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: 7 (1985)

Heft: 3

Artikel: Familie und Schulsituation des überbelasteten Primarschülers : Auswertung einer Fallstudie

Autor: Eckinger, Elisabeth / Flückiger-Freund, Jolanda / Gassmann, Romy

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786223

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: 10.07.2025

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

Familie und Schulsituation des überbelasteten Primarschülers — Auswertung einer Fallstudie

Elisabeth Eckinger
Jolanda Flückiger-Freund
Romy Gassmann
Bruno Meile

In dieser Arbeit wurden aufgrund von Einzelfallstudien die schulischen, familiären und persönlichen Ursachen, die zur Überbelastung bei Primarschülern führen, untersucht. Dabei wurden alle von der Problematik unmittelbar Betroffenen miteinbezogen: Schüler, Familie, Lehrer und Klasse. Ermittelt wurden die Auswirkungen der Überbelastung im physischen (Psychosomatik), emotionalen, kognitiven und sozialen Bereich sowie auf der Verhaltensebene.

Die Resultate zeigen, dass in allen untersuchten Fällen immer mehrere der folgenden Einflussfaktoren die Überbelastung bedingen: Schulstrukturelle Faktoren, Schülerpersönlichkeit, Familie, Eltern-Lehrer-Beziehung und die Lehrerpersönlichkeit.

I. Untersuchungsplan und -methodik

Im Rahmen des SIPRI-Projektes (SIPRI = **Si**tuation an der **Pri**marschule) wurde an der Erziehungsberatungsstelle des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich eine Einzelfallstudie zum Thema **Schulstress** durchgeführt. Anhand einzelner zufällig ausgewählter Kinder, die wegen Schulschwierigkeiten vorgestellt worden waren, wurde versucht, die zur Schulproblematik führenden **familiären** und **schulischen Ursachen** zu ermitteln und zu verstehen.

1. Forschungsfrage und Ziel der Untersuchung

Die allgemeine Zielsetzung des SIPRI-Projekts liegt in der Erfassung der aktuellen Schulsituation und in der Ausarbeitung konkreter Reformvorschläge, die geeignet sind, derzeitige Belastungsfaktoren abzubauen. Die vorliegende

Studie geht von der Annahme aus, dass überforderte Schüler häufig verhaltensauffällig werden, weil sie den Anforderungen der Umgebung nicht mehr gewachsen sind, und dass an dieser «extremen» Gruppe die **schulischen Stress- und Belastungsfaktoren** relativ einfach untersucht und mit ausserschulischen Belastungen verglichen werden können. Als Einzelfallstudie konzipiert (zur Theorie der Einzelfallstudie verweisen wir auf Petermann, F./ Hehl, F. J. 1979), sollte sie einerseits anwendungsorientierte und möglichst **praxisnahe Erkenntnisse** gewinnen, andererseits **allgemeine Hypothesen** vorbereiten und formulieren, die in einer breit angelegten empirischen Studie überprüft werden können.

2. Forschungsinstrument

a) Die Untersuchungseinheiten

Auf der **ersten Dimension** des theoretischen Modells werden die Untersuchungseinheiten unterschieden. Diese bestehen in den Personen bzw. Personengruppen, die von einer Schulproblematik unmittelbar betroffen sind: Schüler, Familie, Lehrer und Klasse. Sie alle können sowohl als Verursacher wie auch als Opfer einer Belastung in Erscheinung treten.

b) Untersuchungseinheiten unterteilt in vier «Organismusvariablen»

Gemäss den verschiedenen theoretischen Modellen zu Belastungen und Stress wirkt sich die Überbelastung in verschiedenen Bereichen aus (vgl. Meile, B. 1982). So werden auf einer **zweiten Dimension** verschiedene «Organismusvariablen» unterschieden, die sowohl als Merkmale einer Einzelperson als auch als Mekmale einer Gruppe gemessen werden können.

Eine Ebene stellen Belastungen dar, die sich im **physischen Bereich** äussern. Eine körperliche Überanstrengung führt gerne zu Stresssymptomen; und somatische Beschwerden werden von den Betroffenen leicht wahrgenommen. Beim Schulkind sind solche körperlichen Beschwerden meistens nicht auf eine physische Überanstrengung zurückzuführen (z.B. lange Arbeitszeiten), sondern entstehen auf Grund von Ängsten und Spannungen. So zeigten die untersuchten Kinder z.B. vor Prüfungen, bei familiären Spannungen oder in allgemein für sie bedrohlichen Situationen (auch schulischer Alltag) **psychosomatische Symptome**, wie Erbrechen, Kopfschmerzen, Bauchweh, Fieberschübe und Einschlafstörungen. Diese Kinder waren auch überdurchschnittlich häufig krank und teilweise motorisch gehemmt.

Meistens ist bei einer Überbelastung des Schülers der **emotionale Bereich** im besonderen betroffen. Wenn ein Kind auf Grund einer Überforderung

versagt oder erkrankt, sind vorwiegend Ängste im Spiel. Oft nimmt der Schüler diese Gefühle zu wenig wahr. Er verbirgt seine primären Reaktionen, die er vor sich und vor seiner Umwelt abwehrt, und drückt die Belastung auf andere, meist undurchsichtigere Weise aus.

Als weitere Ebene der Stressproblematik, die mit den Emotionen eng verbunden ist, figuriert der **kognitive Bereich**. Angst, Wut oder Enttäuschungen beeinträchtigen die **intellektuelle Leistungsfähigkeit**. Im Laufe der Zeit, wenn sich die negativen Schulerfahrungen häufen, entwickeln sich die gedrückten und pessimistischen Gefühle zu einer überdauernden negativen Grundstimmung. Bei chronischen Schulversagern sind die angstbesetzten Vorstellungen und Erwartungen, meistens ebenso stresserzeugend wie die gefürchtete Realsituation selbst.

Eine Überbelastung zeigt sich beim Kind auch im **Verhaltensbereich**, da es über seine inneren Probleme in der Regel nicht sprechen kann. Seine «Sprache» sind Konzentrationsunfähigkeit, Tränenausbrüche, Wutanfälle, Hemmungen etc., die als direkter Ausdruck der psychischen Überbelastung zu verstehen sind. Darüber hinaus stellen die **Verhaltensstörungen** meist einen missglückten Versuch dar, die bestehende Problematik zu lösen, ihr zumindest zu entfliehen, sie aus sich herauszuarbeiten (zu «äussern»), in dessen Folge wiederum andere Personen belastet werden.

Im Einzelfall sind bei einer schulischen Überbelastung alle vier Bereiche («Organismusvariablen») in Mitleidenschaft gezogen, da sie untereinander eng zusammenhängen. Dennoch treten die Symptome mehr auf dieser oder auf jener Ebene auf, je nach den individuellen Möglichkeiten der Stressbewältigung und je nach dem, welche Äusserungen in der jeweiligen Situation bedeutsam sind, bzw. «gehört werden»: Körpersymptome, Gefühls- und Affektstörungen, Lern- und Leistungsprobleme oder Verhaltensstörungen.

c) Zeitfaktor und Entwicklung der Symptomatik

In Bezug auf die Entwicklung der Symptome spielt die Zeit als **dritte Dimension** eine wesentliche Rolle. Nicht nur die Belastungsreaktionen, sondern auch die Belastungseinflüsse unterliegen einer zeitlichen Modifikation, so dass sich die Symptome in ihrer Art und Intensität stets wandeln und es für den Aussenstehenden zusehends schwieriger wird, die Zusammenhänge zwischen Ursache und Wirkung noch genau zu erkennen.

Solche Veränderungen einer Belastungsproblematik treten besonders dann auf, wenn die primären Stressreaktionen des Kindes blockiert und von Ersatzreaktionen abgelöst werden. Oft treten Ersatzreaktionen als Verhaltensstörungen auf, die sich für die Umgebung des Kindes zu einer neuen Belastung ausweiten.

d) Belastung sozialer Beziehungen (relationale Variablen)

Als **vierte Dimension** der Belastungsproblematik gelten die Beziehungen zwischen Schüler, Familie, Lehrer und Klasse. Die Belastung äussert sich nicht nur als intrapsychisches Problem des Schülers, sondern beeinträchtigt auch die Beziehungen sowie das Verhalten der Bezugspersonen, die diese Belastung ja auch erleben und u.U. an andere Personen, Gruppen oder Institutionen zu delegieren versuchen (z.B. Schulpsychologie, Sonderklasse etc.)

3. Datenerhebung

Das beschriebene Kategoriensystem wurde in Form von **vier Erhebungsbogen** mit offenen Fragen (für Berater, Eltern, Schüler, Lehrer) operationalisiert. Eine ausführliche Darstellung findet sich bei Meile B. (1982). So wurden **sieben Kinder** mit einer ausgeprägten Belastungs- und Schulproblematik über eine längere Zeitspanne hinweg (9-25 Monate) gründlich beobachtet und untersucht. Die Daten wurden entlang der Zeitachse systematisch aufgezeichnet.

4. Datenanalyse

Der ausgedehnte Zeitraum der Beobachtung (Longitudinalstudie) ermöglichte es, ursächliche Zusammenhänge aufzuspüren. Im «Heilungsprozess» konnte verfolgt werden, welche Veränderungen im Leben des Kindes und in der Therapie zu welcher Verbesserung bzw. Verschlechterung der Symptomatik führten.

II. Ergebnisse: Einflussfaktoren der Überbelastung in der Primarschule

5. Schulstruturelle Faktoren der Belastung

5.1. Leistungsanforderungen und Selektion

Schulstrukturelle Formen der Belastung gehen vorallem auf die durch **Lehrplan und Selektion** bestimmten Leistungsanforderungen und auf die Bedeutung bestimmter Leistungsergebnisse für die Schullaufbahn und den Beruf zurück. An Beratungsstellen tauchen immer wieder durchschnittlich bis überdurchschnittlich begabte Schulversager auf, die dem Leistungsdruck in der Schule nicht gewachsen sind. Dieses Versagen kann nebst anderen Ursachen durch einzelne **Teilleistungsschwächen** bedingt sein, die jene Fähigkeiten beeinträchtigen, die in der Schule ein besonderes Gewicht haben.

Vorallem in der Unterstufe wird die schulische Leistungsfähigkeit durch Teilleistungsschwächen in Bereichen wie Konzentration, Merkfähigkeit, Wahrnehmung, Motorik etc., besonders beeinträchtigt. Auch langsame Kinder sind in der Primarschule benachteiligt. Ein langsames und bedächtiges Temperament kann die primäre Ursache für schulische Schwierigkeiten sein. — Hier trifft die Schule eine Selektion, die sich u.E. pädagogisch nicht rechtfertigen lässt. Bedächtigkeit verträgt sich zwar kaum mit dem heutigen Zeitgeist und Lebensstil, ist aber keine Begabungsswäche (vgl. Schneeberger, F. 1953).

Es sind im wesentlichen drei **Leistungsforderungen**, die manchen intelligenten Schulversager belasten und zum Scheitern verurteilen können: Rechtschreibung (Wahrnehmung, Merkfähigkeit), Kopfrechnen (Konzentration, Kurzzeitgedächtnis) und Arbeitstempo (Temperament). Diese drei Fähigkeiten spielen für die Selektion eine relativ bedeutsame Rolle, obwohl sie für das Aufnehmen und Verstehen des Schulstoffes nicht unbedingt zentral und notwendig sind. Zweifellos sind Rechtschreibung, Kopfrechnen und Arbeitstempo für manche intellektuellen Leistungen von Vorteil und sollten deshalb in der Schule geübt werden. Doch sollten sie nicht als Selektionskriterien gebraucht werden.

In dem Masse, wie diese Leistungsaspekte für die Selektion zählen, stellen sie **potentielle Belastungsfaktoren** dar (vorallem die Tempoforderungen bei Prüfungen). Dabei spielt eine Rolle, wie sehr sich der **Lehrer** diesen Forderungen gegenüber verpflichtet fühlt und wie stark diese Leistungsaspekte seinen Unterricht prägen. Für einzelne Schüler wird die Belastung zu gross, wenn der Lehrer darüber hinaus auch noch seine Sympathien den Leistungen der Schüler entsprechend verteilt. In der Praxis trifft man immer wieder pädagogisch geschickte Lehrer an, die aus dem Verständnis für das gefährdete und überbelastete Kind eine Art **Pufferfunktion** ausüben. Sie fangen die potentielle Belastung auf, indem sie auf gewisse Forderungen verzichten. Dabei nehmen sie in **pädagogischer Verantwortung** (anstelle des Schülers) den Druck der schulischen Selektion auf sich.

Auf der andern Seite kann der **Selektionsdruck** auch durch die **Eltern** vermittelt werden. Das Kind stellt von sich aus zunächst keinen Zusammenhang zwischen seinen Schulleistungen und den späteren Berufsmöglichkeiten her. Dagegen bangen manche Eltern um die Berufsaussichten ihres Kindes, überwachen ängstlich dessen Schulleistungen und reagieren sogar mit Panik auf schlechte Leistungsergebnisse. Diese Spannung überträgt sich auf das Kind, das erst jetzt realisiert, wie wichtig seine Schulleistungen sind. Überschreitet die Bewertung der Leistungsergebnisse durch die Eltern ein gewisses Mass, so ist das Kind überbelastet und in seiner Leistungsfähigkeit blockiert. Da kann oft auch ein verständnisvoller Lehrer nicht mehr viel ausrichten.

Es kommt auch vor, dass die Eltern eine Pufferfunktion übernehmen, wenn sie gewisse schulische Forderungen offen in Frage stellen oder die Leistungsergebnisse ihres Kindes nicht so wichtig nehmen. Falls diese Haltung nicht einer inneren Gleichgültigkeit entspringt, können die Eltern einiges an schulischer Belastung für das Kind auffangen.

Im Ganzen gesehen führen schulstrukturelle Faktoren weder häufig noch zwangsläufig zur Überbelastung des Schülers. Einzelne Forderungen des Lehrplans und Selektionskriterien stellen jedoch potentielle Belastungsfaktoren dar. Wieweit eine Belastung wirksam wird, hängt stark von der diesbezüglichen Einstellung, von den Erwartungen und vom Verhalten des Lehrers und der Eltern ab.

5.2. Schulische Belastung als Beziehungsaspekt

Schulstrukturelle Faktoren der Belastung, die durch den Lehrplan, den Stundenplan (zu viel Stoff) oder durch Selektionskriterien entstehen, wirken sich nicht direkt auf den Schüler aus, sondern werden immer durch den **Lehrer** und durch die **Eltern** vermittelt. Die Belastung wird von den Erwachsenen erzeugt und auf das Kind übertragen, indem sie ihre Beziehung zum Kind von dessen Leistungen abhängig machen. So können bei überbelasteten Schülern immer gespannte Beziehungen zu den Erwachsenen beobachtet werden, die alsbald die wesentliche Ursache der Belastung ausmachen. **Gestresste Schüler leben immer in mindestens einer stresserzeugenden, d.h. gespannten Beziehung.** Diese Aussage stellt eine zentrale Erkenntnis dieser Studie dar. Spannungen in der Lehrer- Schüler- oder in der Eltern-Kind-Beziehung können im Zusammenhang mit schulstrukturellen Belastungsfaktoren entstehen, doch eigentlich belastend für den Schüler ist die beeinträchtigte und gestörte Beziehung zum Lehrer und zu den Eltern, von denen er sich nur angenommen fühlt, wenn er gute Leistungen erbringt.

6. Persönlichkeit des überbelasteten Schülers

Obwohl in der Schule viele Aspekte dem Schüler nicht angemessen sind und diesen stark oder falsch belasten, reagieren nur einzelne Kinder mit Belastungssymptomen. Die Schule kann daher nicht als einzige Ursache der Überbelastung betrachtet werden. Nebst dem Elternhaus können die Gründe auch bei der Person des Schülers selbst liegen.

Hinsichtlich einer möglichen schulischen Überforderung des Kindes sind die **Kriterien** und der **Zeitpunkt der Einschulung** besonders wichtig. Die untersuchten Schüler zeigten eindrücklich, dass ein zu früh gewählter Zeitpunkt des Schuleintritts wesentlich zur Überbelastung beitragen kann.

6.1. Soziale Reife

In den **unteren Klassen** spielt die soziale Reife des Kindes für den Schulerfolg eine wesentliche Rolle. Sozial unreife Kinder haben die Tendenz, sich an die Person des Lehrers wie an eine schützende Mutter anzuklammern. Sie zeigen Angst vor Aufgaben und haben Mühe mit den Gleichaltrigen. **Da sie den Kontakt zu den Erwachsenen demjenigen zu den Gleichaltrigen vorziehen, sind sozial unreife Kinder schlecht in die Klasse integriert.** Sie werden nicht beachtet oder aktiv ausgestossen und gequält. Ein Zustand der Ächtung und der sozialen Desintegration wirkt sich für jedes Kind belastend aus.

Ein weiterer Aspekt der sozialen Unreife liegt in der **Unfähigkeit, die Gefühle von einer sozialen Beziehung abzuziehen und auf eine Sachbeziehung zu übertragen.** Solche Kinder können sich nur mangelhaft auf eine Aufgabe einstellen und einlassen. Sie scheinen schon früher selten allein gespielt zu haben.

In dieser Untersuchung entstand die Vermutung, dass vorallem **schlechte Rechner** Mühe haben, auf sich allein gestellt mit einer Aufgabe zurechtzukommen. Diese Kinder scheinen beim Arbeiten auf einen dauernden sozialen Austausch und eine ebensolche Stütze angewiesen zu sein. Es scheint, dass das Lösen von Rechenaufgaben speziell einen zeitweisen Rückzug aus der sozialen Umwelt verlangt.

6.2. Selbständigkeit und Selbstvertrauen

Ein ausschlaggebender Bestandteil der Schulreife liegt in der altersgemässen Selbständigkeit beim Arbeiten. Unselbständigkeit des Schülers hängt meistens mit einer ängstlich-überbehütenden oder -verwöhnenden Erziehung zusammen. **Verwöhnte oder überall bewunderte Kinder haben Mühe, unbequeme Leistungsansprüche zu akzeptieren.** Die «Vorführkinder» sind weniger bereit, sich anzustrengen, wenn ihnen eine Sache Mühe bereitet, da sie gewohnt sind, auf bequemere Art anzukommen und Erfolg zu haben.

Unselbständigkeit kann auch aufgrund einer ängstlich-einschränkenden Erziehung entstehen. Diese Kinder sind in ihrem Autonomiestreben gehemmt und trauen sich selbständiges Arbeiten nicht zu. **Sie haben ein schwaches Selbstvertrauen, das die Grundlage für ihre Unselbständigkeit abgibt, und das unselbständige Verhalten schwächt rückwirkend wiederum das Selbstvertrauen.**

Unsere Erfahrung zeigt deutlich, wie die **Erziehung zur Selbständigkeit** mehr Selbstvertrauen erzeugt, das sich positiv auf die schulische Entwicklung auswirkt. Eine optimale Vorbereitung auf die Schule sollte das Kind zu einer dem jeweiligen Alter entsprechenden Selbständigkeit erziehen und ihm möglichst viel Autonomie gewähren.

Möglicherweise sind auch bei den bequemen und verwöhnten Kindern ein geringes Selbstvertrauen und Unselbständigkeit die Ursache für schulisches Versagen.

Zum Bild des mangelhaften Selbstvertrauens und der Unselbständigkeit gehört auch die übermässige **Orientierung an der Umgebung,** d.h. ein verstärktes Angewiesensein auf Bestätigungen von aussen. Diese Kinder haben bei ihrer Arbeit kein anderes Ziel, als die Eltern und den Lehrer zufriedenzustellen, von denen sie sich die notwendige Bestätigung erhoffen. Ob sie die Aufgabe richtig lösen und verstehen, ist ihnen unwichtig (vgl. Holt, J. 1969). **Mangelhaftes Selbstvertrauen führt zu einer mangelhaften Auseinandersetzung mit der Aufgabe.** Ein von aussen gesteuertes Kind hat kein Gefühl für den Aufgabencharakter. Es kann bei einem Detail verweilen und Wesentliches bedenkenlos ignorieren.

6.3. Leistungsmotivation und Leistungsversagen

Die Leistungsmotivation und das Leistungsvermögen des Kindes werden stark durch Emotionen und soziale Beziehungen bestimmt. Anstelle des Ehrgeizes steht der Wunsch, den Lehrer zu erfreuen. Schlechte Leistungen bedrücken das Kind kaum, solange weder der Lehrer noch die Eltern Enttäuschung und Nervosität darüber äussern. **Die Abhängigkeit der Leistungsmotivation von den sozialen Beziehungen ist vorallem beim Unterstufen-Kind und beim typologisch gefühlvollen Schüler ausgeprägt. Wenn das Leistungsverhalten eine dem Schüler wichtige Beziehung gefährdet, dann führt ein Schulversagen zu Angst und depressiven Grundgefühlen.** Das Kind gerät in eine unterträgliche Notlage und ist überbelastet.

Im Falle der Überbelastung stimmen die **Leistungsvoraussetzungen** des Kindes mit den inneren und den äusseren **Erwartungen** nicht überein, und das Leistungsversagen bekommt für das Kind eine **existentielle Bedeutung**. Kinder, die den fremden und den eigenen Erwartungen nicht entsprechen können, werden in ihrem Verhalten **unsicher** und **gehemmt**. Besonders gefährdet sind die verwöhnten, durch wenig Selbständigkeit und Selbstdisziplin auffallenden Kinder, wenn sie überhöhten Leistungsanforderungen ausgesetzt sind. Sie leiden dann unter schweren **Versager-** und **Vergeltungsängsten**.

Schüler, die über längere Zeit erleben, dass sie den Leistungsanforderungen, die sie innerlich akzeptieren, nicht gewachsen sind, sehen nicht nur ihre sozialen Beziehungen in Frage gestellt, sondern entwickeln mit der Zeit ein schlechtes **Selbstwertgefühl**. Das schwindende Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit erhöht die Belastung des Schülers zusätzlich, da er sich immer hilfloser fühlt und die **Diskrepanz zwischen den Leistungsvoraussetzungen und den Leistungsanforderungen** in Form eines Teufelskreises immer grösser wird.

Wie weit sich die Stressdynamik beim Primarschüler entwickelt und zu einer Überbelastung ausweitet, hängt nach den Erfahrungen dieser Studie von drei möglichen **intervenierenden Faktoren** ab:

1. Qualität der familiären Beziehungen

   Sind die Beziehungen in der Familie ungenügend oder extrem schlecht, wird das leistungsschwache Kind kaum versuchen, diese Beziehungen mittels besonderer Leistungsanstrengungen zu retten. Leistungsnormen der Umgebung haben für dieses Kind keine Bedeutung. Es wird in der Schule vermutlich versagen, ohne in Stress zu geraten. Es liegt ein Zustand der **Verwahrlosung** vor.

   Anders entwickelt sich ein Kind, das die Beziehungen in der Familie zwar als schwierig und belastend, jedoch als vorhanden und tragfähig erlebt. Dieses Kind hat noch Hoffnungen, und die Verbesserung der Beziehungen ist ihm ein Anliegen. Entweder kämpft es und versucht, seine Umgebung zu provozieren, zu unterdrücken oder zu manipulieren, oder es passt sich an, übernimmt die an es gestellten Normen und Leistungsanforderungen und versucht oft verzweifelt, diesen gerecht zu werden.

2. Selbstwertgefühl des Schülers

   Ein gutes Selbstwertgefühl kann eine wesentliche Barriere gegen Stress und Überbelastung infolge ungenügender Leistungsergebnisse darstellen. Ein solches Kind kann gelegentliche **Misserfolge** ertragen, ohne dass es Angst hat, wichtige Sozialbeziehungen zu verlieren und ohne dass es selbst unsicher wird und in der Leistungsmotivation wesentlich beeinträchtigt wird.

3. Lehrer oder Eltern übernehmen eine Pufferfunktion

   Ein Kind, das in den Zwiespalt zwischen schlechten Schulleistungen und überhöhten Leistungserwartungen gerät, kann vor Stress und Überbelastung bewahrt werden, wenn es wenigstens eine Seite, Lehrer oder Eltern, versteht, die schulische «Leistungsideologie» zu entschärfen. D.h., dass sie zum Kind stehen und ihm vertrauen, auch wenn es den schulischen Anforderungen, vielleicht nur zeitweilig, nicht entspricht.

   Überforderte Kinder reagieren emotional mit Regressionen. Sie lassen sich gehen und zeigen Verhaltensweisen wie Unselbständigkeit, mangelnde Selbst-und Affektkontrolle, Trotzreaktionen etc. Auch psychosomatische Reaktionen sind für das überbelastete Kind typisch, das den schulischen Anforderungen, die es als Norm akzeptiert, nicht genügen kann.

Die **psychosomatische Reaktion** ist ein Zeichen dafür, dass aktive Formen des Widerstandes gegen zu hohe Anforderungen als Ventile fehlen. Häufig kämpfen überforderte Kinder um Zuwendung oder zeigen provokative Verhaltensweisen, mit denen sie ihre Umwelt in Harnisch bringen. Das psychosomatisch auffällige Kind erreicht indirekt als «Krankheitsgewinn», dass es geschont und entlastet wird. Von seiner Umwelt wird es eher als **überangepasst** denn als verhaltensauffällig erlebt.

6.4. Beziehung zu Gleichaltrigen

Leistungsprobleme des Schülers können auch durch Schwierigkeiten im Kontakt mit den Kameraden bedingt sein. Das Leistungsunvermögen ist in diesem Fall nicht die primäre Stressursache. Der **Ursprung der Belastung** liegt in den **Schwierigkeiten mit den Gleichaltrigen**. Erst sekundär verstärkt das Leistungsversagen die Stressproblematik, indem nun auch andere Beziehungen belastet werden. Auch die Beziehung des Kindes zur Klasse kann infolge der Leistungsprobleme weiter verschlechtert werden. **Hat die Leistung in der Klasse einen hohen Stellenwert, werden leistungsschwache Kinder ausgestossen**. Sie laufen Gefahr, zum **Südenbock** gestempelt und noch mehr belastet zu werden. Das Abweichen von der Leistungsnorm wird mit moralischen Eigenschaften verbunden, so dass das betroffene Kind alles Negative zu verkörpern scheint, was die Klasse von sich fernhalten will. Das Versagen wird noch verstärkt, da ein Teufelskreis zwischen Belastung und Leistungsverhalten entsteht.

6.5. Zusammenfassung

Für das Primarschulkind scheinen die emotionalen und die sozialen Bedingungen für den Schulerfolg und für die Vermeidung einer schulischen Überbelastung viel wichtiger als die intellektuellen Voraussetzungen. Es braucht ein starkes Selbstwertgefühl, das in der Familie durch gute soziale Beziehungen aufgebaut werden muss und das nicht an die Schulleistungen gebunden ist. Auch sollten seine Beziehungen in der Schule und zu Hause durch schlechte Schulleistungen nicht in Frage gestellt sein. Zudem ist jenes Kind in der Schule im Vorteil, das schon zu Hause in verschiedenen Alltagssituationen zur Selbständigkeit angehalten wurde und das im Kontakt zu Gleichaltrigen alleine zurechtkommt. Bei der Einschulung sollte dem Reifegrad des Kindes besondere Beachtung geschenkt werden, mehr noch als der intellektuellen Entwicklung.

7. Einfluss der Familie auf die Belastung des Kindes

Für die meisten Eltern ist der Schuleintritt des Kindes ein bedeutendes Ereignis. Nun zeigt sich, ob ihr Kind, mit dem sie sich identifizieren, sich auch ausserhalb des Elternhauses bewährt. Selbstunsichere Eltern sehen im Erfolg oder Nichterfolg ihrer Kinder gerne die Zensur ihrer bisherigen Erziehungsleistung.

Ein Versagen des Kindes erleben sie als persönliche Kränkung gegenüber dem Lehrer. Vom Kind erwarten sie, dass es sich mehr anstrenge und gefällig erweise und dass es sie mit seiner «Leistungsverweigerung» nicht dauernd bestrafe. Gleichzeitig fühlen sie sich sowohl der Schule als auch dem Kind gegenüber schuldig, dessen Versagen und dessen Belastungssymptome sie als Vorwurf erleben.

7.1. Hausaufgaben

Selbstunsichere und als Folge des kindlichen Versagens gekränkte Eltern unternehmen oft übertriebene Anstrengungen zur Leistungsverbesserung des Kindes. **Das exzessive Üben mit dem Kind basiert auf überhöhten Erwartungen und auf Schuldgefühlen.** Oft besteht seitens der Eltern schon vor dem Schuleintritt des Kindes das Gefühl, als Erzieher versagt zu haben. Das Kind soll nun mit seinen Schulleistungen das Gegenteil beweisen. Die Erwartungen sind dementsprechend hoch, und die Schulleistung ist für die Eltern persönlich bedeutsam. Oft versuchen sie, dem Kind beim Erledigen der Hausaufgaben zu helfen. **Diese Mitarbeit bei den Hausaufgaben wirkt sich jedoch ungünstig auf den Schulerfolg des Kindes aus und blockiert dessen Leistungsvermögen**. In dieser Situation spielt nicht die Arbeitsbelastung, sondern die spannungsgeladene Atmosphäre für die kindliche Überforderung eine Rolle. Es ist besser, wenn sich solche Eltern von einer Unterstützung bei den Hausaufgaben fernhalten und wenn diese in der Schule oder an einem neutralen Ort (Aufgabenhilfe) erledigt werden. Eine solche Massnahme sollte der Lehrer gegebenenfalls von sich aus veranlassen.

Eltern, die sich in der Erziehung sicher fühlen, haben weniger die Tendenz, zu agieren. Aus Unsicherheit entstehende, panikartige Erziehungsaktionen wirken sich schädlich auf das Kind aus.

7.2. Beziehung der Familie zur Schule

Elterliche Enttäuschung und Wut kann sich statt gegen das Kind auch gegen die Schule richten. Solche Eltern suchen die Gründe für die Schulschwierigkeiten vielmehr beim Lehrer oder dem Schulsystem. Eine solche Schuldzuschreibung wirkt sich für das Kind eher günstig aus. Denn **wird die Ursache des Leistungsunvermögens in der Schule gesehen, wird das Kind entlastet**. Es findet dann zu Hause eine entspannte Situation vor, in der es arbeiten kann.

7.3. Identifikations- und Delegationsprozesse der Eltern

Häufig erleben Eltern beim Schuleintritt ihres Kindes ihre eigene Schulzeit aufs Neue. Was sie selbst erlebt haben, fliesst in ihre Erwartungen gegenüber dem Kind ein. So beeinflussen die **Erfahrungen und Gefühle der Eltern aus der**

eigenen Schulzeit die entsprechenden Erwartungen und Gefühle des Kindes. **Versagerängste des Kindes basieren auf der Angst der Eltern vor dem kindlichen Leistungsversagen.**

Die elterlichen Erwartungen können auch **Delegationen** an das Kind enthalten. **Wenn das Kind in der Schule gleichsam stellvertretend für die Eltern etwas erreichen oder ausleben sollte** (Ideal-Selbst, Südenbock etc. nach Richter, H.E., 1978), **wird es in seiner Leistungsfähigkeit blockiert**. Besonders gefährdet ist das Kind, wenn die elterlichen Erwartungen unklar und widersprüchlich sind, so dass es die Sache ohnehin nie recht machen kann und die Eltern permanent unzufrieden sind. Eltern mit einer «double-bind-Beziehung» zum Kind verunsichern es und hemmen es in seinen Aktionen.

7.4. Übertragung der familiären Situation auf die Schulsituation

Die Familie beeinflusst den Schulerfolg bzw. -misserfolg des Kindes auch von ihrer Kommunikation und von ihrer Rollenerwartungen her. Was das Kind zu Hause erlebt, überträgt und erwartet es auch in der Schule. **Die Rollen, die es in der Familie einnimmt, beeinflussen seine Rollenerwartung und seine Rollenwahrnehmung in der Schule**. Und **die Beziehung des Kindes zu den Eltern prägt die Beziehung zum Lehrer**, sei es im Sinne einer Übertragung oder im Sinne einer Kompensation und Ergänzung. So können sich belastende Situationen in der Familie in der Schule neu konstellieren und ausweiten oder im Sinne eines Ausgleichs wesentlich entschärfen.

Die Erfahrung in der Familie prägen auch das Verhältnis des Kindes zu den Gleichaltrigen. **Wenn innerhalb der Familie klare Abgrenzungen fehlen**, ist das Kind nicht gewohnt, seine individuellen Wünsche und Bedürfnisse wahrzunehmen und zu artikulieren, und das **erschwert ihm die Durchsetzung unter den Klassenkameraden**. Gleichzeitig spielt die Integration der Familie in die soziale Umwelt eine wichtige Rolle. **Ungenügende und schlechte Kontakte der Familie nach aussen** geben dem Kind keine Matrix, nach aussen zu treten und Kontakte aufzunehmen, sondern **erschweren seine Beziehungen zu Gleichaltrigen**. Von den Kameraden nicht angenommen zu werden, erlebt das Kind als Belastung, die sich auf das Leistungsverhalten ausbreiten und so zusätzliche Stressmechanismen in Gang setzen kann.

Unzureichende und gespannte innerfamiliäre Beziehungen können auch unmittelbar kindlichen Stress und Leistungsversagen bedingen. In einem solchen Fall nützen Nachhilfestunden wenig, sofern das Kind nicht auf der emotionalen Ebene gestützt wird. Daher ist es im Einzelfall wichtig, genau zu klären, welche Ursachen hinter dem Leistungsversagen des Kindes stehen.

7.5. «Psychosomatische Familien»

Wie das von der schulischen oder von der familiären Situation überbelastete Kind reagiert, hängt von seiner Eigenart und von seinem Temperament ab und richtet sich auch nach den Verhaltensmustern anderer Familienmitglieder. **Wenn in der Familie ein oder mehrere Mitglieder psychosomatische Symptome zeigen, ist es wahrscheinlich, dass das überbelastete Kind dieses Verhaltensmuster übernimmt.** Ob solche Ähnlichkeiten über das Modellernen (Bandura, A., 1976) oder auf Grund ähnlicher Veranlagung zustande kommt, konnte in dieser Untersuchung nicht geprüft werden. In der Regel tritt eine psychosomatische Reaktion unwillkürlich auf, vorab bei Kindern, die sich krampfhaft anzupassen versuchen. **Reagiert das Kind mit psychosomatischen Symptomen, kann es sich zeitweise von den Leistungsanforderungen befreien** (Krankheitsgewinn). Auf psychosomatische Reaktionen antwortet die Umwelt eher mit **positiver Zuwendung** und weniger mit Schuldzuschreibung als bei andere Reaktionsweisen, wie z.B. bei Verhaltensstörungen und abweichendem Verhalten.

7.6. Rückwirkungen der Schulschwierigkeiten auf die Familie

Eltern tendieren dazu, das Leistungsversagen des Kindes auf Faulheit, Schwäche oder auf psychischen Stress zurückzuführen. Sie schwanken meist zwischen Auflehnung und Mitleid hin und her. Manche Kinder, die das spüren, stellen sich als schwach, hilflos, krank etc. dar. Sie appellieren an das Mitleid und die Hilfsbereitschaft der Eltern und versuchen so, sich zu **entlasten** und die **Anforderungen der Umwelt zu reduzieren**. Manchen Kindern allerdings liegen der Kampf und die Auseinandersetzung näher als die «Ohnmacht» und die Flucht.

Schulschwierigkeiten haben fast immer Aus- und Rückwirkungen auf die Familie. Kinder, die sich zu wenig beachtet fühlen, nützen das aus. **Mit Schulschwierigkeiten kann die Aufmerksamkeit der Eltern erhöht und auf sich gelenkt werden. Dieses Verhalten kann den Eltern sehr entgegenkommen, wenn sie ein Kind mit Schulproblemen brauchen, um von ihren eigenen Problemen abzulenken.**

Wenn es dem Kind nicht gelingt, sich zu entlasten, z.B. von sich abzulenken und seine Belastung zu delegieren, sind starke Reaktionen zu erwarten, wie **depressive Verstimmung** oder **psychosomatische Beschwerden**. Möglicherweise reagiert es mit **Verhaltensstörungen**, indem es versucht, sein inneres Unbehagen aus sich herauszuarbeiten, gleichsam durch Agieren los zu werden. Bei dieser Lösung werden andere **Personen der Umgebung wie Eltern oder Lehrer, belastet** und reagieren ihrerseits mit Stressreaktionen.

An sich ist es ein gesundes Zeichen, wenn das überbelastete Kind kämpft und nicht einfach resigniert. Da aber diese Form der Auseinandersetzung mit der Umwelt nur selten in ihrer Bedeutung verstanden wird und Eltern wie Lehrer überfordert, bekommt das Kind mit Zinsen zurück, was es loszuwerden versuchte. Neben der ursprünglichen Belastung entsteht eine zweite Quelle des Stresses, die von den Reaktionen der angegriffenen Umwelt kommt. Im wechselweisen Prozess der Aufschaukelung wird die Belastung sowohl für das Kind als auch für die Umgebung immer stärker.

7.7. Wie können Eltern eine Überbelastung des Kindes vermeiden?

Eine erste wichtige Voraussetzung ist das Vertrauen, dass das Kind von sich aus Gutes leisten möchte. Dazu braucht es wenig Druck seines der Eltern. In den ersten Schuljahren ist aber die Leistungsmotivation im Wesentlichen ein Beziehungsaspekt. Daher sind ein reges Interesse und eine ständige Anteilnahme der Eltern am schulischen Geschehen wichtig. Dieses Interesse muss umfassend sein und darf sich nicht auf ein ängstliches Überwachen des Notenniveaus beschränken.

Zusätzliches Üben, Nachhilfestunden und diverse Freizeitkurse belasten das Kind nicht zwangsläufig. Primarschüler, die von einer Sache begeistert sind, arbeiten machmal von sich aus mit viel Energie und Ausdauer, ohne Stresssymptome zu zeigen. Erst wenn das Kind sein Unvermögen und gleichzeitig die hohen Erwartungen seiner Umwelt spürt, wird ihm die Sache zur Qual. Nicht die Last der Arbeit an sich, sondern die damit verbundenen zwischenmenschlichen Spannungen führen zu Stress und zur Überbelastung.

Wenn es einmal soweit ist, dass das Kind versagt und Belastungssymptome auftreten, können die Eltern eine Pufferfunktion wahrnehmen, indem sie vom Kind eher weniger fordern, von harten und Druck erzeugenden Erziehungsmassnahmen absehen und die Leistungsorientierung der Schule in Frage stellen.

8. Beziehung zwischen Schule und Elternhaus

Der Kontakt der Eltern zur Schule beschränkt sich meistens auf den **Kontakt zum Lehrer**. Nur selten haben Eltern mit den Schulbehörden zu tun, und auch zur Klasse ihres Kindes haben sie kaum eine direkte Beziehung. Im Falle von Schwierigkeiten gelangen die Eltern an den Lehrer, der als Klagemauer und Vermittler gebraucht wird. Von der Belastung des versagenden Kindes betrachtet, ist eine gute **Eltern-Lehrer-Beziehung**, die von gegenseitigem Vertrauen, Achtung und Verständnis getragen wird, ausserordentlich wichtig. Wo die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus gestört ist, entwickelt das belastete Kind, das den schulischen Anforderungen intellektuell und/oder emotional nicht gewachsen ist, Stresssymptome. Die Beziehung zwischen dem Lehrer und den Eltern kann aus verschiedenen Gründen gefährdet sein:

8.1. Vorurteile von Eltern und Lehrer

Auf Seiten der Eltern spielen die eigenen Schulerfahrungen oft eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, Kontakt mit dem Lehrer aufzunehmen. **Die schulischen Erfahrungen der Eltern bestimmen ihre Sichtweise ziemlich unabhängig von der Realsituation**, so dass sie die aktuelle Schulsituation des Kindes oft verzerrt und unrealistisch sehen. Für den Lehrer ist es ausserordentlich schwierig, mit solchen Eltern umzugehen. Leicht fühlt er sich ungerecht beurteilt. Es können auch **Diskrepanzen zwischen den Erziehungskonzepten der Eltern und des Lehrers beim Lehrer negative Vorurteile dem Schüler gegenüber hervorrufen**. Ist das Verhältnis zwischen Lehrer und Eltern durch Vorurteile belastet, sind beide Seiten kaum mehr fähig, das Kind und dessen Schulprobleme unvoreingenommen zu sehen.

8.2. Wahrnehmung der Machtposition des Lehrers (traditionelle autoritäre Rolle)

Die Beziehung der Eltern zum Lehrer hängt stark davon ab, ob die Eltern das Gefühl haben, der Lehrer habe Verständnis für das Kind. Die Eltern sehen sich in der Regel auf der Seite des Kindes, so dass sie sich bei einer schlechten Beziehung zwischen dem Lehrer und dem Kind nicht viel vom Kontakt mit der Schule versprechen. **So basiert die fehlende Bereitschaft der Eltern zur Kooperation mit dem Lehrer oft auf einem Ohnmachtsgefühl der Eltern dem Lehrer und der Schule gegenüber.** Sie nehmen den Lehrer in einer Machtposition wahr («der kann sowieso machen, was er will»). Der Lehrer erscheint unanfechtbar, worauf die Eltern des versagenden Kindes entweder mit **Unterwürfigkeit** oder mit **Ablehnung** reagieren. Die Ablehnung drückt sich im Rückzug und in der **Kontaktverweigerung** oder in offenen Vorwürfen aus. Das Verhältnis kann sich zu einem verdeckten oder offenen **Machtkampf** ausweiten.

8.3. Negative Einstellung zur Schule

Wenn sich das Schulversagen und die damit zusammenhängende Belastung des Kindes nicht eindeutig erklären lassen (Behinderung, Situation, Erbanlage), fühlen sich die Eltern schuldig und entwickeln die Tendenz, «Sündenböcke» zu suchen (Faulheit des Kindes, Lehrer, Schulsystem). Leicht wird der Lehrer zur Zielscheibe der elterlichen Schuldgefühle, was der Beziehung sehr abträglich ist. Meistens haben sowohl der Lehrer als auch die Eltern Angst vor den Anschuldigungen der Gegenseite und suchen eine Strategie, mit der sie dem andern zuvor kommen können. So verlieren sie das Gefühl, dass sie im gleichen Boot sitzen und die anstehenden Probleme im Sinne des Kindes gemeinsam lösen sollten.

Eine schlechte und belastete Beziehung zwischen den Eltern und dem Lehrer erzeugt bei den Eltern ein Misstrauen, das sich auf die ganze Schule ausdehnt. Das allgemeine Misstrauen der Eltern gegenüber der Schule beeinflusst die Einstellung des Kindes gegenüber dem Lehrer.

Das Kind kritisiert oder lehnt den Lehrer nur selten von sich aus ab, da die gute Beziehung zum Lehrer fast lebenswichtig ist. Sein Bedürfnis nach Geborgenheit trägt eher dazu bei, dass es den Lehrer idealisiert. Wenn die Eltern dem Lehrer gegenüber negativ eingestellt sind, gerät das Kind in eine psychisch belastende Situation, die seinen Schulerfolg gefährdet. **Besonders das Unterstufenkind ist durch eine schlechte Eltern-Lehrer-Beziehung in seinem Leistungsverhalten beeinträchtigt.**

Eltern, die ihre negative Einstellung zum Lehrer und zur Schule ausagieren, gefährden zusätzlich die soziale Integration des Kindes in die Klasse. Aus der Sicht des Lehrers und der anderen Eltern geniesst die **Familie ein negatives Ansehen**, und dies trägt dazu bei, dass das ohnehin belastete **Kind von den Gleichaltrigen abgelehnt** wird. Selbst wenn die Eltern mit ihren Interventionen in der Schule und beim Lehrer im Recht sind und Vorbehalte gegenüber den Geschehnissen in der Schule haben, müssen sie daran denken, dass ihr Kind auf eine gute Beziehung zum Lehrer angewiesen ist und darauf Rücksicht nehmen.

9. Persönlichkeit des Lehrers

An der Erziehungsberatungsstelle des Pädagogischen Institus besteht die Erfahrung, dass viele Primarlehrer in der Lage sind, auch schwierige Schüler zu verstehen. Manche bemühen sich speziell um diese Kinder und nehmen auf deren Probleme Rücksicht. Das ist nicht selbstverständlich, wenn man bedenkt, welch unterschiedlichen, zum Teil widersprechenden Forderungen die Lehrer ausgesetzt sind (Lehrplan, Schulbehörde, Hausordnung, Klasse, Eltern, Problemschüler etc.).

9.1. Beziehung zum überbelasteten Schüler und zu dessen Eltern

Ein Lehrer, der auf den schwachen Schüler eingeht, muss unter Umständen allerhand Unannehmlichkeiten in Kauf nehmen. **Uneinsichtigkeit und Sturheit des Lehrers gegenüber dem versagenden Kind können daher auch als Schutzmechanismen gesehen werden.** Der Lehrer kann offener und eher zu Zugeständnissen bereit sein, wenn er sich von den Eltern unterstützt fühlt.

Je entspannter die Beziehung zwischen dem Lehrer und den Eltern ist, desto eher kann der Lehrer unvoreingenommen auf die Probleme des Kindes eingehen. Kennt er auch die Familiensituation des Kindes, kann er mehr Verständnis für dessen Schulschwierigkeiten aufbringen.

Ein Lehrer, der nicht angemessen auf das schwierige Kind eingehen kann, hat vielleicht zu hohe Leistungserwartungen an seine Klasse. Er mag sich dem Lehrplan verpflichtet fühlen, handelt aus Verantwortung gegenüber der Zukunft der Schüler oder aus persönlichem Leistungsehrgeiz. Anstelle des Schülers steht dann der Lehrstoff im Zentrum. Ein didaktisch ausgezeichneter Unterricht kann einzelne Schüler übergehen. Demgegenüber kann das Kind, sofern es sich in der Schule wohl fühlt und eine gute Beziehung zum Lehrer hat, auch bei didaktisch unzulänglichem Unterricht viel lernen und leisten; denn **die Einstellung zur Schulleistung und die Leistungsfähigkeit des Kindes werden durch die Beziehung zum Lehrer beeinflusst.**

9.2. Leistungsnormen des Lehrers

Stellt der Lehrer für sich und für seine Klasse zu hohe Leistungsnormen auf, schafft er eine Atmosphäre, die bei einzelnen Schülern Stress und Leistungsversagen erzeugt. Überforderte Kinder leisten weniger, da zu hohe **Leistungsanforderungen** die **Leistungsmotivation** vermindern.

Bei einigen Kindern löst die grosse Bedeutung guter Leistungen Angst aus. Sie sind in Leistungssituationen blockiert, selbst wenn sie dem Unterricht interessiert und aufmerksam folgen und den Stoff gut verstehen. Sie werden passiv aus Angst vor den Folgen falscher Antworten. Die **fehlende mündliche Beteiligung** am Unterricht trotz einem guten Interesse an der Sache ist ein Ausdruck des **Misstrauens** und der **Angst dem Lehrer und der Klasse gegenüber.**

Der Lehrer kann diese Passivität als Provokation, als Widerstand seiner Person gegenüber empfinden. Vor allem für **emotional unsichere Lehrer bedeuten die schlechten Leistungen und die Passivität eines Schülers eine persönliche Kränkung**, die zu negativen Vorurteilen diesem Schüler gegenüber führt. Der unsichere Lehrer fühlt sich leicht angegriffen und vom Leistungsverhalten der Schüler betroffen. Er fühlt sich durch schlechte Schülerleistungen in Frage gestellt und neigt dazu, den leistungsschwachen Schüler als nicht dazugehörig zu erleben, als unreif, schwach begabt etc. abzustempeln und sich auf die Leistungsfähigkeit der Klasse insgesamt zu berufen. **Ein hohes Leistungsniveau der Klasse gibt dem emotional unsicheren Lehrer jene Selbstbestätigung, die er braucht, um einzelne schlechte Schüler zu ertragen.** Er braucht das hohe Leistungsniveau der Klasse als Beweis, dass er selbst am Versagen einzelner Schüler nicht schuldig ist.

Grundsätzlich wird die Leistungsmotivation des Schülers positiv unterstützt, wenn der Lehrer von den Schülerarbeiten persönlich berührt wird. Erst der Umstand, dass sich das Interesse des Lehrers allein auf die Aspekte der Selektionskriterien und des Leistungsniveaus der Klasse richtet, wirkt für einzelne Schüler destruktiv und belastend. Allein schon der Vergleich der Einzelleistung mit dem

Klassendurchschnitt kann dazu führen, dass Schüler, die den Stoff vollständig beherrschen, aber etwas langsamer als die andern arbeiten, als Repetenten vorgesehen werden; in diesem Fall eine Massnahme, die unzweckmässig ist und dem Kind nicht entspricht.

9.3. Auswirkung des Lehrerverhaltens auf das Verhalten der Klasse

Nicht nur die negative Leistungsbeurteilung und schulische Massnahmen wie eine Repetition, belasten das schwierige Kind, sondern auch die mit der Leistungsdiskrimination verbundene soziale Ausstossung und Stigmatisierung. Unter dieser zusätzlichen Belastung kann das Kind ohnehin nicht mehr das leisten, was es eigentlich könnte. Es resigniert immer stärker, traut sich auch auf anderen Gebieten nichts mehr zu und verliert sein Selbstvertrauen.

Beispiele aus der Erziehungsberatung zeigen, wie gross der Einfluss eines Primarlehrers sein kann, den er auf das Kind ausübt. Dieser Einflussbereich ist oft grösser als der Lehrer selbst wahrnimmt. **In der Unterstufe hat die Beziehung des Lehrers zum Schüler auch eine grosse Bedeutung für dessen Rolle und sozialen Status in der Klasse. Der Lehrer prägt in hohem Masse die Klassenatmosphäre und die zwischen den Schülern ablaufenden emotionalen Prozesse und Interaktionen, so auch die Haltung gegenüber den leistungsschwachen und auffälligen Kindern.** Der Lehrer kann die Ausstossungsmechanismen in der Klasse durch sein eigenes **Vorbild** und durch geeignete **Interventionen** beeinflussen und unterbinden. Damit er aber dem einzelnen Kind gerecht werden kann, ist er auf die Unterstützung von der Umgebung, insbesondere auf die Zusammenarbeit mit den Eltern, angewiesen.

LITERATURVERZEICHNIS

Bandura, A. — Lenen am Modell, Stuttgart 1976.

Holt, J. — Chancen für unsere Schulversager, Freiburg i. B. 1969.

Meile, B. — Verhaltensauffällige Schüler, Basel 1982.

Petermann, J./ Holt, J.F. — Einzelfallanalyse, München 1979.

Richter, H.E. — Eltern, Kind und Neurose, Hamburg 1978.

Schneeberger, F. — Die Winterthurer Förderklassen 1945-53, Schulamt, Winterthur 1953.

RÉSUMÉ

Dans cette étude fondée sur des cas isolés on a analysé les causes scolaires, familiales et personnelles qui mènent à la surcharge dans les élèves de l'école primaire. Toutes les personnes touchées du problème ont été considérées: l'élève, la famille, le maître et la classe. Les effets de la surcharge étaient évalués dans les sphères physiques (psychosomatiques), émotionelles, cognitives, sociales et dans la conduite observée.

Les résultats montrent que dans tous les cas plusieurs des facteurs suivants prennent part à la surcharge: le système de l'école, la personnalité de l'élève, la famille, la relation entre les parents et le maître et la personnalité du maître.

SUMMARY

Based on case studies this essay is concerned with the different reasons from school, family and personality which lead to distress in the pupils at primary school. Everybody directly touched by the problem of distress was considered: pupil, family, teacher and peers. The effects on the physical (psychosomatic), emotional, cognitive and social sphere as well as on the observed behaviour were determined.

The results show that in every case there is a combination of the following factors which affect the distress: the scholl system, the personality of the pupil, the relationship between parents and teacher and the personality of the teacher.