noch die Unterstützung der Eltern benötigen, so ist der Schulanfang doch ein entscheidender Wendepunkt im allmählichen Prozess des Selbstwerdens. Die Schule beeinflusst, indem sie einerseits

durch Unterricht auf Kinder einwirkt und andererseits eine ausserfamiliäre Erfahrungswelt schafft.

● *Ein erster Schritt zur Entwicklungsförderung liegt darin, dass wir den Schulanfang überhaupt als «Entwicklungschance» verstehen, dass wir in ihm einen Aufbruch in eine neue Erfahrungswelt sehen.*

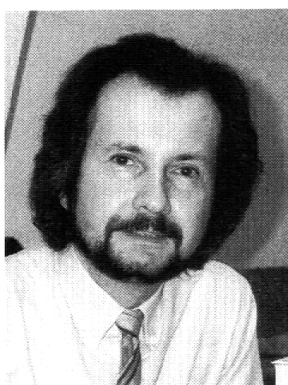


Neue Erfahrungen

In gewisser Hinsicht war schon der Besuch des Kindergartens ein Aufbruch aus der familiären Welt. Oft haben die Eltern damit allerdings mehr zu kämpfen als die Kinder, wie die Aussage einer Mutter bestätigt: *«Mit dem Loslassen, da habe ich manchmal Probleme gehabt. Irgendwie hat er mir schon überall gefehlt. Ich habe ihn jeweils zum Kindergarten begleitet. Nach ein paar Tagen sagte er dann: «Du musst jetzt nicht mehr mitkommen!». Da bin ich halt zu Hause geblieben.»²*

Das Wegsein von der häuslichen Umgebung oder ein bestimmter Tagesablauf sind für die Kinder, die einen Kindergarten besucht haben, keine unbekannteren Erfahrungen mehr. Mit dem Eintritt in die Schule übernehmen die Mädchen und Knaben aber zum erstenmal eine gesellschaftlich definierte Rolle – sie treten als Schülerinnen und Schüler in die Welt des *institutionalisierten* und *bewerteten* Lernens ein. Das Lernen an sich wäre den Kindern vertraut. In den bisherigen Lebensjahren haben sie unter der Anleitung von Eltern, von Geschwistern oder durch die eigene Neugier unglaublich viel gelernt. Neu ist der Rahmen, in dem das Lernen nun zu geschehen hat. Fremdgesetzte Erwartungen und Anforderungen bestehen verbindlich und unabhängig von den momentanen Wünschen und Bedürfnissen. Die Leistungen werden «öffentlich» erbracht und in der einen oder anderen Weise anhand von Gütenormen bewertet; das wiederum bringt die Erfahrung von Erfolg oder Misserfolg vor anderen mit sich.

● *Eine grosse Entwicklungsaufgabe liegt in der nun erreichten geistigen Entwicklungsstufe. Die Kinder entdecken gerade die Welt der konkreten Operationen. Der Drang zum Ausprobieren packt viele. Aus dem tätigen Umgang erwachsen neue Einsichten. Statt vorwiegend «Lernziele» erreichen zu müssen, sollten die Kinder auch Gelegenheit erhalten, «Erkenntnisse» zu gewinnen. Erkenntnisse sind dem Spiel näher als das Lernen.*



Georg Stöckli, Dr. phil., geboren 1950. Nach mehreren Jahren Tätigkeit als Primarlehrer Studium an der Universität Zürich (Pädagogik, Sozialpsychologie, Soziologie). Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Pädagogischen Institut der Universität Zürich, Fachbereich Pädagogische Psychologie.

Reaktionen auf Erfolg und Misserfolg

Die Kinder erfahren bald deutlich, dass ihre schulischen Leistungen bei den erwachsenen Bezugspersonen emotionale Reaktionen auslösen: Freude, Stolz, Anerkennung bei Erfolg, Ablehnung, Enttäuschung und Ärger bei Misserfolg. Je nach den Reaktionen der Eltern, der Lehrerin oder des Lehrers auf die erbrachten Leistungen macht die Verarbeitung von Misserfolgen erhebliche Mühe und führt rasch zu stabilisierten Misserfolgserwartungen.

Wie Untersuchungen in unteren Schulklassen zeigen, bestehen die meisten Rückmeldungen von Lehrerinnen und Lehrern aus negativen Informationen, weit weniger aus Belohnungen und positiven Mitteilungen. Manche Lehrpersonen verwenden offenbar in weniger als zehn Prozent der Fälle positive Rückmeldungen. Dadurch werden besonders Kinder mit weniger guten Leistungen schon zu Beginn ihrer Schullaufbahn mit einem Negativbild konfrontiert – ihr Selbstbild wächst anhand von Defizitinformationen.

In den ersten Schuljahren bilden die Kinder aus der ursprünglich globalen Selbsteinschätzung ihrer Tüchtigkeit oder ihres Könnens eine differenziertere Selbstwahrnehmung, bestehend aus einem *Begabungsbild* und der Beurteilung der für bestimmte Aufgaben notwendigen *Anstrengung*. Die Rückmeldungen auf die ersten Gehversuche mit schulischen Anforderungen beeinflussen diesen Vorgang früh, indem das Kind erfährt, wo sich Anstrengung lohnt und wo nicht. Anstrengungsverweigerung kann dann in einem nächsten Schritt dazu eingesetzt werden, das bedrohte Selbstwertgefühl zu schützen. «Du könntest, wenn du dich mehr anstrengen würdest!» wird für diese Kinder zu einer Mitteilung, die zwar einen Rest der Fähigkeitsüberzeugung bestehen lässt, aber den angefangenen Teufelskreis nicht durchbricht.

● *Erziehung ist im Alltagsverständnis leider zu sehr mit negativen Massnahmen verbunden. Entwicklungsförderung beruht auf positiven Elementen und respektiert die Selbstachtung der Person auch hinter wenig optimalen Leistungen. Konkret heisst*

das: mehr und mehr Rückmeldungen positiv formulieren.

Soziale Erfahrungen mit Gleichaltrigen

Zwischen dem Schulanfang und der Adoleszenz liegt eine Phase, in der die Orientierung an Gleichaltrigen immer mehr an Bedeutung gewinnt und die Bevorzugung der Eltern als Partner kontinuierlich abnimmt. Aus den früheren, oft noch stark von Erwachsenen kontrollierten Beziehungen zu Spielkameraden wachsen allmählich tiefe Freundschaften unter einzelnen Kindern oder innerhalb von kleinen Gruppen. Die Schule übernimmt dabei eine wichtige Funktion – sie ermöglicht in vielfältiger Weise Kontakte zu «Gleichen» (das engl. Wort *peer* bedeutet auch «Gleichgestellte» oder «Gleichrangige»). Das bedeutet die Begegnung mit einer Welt, in der das soziale Gefüge nicht vorbestimmt, sondern auszuhandeln ist.

Vor allem in grösseren Ortschaften werden viele Kinder in der ersten Klasse auf Mitschülerinnen und Mitschüler treffen, die ihnen noch unbekannt sind. Das gegenseitige Kennenlernen charakterisiert denn auch die Schulanfangsphase. Das Finden einer erträglichen Position in der Klasse stellt für die Kinder keine einfache *soziale Aufgabe* dar. Ob dieser Vorgang nun passiv erlitten oder durch Selbstbehauptung aktiv herbeigeführt wird – das Resultat wird stets ein bestimmter informeller Status sein.

Gehemmte, schüchterne oder sozial missachtete Kinder nehmen sehr bald eine Aussenseiterrolle ein. Häufig sind sie Zielscheibe von Aggressionen. In einer Langzeitbeobachtung³ konnte festgestellt werden, dass von den rund 230 untersuchten Kindern wenige Wochen nach dem Schulbeginn immerhin 15 Prozent von keinen Klassenkameraden als Freund oder Freundin genannt wurden. Bis zum Ende der zweiten Klasse hatten 70 Prozent dieser Aussenseiter noch immer keinen Anschluss gefunden. Die Beliebtheit in der Klasse hing zu einem beträchtlichen Anteil mit der Leistungsbeurteilung durch die Lehrerinnen und Lehrer zusammen. Diese wussten wiederum am besten über die sozial gut integrierten Kinder Bescheid. So

entsteht schliesslich früh eine Aussenseiterposition nicht nur gegenüber Schülerinnen und Schülern, sondern auch gegenüber der Lehrperson. Stand die soziale Integration im Kindergarten noch als ein wichtiges Element im Zentrum, so wird dieser Aspekt in der ersten Klasse durch die neuen Lerninhalte häufig leider allzu sehr verdrängt.

● *Die Gemeinschaft der Klasse stellt eine soziale Entwicklungsaufgabe dar. Die Bildung einer Klassengemeinschaft und die Integration von Aussenseitern setzt die Arbeit des Kindergartens fort und gehört an den Schulanfang.*

Belastete Kinder, belastete Mütter

Besonders in der ersten Zeit nach dem Schulanfang, der eigentlichen Anpassungsphase, sollten die Kinder Gelegenheit erhalten, zu Hause über ihre Schulerlebnisse zu berichten. Dabei geht es weniger darum, dass die Eltern Informationen über den Schulbetrieb erhalten, sondern darum, die Kinder bei der Verarbeitung von unerfreulichen Erfahrungen zu unterstützen. Wenn diese Aufgabe allerdings einseitig

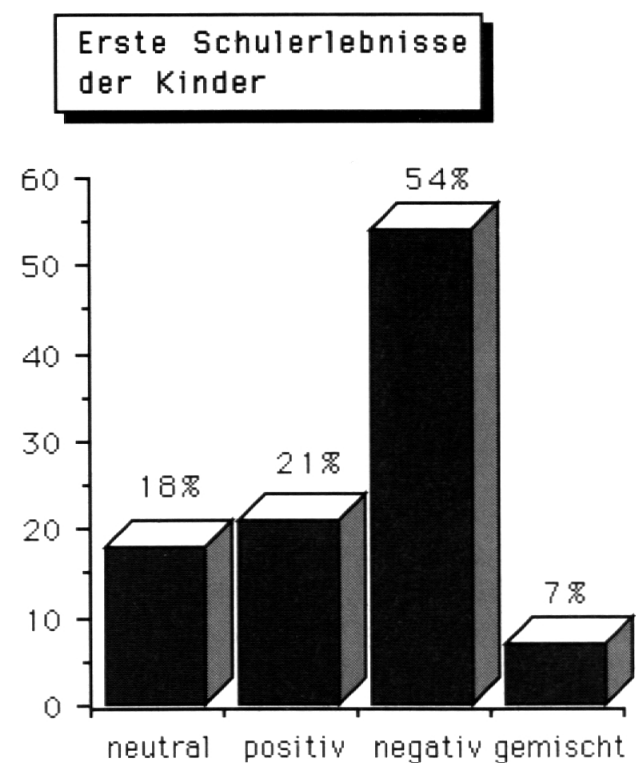


Abb. 1: Was Kinder ihren Müttern erzählen: emotionaler Gehalt der Erlebnisse in den ersten Monaten nach Schulbeginn.

auf die Mütter verteilt ist, können daraus ungünstige Folgen entstehen.

Wie die nachstehenden Angaben von gegen hundert Müttern bestätigen, erzählen im Verlauf der ersten Monate erstaunlich viele Kinder von negativen Ereignissen.⁴ Von den berichteten Erfahrungen mit der Lehrerin waren 50% negativer Art, 36% positiv und 14% neutral. Eingepägt hatten sich hier erlebter Tadel, das Vorenthalten von Belohnungen («Sternchen» u.ä.) und das fehlende Beachtetwerden. Die Bilanz bezüglich der Mitschülerinnen und Mitschüler ergibt 57% negative, 10% positive, 21% neutrale und 12% gemischte Erfahrungen. Weitaus am häufigsten nannten die Kinder Probleme mit körperlichen Aggressionen, an zweiter Stelle Ärger und Ähnliches, dann Streit um Material und schliesslich verbale Aggressionen.



Wenn wir die Gesamtverteilung der berichteten Schulerfahrungen betrachten (Abb. 1), erscheint es kaum mehr übertrieben, von der Notwendigkeit einer unterstützenden Belastungsverarbeitung im Elternhaus zu sprechen.

Viele Väter delegieren diese Aufgabe gerade in der ersten Primarschulzeit zum Teil vollständig an die Mütter. Die schulbezogene Problemverarbeitung führt so zu einer *emotionalen Belastung* der Mutter-Kind-Beziehung. Aufgrund der haupt-

sächlichen Verantwortlichkeit sehen die Mütter das Kind gezwungenermassen vermehrt auf dem Hintergrund seiner Schulanpassung und seiner schulischen Leistungen.

In der eben erwähnten Untersuchung wurden auch die Mütter nach ihren emotionalen Erlebnissen während der ersten Schulzeit des Kindes gefragt. Als Quellen von Ärger nannten 34% die Hausaufgaben und 64% die Arbeitshaltung, das «Trödeln», Leistungsprobleme und das Sozialverhalten des Kindes. Wo *Freude* resultierte, stammte sie in 79% der Fälle aus dem kindlichen Leistungsverhalten und aus seiner Arbeitshaltung. «Schule» dringt folglich durchaus in die Tiefen der emotionalen Beziehung vor – oft auf einer unbewussten Ebene.

● *Die Schule delegiert stets auf die eine oder andere Weise schulische Belange in die Familien. Der offene Austausch zwischen den beiden Lebenswelten der Kinder stellt eine zusätzliche Aufgabe dar. Je zugänglicher wichtige Informationen für beide Teile sind, desto weniger werden aufgestaute Probleme zu Konflikten führen. Auf keinen Fall sollten die Kinder die einzigen Informationsträger sein.*

Erinnerungen der Eltern gehen mit zur Schule

Die Hausaufgabensituation kann als ein «kritisches Ereignis» gelten, weil bei dieser Gelegenheit nicht nur aktuelle Probleme des Kindes verarbeitet werden, sondern zugleich unbewusste Einflüsse aus den zurückliegenden *Schulerfahrungen der Eltern* in die Situation einfließen. In einer eigenen Untersuchung⁵ konnte nachgewiesen werden, dass die Erinnerungen der Mütter an ihre frühere Schulzeit auf die unbewusst ablaufenden vegetativen Reaktionen während des Beobachtens des Kindes beim Aufgabenlösen einwirken. Mütter mit schlechteren Erinnerungen zeigten weitaus intensivere Reaktionen als die Mütter mit sehr guten Erinnerungen. Da es sich dabei um unbewusste, automatisierte Reaktionen handelt, ist die davon ausgehende emotionale Färbung der Interaktionen zwischen Mutter und Kind kaum zu

kontrollieren. Um nicht Gefahr zu laufen, mit den Hausaufgaben ungünstige Lernbedingungen im Elternhaus zu aktualisieren, müssten Eltern zumindest dazu ange-regt werden, sich im Zusammenhang mit dem Schuleintritt ihres Kindes die eigenen Erfahrungen mit der Schule bewusst zu machen. Durch die mutige Benennung vergrabener Konflikte könnte nicht zuletzt auch die Lehrer-Eltern-Beziehung an Qua-lität gewinnen.

● *Schulerinnerungen veranschaulichen eindrücklich, wie die Schule auf die Per-sönlichkeitsentwicklung einwirkt. Schuler-fahrungen haben ihren Platz in der Lebens-geschichte; oft bleiben erfreuliche oder fru-strierende Erfahrungen bis ans Lebensende im Gedächtnis. Wie sehen die Erinnerun-gen der Eltern aus und wie beeinflussen sie das gegenwärtige Verhältnis zur Lehrerin, zur Schule oder zum schulbezogenen Ver-halten des Kindes?*

Mädchen und Knaben an der Schwelle der Schullaufbahn

Heute bekunden viele Eltern, dass sie in der Erziehung von Mädchen und Knaben keinen Unterschied mehr machen. Beide Geschlechter sollen die gleichen Bildungs-wege einschlagen. Bei genauerem Hinse-hen erweisen sich dann allerdings die Mo-tivationen und Emotionen bezüglich der Schullaufbahn der Kinder als wesentlich geschlechtsabhängig, auch wenn viele El-tern sich diesen Spiegel ungern vorhalten lassen.

Schon zum Zeitpunkt unmittelbar vor dem Schulanfang hängt die Vermutung, das Kind erreiche die ideale Schullaufbahn womöglich nicht, mit den Emotionen in der Eltern-Kind-Beziehung zusammen. Wegen der grösseren Verantwortlichkeit treten vor allem bei Müttern emotionale Konsequenzen auf, und ganz im Sinne traditioneller Rollenmuster erweisen sich nur Mütter von Knaben als anfällig.⁶ Die Aussicht auf das vermutete Nichterreichen des Idealzieles hinterlässt bei Mädchen keine vergleichbare Wirkung (Abb. 2).

Selbst auf der Ebene der unbewussten ve-getativen Reaktionen zeigte sich ein ent-

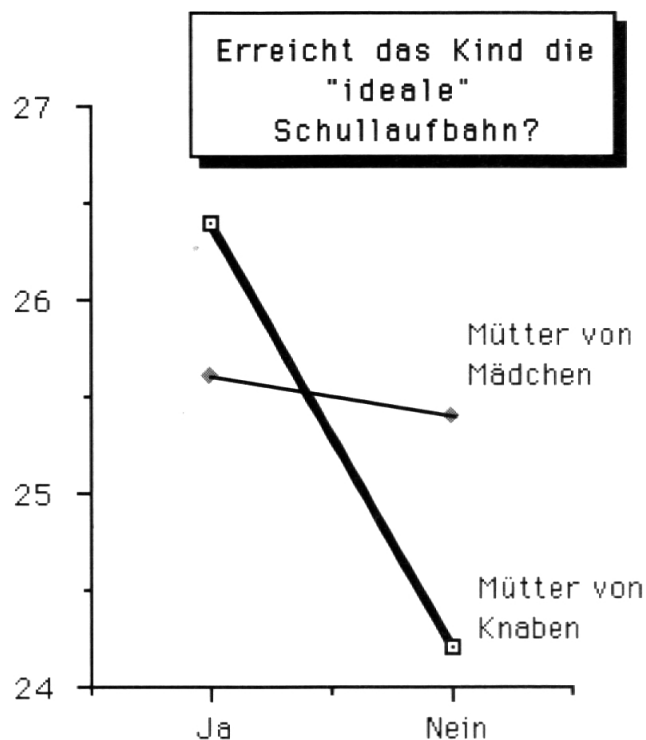


Abb. 2:
Der Zusammenhang der emotionalen Beziehung zum Kind mit dem vermuteten Nichterreichen der idealen Schullaufbahn.

sprechendes Bild. Es handelt sich folglich um tief verankerte, geschlechtsbezogene Muster, die auch ein allfälliges Lippenbe-kenntnis nicht so rasch eliminieren kann.

Andere Ergebnisse bestätigen das Vorhan-densein grundsätzlicher Unterschiede in der Beurteilung von Mädchen. Die meisten Kinder der Untersuchung erhielten am Ende des ersten Schuljahres ein Noten-zeugnis. Obschon die Lehrerinnen Knaben und Mädchen durchschnittlich gleich be-wertet hatten, beeinflusste die Note im Rechnen in markanter Weise das Bega-bungsbild, welches die Mütter und Väter von ihren Töchtern äusserten. Eltern von Knaben liessen sich durch die Rechennote weit weniger von ihren Begabungsvorstel-lungen abrücken.

Erstaunlich nimmt sich auf dem Hinter-ground der gleichen Leistungsbeurteilung auch die Tatsache aus, dass Eltern bei Knaben und Mädchen andere Ursachen für die Leistungen im Rechnen annehmen.

Während bei Müttern und Vätern von Kna-ben ein Gleichgewicht zwischen Bega-bung und Anstrengung vorliegt, steht bei Eltern von Mädchen eindeutig die Anstren-

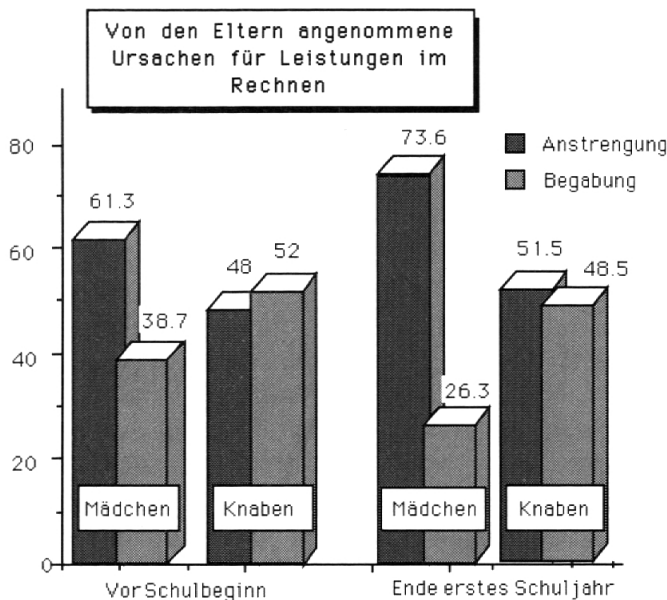


Abb. 3: Geschlechtsunterschiede in der Zuschreibung von Begabung und Anstrengung bei Eltern von Mädchen und Knaben vor und nach dem ersten Schuljahr.

gung im Vordergrund. Das Ungleichgewicht nimmt dann im Verlauf des Schuljahres noch erheblich zu (Abb. 3).

Angesichts der aufgezählten Geschlechtsunterschiede wird einsichtig, dass die erste Schulphase das schulische Selbstbild von Knaben und Mädchen unterschiedlich prägt. Fächerbezogene Motivationen beginnen sich schon bald *geschlechtsspezifisch* auszuformen. Damit legen bereits die ersten Schulerfahrungen einen gewichtigen Grundstein für den gesamten weiteren Bildungsweg.

● *Entwicklungsförderung bedeutet unter anderem fähigkeitsbezogene Förderung. An erster Stelle steht nicht ein globales Zuschreibungsmerkmal wie das Geschlecht, sondern die effektive Leistung. Es geht dabei, neben der individuellen Förderung, um die grundsätzlichere Frage, wie das Bildungspotential einer Gesellschaft sinnvoll zu nutzen ist.*

Geteilte Verantwortung – gemeinsames Ziel

Der Schulanfang verlangt verschiedenste Anpassungsleistungen, das haben die berichteten Untersuchungsergebnisse deutlich gemacht. Nicht nur die Kinder sehen sich mit neuen Herausforderungen kon-

frontiert, auch die Eltern entwerfen und revidieren das Bild ihres Kindes auf dem Hintergrund seines schulischen Werdegangs. Damit sind wir endgültig gezwungen, den Schuleintritt als ein vielschichtiges Ereignis zu betrachten, das zwischen den Eltern, dem Kind und der Schule stattfindet.

Wenn wir die Schule als Entwicklungschance verstehen – nicht als ein Ort, an dem Kinder abgeliefert, am Lern-Soll gemessen und selektioniert werden –, dann verlangt diese Perspektive eine geteilte Verantwortung und den offenen Austausch zwischen Familie und Schule gerade in der ersten Schulphase. Beide Seiten müssen dabei ihre Berührungspunkte überwinden.

Kaum in einem anderen Schulabschnitt sind die Eltern so «schulmotiviert», verfolgen die Schritte des Kindes mit so viel Aufmerksamkeit und echtem Engagement, weil kaum sonst so viele Ungewissheiten bestehen. Wer dieses Interesse negativ deutet und als Einmischung abtut, erhöht schon das Risiko, das eigentliche pädagogische Ziel zu verfehlen: die Entwicklung des Kindes.

Anmerkungen

- 1 Hirsch, A. M. (1987): Aufbruch aus dem Elternhaus. Erwachsenwerden im Märchen. München: Pfeiffer, S. 17.
- 2 Aus dem Film «De Chindsgi isch verbi» (Pädagogisches Institut Universität Zürich, 1991)
- 3 Petillon, H. (1991): Soziale Erfahrungen in der Schulanfangszeit. In: R. Pekrun u. H. Fend (Hrsg.), Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung, S. 183-200.
- 4 Paetzold, B. (1988): Familie und Schulanfang. Eine Untersuchung des mütterlichen Erziehungsverhaltens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 5 Stöckli, G. (1989): Vom Kind zum Schüler. Zur Veränderung der Eltern-Kind-Beziehung am Beispiel «Schuleintritt». Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Das Experiment wurde mit 34 Mutter-Kind-Paaren durchgeführt. Daneben ging die Befragung von 380 Müttern und Vätern vor und nach dem ersten Schuljahr in diese Untersuchung ein.

6 Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von 178 Müttern aus der erwähnten Untersuchung «Vom Kind zum Schüler».