

beziehungswweise

JANUAR/FEBRUAR 2021

INFORMATIONSDIENST DES ÖSTERREICHISCHEN INSTITUTS FÜR FAMILIENFORSCHUNG WWW.OIF.AC.AT

INHALT

- | | |
|---|--|
| <p>1 THEMA Volksschule – und dann?
Die Bedeutung von Stärken und Interessen der Kinder beim Schulübertritt</p> | <p>6 STUDIE Wenn Eltern arbeitslos werden
Langfristige Folgen für den Bildungsweg der Kinder</p> |
| <p>5 SERIE EinBlick in die Forschung
Mehr als nur Interviews</p> | <p>8 SERVICE publikation: Verhalten gegen den Trend
publikation: Arbeitsteilung zwischen Paaren
tipp: Kinder, Medien und der Alltag</p> |

THEMA

Volksschule – und dann?

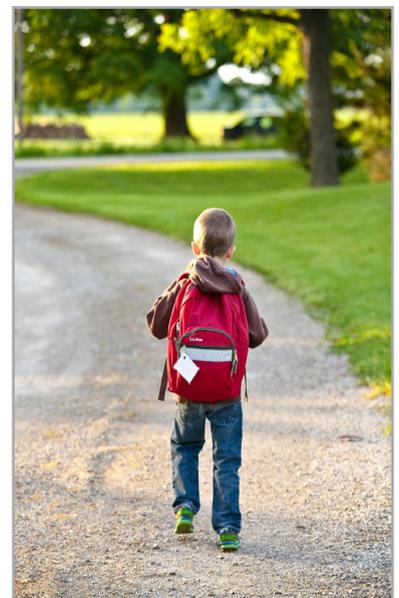
Die Bedeutung von Stärken und Interessen der Kinder beim Schulübertritt

VON SABINE BUCHEBNER-FERSTL UND RUDOLF KARL SCHIPFER

Wenn es am Ende der Volksschulzeit um die Frage geht, welche Schule ein Kind in Zukunft besuchen soll, steht in Österreich üblicherweise eine Entweder-Oder-Entscheidung zwischen Allgemeinbildender höherer Schule (AHS) oder (Neuer) Mittelschule an. Individuelle Kompetenzen oder schulspezifische Schwerpunktsetzungen stehen bei der Auswahl des Schultyps, in dem ein Kind die Sekundarstufe I beginnt, im Hintergrund. Im Schulorganisationsgesetz (SchOG) ist hier ein klar definierter Rahmen vorgegeben: Der Schüler beziehungsweise die Schülerin darf in den Fächern Deutsch, Lesen, Schreiben und Mathematik keine schlechtere Note als „Gut“ haben, alle anderen Pflichtgegenstände müssen zumindest positiv abgeschlossen sein. Bei einem „Befriedigend“ in einem oder mehreren der genannten Gegenstände kann die Schulkonferenz der Volksschule nach eigener Einschätzung trotzdem die Eignung für die AHS aussprechen, ansonsten ist eine Aufnahmeprüfung an der AHS abzulegen. Fragen nach spezifischen Interessen und Begabungen des Kindes zum Beispiel im sprachlichen,

naturwissenschaftlichen oder musischen Bereich stehen beim Übertritt in die Sekundarstufe II, das entspricht dem Wechsel von der achten in die neunte Schulstufe und damit in weiterführende Schulen wie zum Beispiel AHS-Oberstufen, Handelsakademien oder Höhere technische Lehranstalten, schon deutlicher im Mittelpunkt. In der vierten Klasse der Volksschule dominiert klar die bisherige Schulleistung als Hauptmotiv für die Wahl des zukünftigen Schultyps, während die Motive „Interesse oder Traumberuf“ erst Ende der achten Schulstufe, das entspricht der vierten Klasse in der AHS, der (früheren) Hauptschule beziehungsweise der (Neuen) Mittelschule, erstmals als zentrale Entscheidungskriterien in Erscheinung treten (Schlögl und Lachmayer 2004).

Schulnoten als Maß für Leistungsfähigkeit
Vom Gesetzgeber wird eine am Kind und seinen Begabungen orientierte



pixabay

Entscheidungsfindung angeleitet, die sich allerdings nicht auf spezifische Interessen des Kindes, sondern vielmehr auf die generelle kognitive Leistungsfähigkeit bezieht, welche in erster Linie auf Basis der bisherigen Schulnoten ermittelt wird. Leistungsbezogene Kriterien als Zutrittschürde für den AHS-Besuch sind dem Umstand geschuldet, dass sich die beiden Schultypen hinsichtlich der Leistungserwartungen und auch in Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung unterscheiden. So sind die Anforderungen in der AHS laut schulpсихологischer Bildungsinformation des Bildungsministeriums in allen Bereichen auf höherem Niveau, es wird mehr Selbstständigkeit im Lernen vorausgesetzt und im Allgemeinen weniger auf das Üben und Festigen des Erlernten fokussiert als in der (Neuen) Mittelschule. Diese ist wiederum stärker durch eine Vielzahl unterschiedlicher Methoden, kleinere Lerngruppen und der Sicherung des Unterrichtsertrags durch vermehrtes Üben geprägt.

Die Situation ist bei den Schulkindern allerdings nicht immer so klar und unzweifelhaft, dass der Lehrkraft eine eindeutige Empfehlung für eine der beiden Schulformen anhand der gezeigten Leistungen möglich ist. Lehrer/innen greifen in solchen Fällen auf zusätzliche Kriterien zurück, die Aufschluss darüber zu geben vermögen, ob das Kind den Anforderungen einer höheren Schule gewachsen sein wird. Neben dem vermuteten Begabungspotenzial sind das einerseits wahrgenommene Eigenschaften des Kindes wie Motivation, Interesse, aber auch Schüchternheit, andererseits werden auch soziale Hintergrundfaktoren wie das Vorhandensein oder das Fehlen einer möglichen Förderung durch die Eltern einbezogen.

Bedeutung von sozialem Hintergrund und Geschlecht

Welche Bedeutung dem sozialen Hintergrund von Schülerinnen und Schülern zukommt, zeigten exemplarisch und deutlich die Ergebnisse der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IG-LU) aus den Jahren 2001, 2006, 2011 und 2016. Die Ergebnisse für Deutschland, die auch auf Österreich umgelegt werden können, belegen, dass Kinder mit Eltern, die beispielsweise führende Angestellte, mittlere und höhere Beamt/innen beziehungsweise Unternehmer/innen sind oder in akademischen Berufen arbeiten, eine deutlich geringere Lesekompetenz aufweisen müssen, um eine Gymnasialempfehlung durch die Lehrkraft zu erhalten, als Kinder, deren Eltern Facharbeiter/innen sind. Auch das Geschlecht kann eine Rolle spielen, wie die IGLU-Studien zum Beispiel für 2001 und 2006 belegen: Mädchen haben bei den Lehrkräften

eine größere Chance auf eine Gymnasialpräferenz als Buben, und Eltern präferieren generell häufiger für ihre Töchter das Gymnasium als für ihre Söhne (Stubbe u. a. 2017: 244f).

Es gibt jedoch keinerlei Verpflichtung, ein Kind, welches die Anforderungen für den Besuch einer AHS voll und ganz erfüllt, auch in eine solche zu schicken. Die Schulgesetzgebung verhindert durch die Übertrittsvorgaben eine erwartbare Überforderung des Kindes aufgrund einer falschen Schulwahl. Das Ausschöpfen oder Nichtausschöpfen von Potenzialen des Kindes liegt hingegen gänzlich im Verantwortungsbereich der Familie beziehungsweise der Eltern und wird de facto durch die soziale Herkunft maßgeblich mitbestimmt, wie zahlreiche Untersuchungen belegen (vgl. z. B. Schlögl und Lachmayr 2004).

Probleme durch Überforderung und Unterforderung

Nicht nur Überforderung, sondern auch Unterforderung wirken sich negativ auf Leistung, Lernfreude und das generelle Wohlbefinden in der Schule aus. Das eigene Kompetenzerleben erwies sich in einer Untersuchung als ein wesentlicher Faktor dafür, dass Lernen Spaß macht (Hagenauer 2011). Dies steht in Einklang mit der Selbstbestimmungstheorie, die das Grundbedürfnis nach Kompetenz als eine wesentliche Voraussetzung sieht, um den idealtypischen Zustand der Lernbereitschaft zu gewährleisten und aufrechtzuerhalten (Ryan und Deci 2000). Darin drückt sich die Überzeugung aus, einerseits den gestellten Anforderungen gewachsen und andererseits der Situation nicht hilflos ausgeliefert zu sein. Schüler/innen, die sich im Unterricht auskennen und mit ihren eigenen Leistungen zufrieden sind, zeigen erheblich weniger Belastungen, besitzen ein positiveres Selbstbild und fühlen sich in der Schule wohler als Kinder und Jugendliche, bei denen dies nicht der Fall ist (Eder 2007). Wiederholte Misserfolge durch Überforderung führen nicht nur zu einem Verlust an Lern- und Schulfreude, sondern auch zu Vermeidungsverhalten und damit zu weiteren Misserfolgen. Aber auch permanente Unterforderung stellt einen nicht zu unterschätzenden Stressfaktor dar, der häufig mit der Abwertung der eigenen Person und der eigenen Fähigkeiten und einem Gefühl der Erschöpfung einhergeht. Wenn die Diskrepanz zwischen Fähigkeiten und Anforderungen besonders ausgeprägt ist, kann das letztendlich in Leistungsverweigerung resultieren.

Wenn eine besondere spezifische Begabung eines Kindes vorliegt, sind echte Wahlmöglichkeiten durch strukturelle Hürden stark reduziert und in

hohem Maße vom Wohnort abhängig. Die Chancen, dass ein sehr sprachbegabtes Kind etwa eine bilinguale Schule in erreichbarer Nähe vorfindet, sind überschaubar. Auch die bis vor wenigen Jahren in nahezu allen Bundesländern selbstverständliche Sprengelpflicht machte interessensgeleitete Schulentscheidungen speziell im Grundschulbereich lange Zeit vom guten Willen einzelner politischer Entscheidungsträger abhängig und verwehrte insbesondere vielen sport- oder musikbegeisterten Kindern eine entsprechende Ausbildungsmöglichkeit. Hier kam es in den meisten Bundesländern in der Zwischenzeit zu maßgeblichen Verbesserungen in Hinblick auf die Wahlfreiheit der Eltern und Kinder unabhängig vom Wohnort – nicht zuletzt aufgrund der im Schulrechtsänderungsgesetz festgeschriebenen sogenannten Sprengelflexibilisierung ab dem Schuljahr 2017/18.

Was wollen die Kinder?

Inwieweit aber lassen sich nun die betroffenen Kinder selbst bei der Schulwahl von ihren Stärken und Interessen leiten? Untersuchungen weisen immer wieder auf die Bedeutung der Peergroup, also des Freundeskreises hin. In einer Studie gaben etwa 60 Prozent der befragten Schüler/innen an, auf dieselbe Schule wie Freund/innen wechseln zu wollen (Büchner und Koch 2001) und es gibt zudem Belege dafür, dass Kinder auf den Besuch eines Gymnasiums verzichteten, um bestehende Freundschaften aufrechterhalten zu können. So bestätigt eine Studie des ÖIF (Bucheberner-Ferstl, Kaindl, Rille-Pfeiffer 2016), dass der Wunsch nach Erhalt von Freundschaftsbeziehungen ein zentrales Motiv für die Auswahl einer bestimmten Schulform darstellt. Die persönlichen Neigungen und Begabungen werden dafür häufig hintangestellt. Zudem zeigte die Studie, dass auch andere, den Eltern oft willkürlich und wenig nachvollziehbar erscheinende Aspekte wie etwa der optische Eindruck der Räume beim Tag der offenen Tür einer Schule für neun- und zehnjährige Kinder oft eine gewichtigere Rolle spielen als die eigenen Fähigkeiten (ebd.: 78f.).

Grundsätzlich gibt es eine hohe Übereinstimmung zwischen Eltern und Kindern hinsichtlich der präferierten Schule, trotzdem weichen Kinder auch vom Wunsch der Eltern ab. Die in solchen Fällen divergierenden Vorstellungen von Eltern und Kindern in Hinblick auf ausschlaggebende Kriterien für die Wahl einer bestimmten Schule beziehungsweise Schulform werfen die grundlegende, unter Eltern durchaus sehr kontrovers diskutierte Frage auf, welche Entscheidungsmacht dem Kind hinsichtlich der Schulwahl zugestanden werden soll (ebd.: 75).

Während manche Eltern die alleinige Verantwortung für diese Entscheidung übernehmen wollen, plädieren andere dafür, diese gänzlich ihren Kindern zu überlassen. Von beiden Seiten wird mit dem Wohlergehen des Kindes argumentiert. Eltern, die die Schulentscheidung als „ihre Sache“ sehen, sind deutlich stärker auf die Zukunft des Kindes fokussiert und betrachten die Entscheidung als wegweisend für das weitere (berufliche) Leben. Hingegen stellen jene Eltern, die den Wunsch des Kindes als entscheidend erachten, stärker das aktuelle Wohlbefinden des Kindes in den Mittelpunkt („Es soll sich in der Schule wohlfühlen“) und sind der Meinung, dass „ohnehin noch alle Wege offen sind“. In einer Diskussion von Eltern in einem Online-Forum kommen diese unterschiedlichen Standpunkte deutlich zum Ausdruck:

„Sie werden mit zehn Jahren aber sicher nicht ‚selbst‘ entscheiden dürfen, was ihr ganzes Leben weiter beeinflusst. (...) ‚Danke, dass ich mich für meine beste Freundin und die einfachere Schule entschieden habe und jetzt Regale im Supermarkt einräume, wie meine frühere beste Freundin‘ Sicher nicht. Ich werde das für mein Kind entscheiden.“ (Teilnehmerin Diskussionsforum; vgl. ebd.: 75)

„Glaubst du wirklich, dass er glücklich ist, wenn DU ihm was aufzwingst? (...) Wenn dein Kind gut lernt, kann es immer noch nach der Hauptschule die Oberstufe machen! Ich kenne einige junge Menschen, die das problemlos geschafft haben!“ (Teilnehmerin Diskussionsforum; vgl. ebd.: 76)

Vor beruflichen Nachteilen bewahren

Schutzmotive spielen für viele Eltern bei der Schulentscheidung eine bedeutsame Rolle, wie die ÖIF-Studie zeigte. Dies kann, muss jedoch keinesfalls mit einer Berücksichtigung der Neigungen und Begabungen des Kindes in Zusammenhang stehen. So haben leistungsorientierte Eltern nicht selten auch leistungsstarke und -bereite Kinder. Dennoch steht in der Argumentation ein anderes Motiv im Vordergrund: das Bewahren vor späteren beruflichen Nachteilen und Misserfolgen durch das Ermöglichen einer möglichst hochwertigen Ausbildung. Andere Eltern haben hingegen in erster Linie die potenziellen „Gefahren“ für das Kind in der unmittelbaren Zukunft im Blick und möchten ihren Nachwuchs vor gänzlich anderen Dingen schützen. Dazu zählen etwa die Überforderung in intellektueller beziehungsweise emotionaler Hinsicht, der Verlust der sozialen Einbindung, weite Anfahrtswege, das „Untergehen“ in unübersichtlichen Strukturen, ausufernde schulische Leistungsanforderungen auf

Kosten außerschulischer Aktivitäten und Interessen und vieles mehr. Insbesondere im großstädtischen Bereich erscheint wiederum die Entscheidung für eine AHS vielen Eltern als nahezu einzige Möglichkeit, eine hinreichende Ausbildungsqualität sicherzustellen.

In der Studie trat darüber hinaus noch ein weiteres Motiv der Eltern bei der Schulentscheidung hervor, das die Interessen und Begabungen des Kindes weitgehend unberücksichtigt lässt und das Kind als Individuum in den Hintergrund rückt. Die Schulentscheidung wird hier als über die Familien hinausgreifende Gemeinschaftsangelegenheit begriffen, die eine bestimmte Wahl nicht nur nahelegt, sondern bis zu einem gewissen Grad sogar einfordert. In einer ländlichen Gemeinde, die im Fokus der Studie stand, erwies sich die Loyalität zum Schulstandort als bedeutsame soziale Norm, deren Missachtung durchaus auch mit gesellschaftlichen Sanktionen verbunden war. In der als teilnehmende Beobachtung angelegten Untersuchung fiel auf, dass sich bei unterschiedlichen Anlässen immer wieder Eltern – und dabei nahezu ausschließlich Mütter – mit ähnlichen Einstellungen fanden und die ihre Ansichten und Erfahrungen austauschten. Die Gespräche dienten dabei augenscheinlich weniger der Entscheidungsfindung als vielmehr der Bestätigung der eigenen beziehungsweise im eigentlichen Sinne gemeinsamen Position der Eltern. Die Vorzüge der Neuen Mittelschule (NMS) im Ort, die zumeist bereits von den Eltern selbst besucht worden war, wurden hervorgehoben, während die weiter entfernte AHS in erster Linie vehement in der Kritik stand. Aber auch andere Alternativen kamen für diese Eltern nicht in Frage. Als die Neue Mittelschule mit Sportschwerpunkt in der Nachbargemeinde die Kinder zum Tag der Offenen Tür einlud und daraufhin mehrere Kinder sich für diese Schule begeistern ließen, wurde von den Eltern eine Art gemeinsame „Krisensitzung“ angedacht (Bucheberner-Ferstl u. a. 2016: 87).

In diesem besonderen Fall sind es durchaus auch strukturelle Faktoren, die die Entscheidungsfindung beeinflussen. So ist die NMS dieser Gemeinde auf eine gewisse Loyalität ihrer Bevölkerung angewiesen; jedes Kind, das in eine AHS oder Schwerpunkt-mittelschule einer anderen Gemeinde abwandert, stellt eine Bedrohung des Schulstandortes dar. Die an sich persönliche, familieninterne Entscheidung wird somit gleichsam zu einer Frage der sozialen (Mit-)Verantwortung hochstilisiert. Dieses Beispiel zeigt, dass auf struktureller Ebene neben unmittelbar nachvollziehbaren Überlegungen wie etwa eine

gute Erreichbarkeit einer Schule auch Aspekte eine Rolle spielen können, die sich Außenstehenden möglicherweise weniger leicht erschließen.

Fazit: Begabungen durch breites Angebot aufgreifen und fördern

Grundsätzlich stellt sich die Frage, inwieweit spezifische Begabungen und Interessen am Ende der Volksschulzeit, also im Alter von etwa zehn Jahren, überhaupt schon soweit sichtbar sind, dass sie eine solide Entscheidungsgrundlage für die Wahl einer weiterführenden Schule darstellen können. Die Interessen der Kinder sind „noch nicht ausdifferenziert und ihre Ziele erst in wenigen Fällen absehbar“. Auch die Eltern könnten „zu diesem Zeitpunkt nicht sehr viel über die Fähigkeiten, Interessen und Ziele ihres Kindes wissen“ (Eder 2009: 45). Dies sind wesentliche Belege dafür, dass andere Kriterien als individuelle Begabungen die Schulentscheidung bestimmen. Damit steht die Frage im Raum, ob entweder ein genaueres Hinsehen auf Interessen und Fähigkeiten schon im Volksschulalter anzudenken wäre, oder ob nicht die Verschiebung der Trennung nach Schulformen auf einen späteren Zeitpunkt, wenn Begabung und Interessen schon sichtbar geworden sind, angezeigt wäre.

Festzuhalten ist auf jeden Fall: Auch wenn ein späterer Berufswunsch selten bereits im Volksschulalter unumstößlich feststeht, so können sich Begabungen und Interessen doch nur entwickeln und ausdifferenzieren, wenn sie aufgegriffen und gefördert werden. Dafür muss ein entsprechendes breit gefächertes Bildungsangebot zur Verfügung stehen, ohne in eine als Überforderung erlebte „Überforderung“ abzugleiten. Die Bildungsrichtungen und die Familie tragen hier die gemeinsame Verantwortung dafür, dass jedes Kind die Möglichkeit hat, sein Potenzial auszuschöpfen und im Einklang mit seinen Fähigkeiten und Neigungen zu leben. ■

Kontakt

sabine.bucheberner-ferstl@oif.ac.at

Zur Autorin/zum Autor

Dr. Sabine Bucheberner-Ferstl ist Psychologin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am ÖIF mit den Schwerpunkten Erziehung und Elternbildung sowie Schule und Bildung.

Mag. Rudolf Karl Schipfer ist Ethnologe, Chefredakteur des „beziehungsweise“ und wissenschaftlicher Mitarbeiter am ÖIF mit den Schwerpunkten Familie im historischen Kontext sowie familien- und jugendrelevante Kennzahlen.

Literatur

- Bucheberner-Ferstl, Sabine; Kaindl, Markus; Rille-Pfeiffer, Christiane (2016): Bildungsentscheidungen in der Familie beim Übergang von der Volksschule in die weiterführende Schule. Wien (ÖIF Forschungsbericht 20).
- Büchner, Peter; Koch, Katja (2001): Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht. Opladen: Leske + Budrich (Von der Grundschule in die Sekundarstufe, 1).
- Eder, Ferdinand (2009): Die Schule der 10- bis 14-Jährigen als Angelpunkt der Diskussion um Struktur und Qualität des Schulsystems. In: Werner Specht (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, 2. Bd. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam.
- Eder, Ferdinand (2007): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005. Innsbruck: Studien-Verlag (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 20).
- Hagenauer, Gerda (2011): Lernfreude in der Schule. Münster: Waxmann (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, 80).
- Ryan, Richard M.; Deci, Edward L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: American Psychologist 55 (1), S. 68–78.
- Schlögl, Peter; Lachmayr, Norbert (2004): Soziale Situation beim Bildungszugang – Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich. Wien: ÖIBF.
- Stubbe, Tobias C.; Bos, Wilfried; Schurig, Michael (2017): Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In: Hußmann, Anke; Wendt, Heike; Bos, Wilfried u. a. (Hg.) (2017): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster – New York: Waxmann, S. 235–250.