



Budrich  
UniPress

Ingrid Kellermann

# Vom Kind zum Schulkind

Die rituelle Gestaltung der Schulanfangsphase

Eine ethnographische Studie

Erziehungswissenschaft

Ingrid Kellermann  
Vom Kind zum Schulkind

# Erziehungswissenschaft

Ingrid Kellermann

# Vom Kind zum Schulkind

Die rituelle Gestaltung der Schulanfangsphase

Eine ethnographische Studie

Budrich UniPress Ltd.

Opladen & Farmington Hills 2008

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2008 Budrich UniPress, Opladen & Farmington Hills  
[www.budrich-unipress.de](http://www.budrich-unipress.de)

ISBN 978-3-940755-08-7 (Paperback)

eISBN 978-3-86388-376-8 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

D 188

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – [www.disenjo.de](http://www.disenjo.de)

Druck: paper&tinta, Warschau

Printed in Europe

# Inhalt

|   |    |
|---|----|
| <b>Inhalt</b> .....   | 5  |
| <b>Einleitung</b> .....   | 11 |
| <b>Statuspassage Schulanfang</b>  |    |
| <b>Der Eintritt in ein neues Sozialisationsfeld</b> .....                         | 17 |
| <i>Die Bedeutung des Übergangs vom Kind zum Schulkind</i> .....                   | 18 |
| <i>Schule als gesellschaftliche Institution</i> .....                             | 20 |
| <i>Ein Schul-Kind sein! – Zum Wandel der sozialen Identität</i> .....             | 26 |
| <i>Die Dynamik sozialer Praxis</i> .....  | 31 |
| Habitus, soziales Feld und symbolische Macht<br>bei Pierre Bourdieu .....         | 32 |
| Mimetisches Lernen, performatives Handeln und Rituale<br>bei Christoph Wulf ..... | 36 |
| Interaktionsrituale, Territorien und Rahmungen<br>bei Erving Goffman .....        | 41 |
| Übergang, Liminalität und soziales Drama<br>bei Victor Turner .....               | 45 |
| <b>Stand der Forschung</b> .....  | 49 |
| <b>Methodische Reflexionen</b> .....  | 55 |
| Ethnographie als rekonstruktive Forschungsmethode .....                           | 56 |
| <i>Zugang zum Feld</i> .....  | 59 |
| <i>Der Feldaufenthalt</i> .....   | 60 |
| Teilnehmende und videogestützte Beobachtung .....                                 | 61 |
| Aus der Forscherperspektive .....   | 64 |
| <i>Auswertung des Datenmaterials</i> .....  | 65 |

|   |            |
|---|------------|
| <b>Die performative In-Szenierung der Einschulungsfeier .....</b>                                     | <b>69</b>  |
| <b>Erste Schritte in der Schule – Die institutionelle Rahmung .....</b>                               | <b>77</b>  |
| <i>Der Klassenraum als Domizil im neuen Umfeld –<br/>    Gestaltung des materiellen Rahmens .....</i> | <i>77</i>  |
| Lehrertisch.....  | 79         |
| Sitzordnung .....   | 80         |
| Wohnliche Ecke .....  | 82         |
| Stuhlkreis.....   | 83         |
| <i>Und plötzlich wird die Zeit so wichtig!<br/>    Rituale im institutionellen Zeitrahmen .....</i>   | <i>83</i>  |
| Schultag.....   | 84         |
| Eröffnung und Beendigung von Unterricht .....   | 88         |
| Gemeinsames Frühstück.....  | 93         |
| Entspannung nach der Hofpause .....   | 96         |
| Wochenbeginn und Wochenabschluss.....   | 100        |
| <b>Sprache und Sprechen – Sprachliches Handeln im Unterricht.....</b>                                 | <b>115</b> |
| <i>Anders sprechen – anders verstehen: Schulische Sprachmuster....</i>                                | <i>115</i> |
| <i>„Der Salat“ oder „das Salat“ –<br/>    rituelle Bearbeitung von Sprachschwierigkeiten.....</i>     | <i>123</i> |
| <b>Mimetisches Lernen und Imagination.....</b>  | <b>133</b> |
| <i>Durch mimetische Bezugnahmen begreifen .....</i>   | <i>133</i> |
| <i>Das innere Bild: Imagination.....</i>  | <i>141</i> |
| <b>(A-)symmetrisches Zusammenspiel –<br/>Entwicklung einer Lernkultur .....</b>                       | <b>151</b> |
| <i>Die Bühne Klassenraum – Rituelle Praktiken.....</i>  | <i>152</i> |
| Melden.....   | 152        |
| Zeigen.....   | 158        |
| Zeit zum Lernen .....   | 170        |
| <i>Bewegung im Unterricht – Wozu?.....</i>  | <i>178</i> |
| Bewegungsspiele .....   | 179        |
| Lernen in Bewegung.....   | 184        |

|  |     |
|--|-----|
| <i>Anleitung zur Sozialität</i> .....  | 189 |
| Das Ritual der Kreisgespräche .....  | 190 |
| Helfen als rituelle Interaktionsform.....  | 198 |
| Disziplinierungsrituale .....  | 208 |
| <b>Jetzt bin ich ein Schulkind –<br/>Schulanfänger im Angliederungsprozess</b> ..... | 219 |
| <i>Aus Mir wird Teil des Wir – Interaktionsrituale der Kinder</i> .....              | 220 |
| Mein Platz gehört mir! – Verteidigung des Territoriums .....                         | 229 |
| Spiel-Raum im Klassenzimmer –<br>Die Wartereihe als Nebenbühne.....                  | 233 |
| <i>Wir und die anderen: Zwei Schulfeiern</i> .....                                   | 237 |
| Kleine Feier oder Die Feier der Kleinen .....  | 237 |
| Schüler inszenieren für Schüler –<br>Integration durch gemeinsame Feiern.....        | 241 |
| <b>Vom Kind zum Schulkind – Ergebnisse der Studie</b> .....                          | 247 |
| <b>Richtlinien der Transkription</b> .....   | 263 |
| <b>Literaturliste</b> .....  | 265 |
| <b>Danksagung</b> .....  | 283 |

Für meine Söhne Daniel und Julian



# Einleitung

Die Pädagogik beginnt, wenn  
der Lehrer versucht zu verstehen,  
ob er verstanden worden ist.  
(Niklas Luhmann)<sup>1</sup>

Schulanfang – das Thema ist nicht neu!

Die Schulforschung widmet sich pädagogischen Konzepten und didaktisch-methodischen Empfehlungen (Portmann et al. 1988; Fölling-Albers/Hopf 1995; Faust-Siehl et al. 1996), die Kindheitsforschung nähert sich der Perspektive der Kinder an (Beck/Scholz 1996; Breidenstein/Prenzel 2005), die Entwicklungspsychologie fokussiert den Aspekt der „Entwicklungsaufgabe Schulanfang“ (Petillon 2004; Griebel 2005) und ritualtheoretische Ansätze analysieren die Einschulungsfeier als rituellen Festakt zur Aufnahme in eine Bildungsinstitution (Zirfas 2004; Wulf et al. 2004).

Wo aber lässt sich der folgende Ausschnitt aus dem Schulanfangsunterricht einordnen?

## **Montag, 15.08., der erste Schultag nach der Einschulung.**

Der erste Lebenskundeunterricht. Die „Religionskinder“ der altersgemischten Lerngruppe haben die Klasse verlassen.

Kevin (1. Jg.) fragt die Lehrerin verunsichert: „Sind die anderen Kinder lange weg?“

Die Lehrerin antwortet: „Frag doch mal ein großes Kind aus der Lerngruppe!“

Keines der Kinder meldet sich, als Kevin seine Frage in erklärende Worte fassen will: „Sind die Kleinen..? Die ändern auch...? Wann kommen die denn wieder?“

Fünf Sekunden Stille, bis Toga (2. Jg.) sagt: „Ich glaub, morgen.“

Arzu (3. Jg.) vermutet: „Ich glaube, die kommen gleich wieder.“

Frau Kern bestätigt: „Die kommen gleich wieder. Was haben wir denn jetzt für einen Unterricht?“

Laura (2. Jg.) antwortet: „Lebenskunde.“

Die Lehrerin stellt fest: „Wir haben jetzt Lebenskunde. Die anderen Kinder haben Religion. Was würdet ihr vermuten? Wann kommen die anderen Kinder wieder?“

Toga fällt ein: „Wenn wir essen.“<sup>2</sup>

Situationen wie diese sind charakteristisch für den Anfangsunterricht mit Lernanfängern. Bei näherer Betrachtung eröffnen sie tiefe Einsichten in einen Prozess, der mit der Einschulung beginnt und bisher nicht im Fokus einer wissenschaftlichen Untersuchung stand: Der Weg vom Kind zum Schulkind.

Was uns so selbstverständlich erscheint, ist für ein Kind, das ein neues soziales Feld betritt, fremd. Schon diese kurze Szene verweist auf die Notwendigkeit einer multiperspektivischen Betrachtungsweise von Unterricht und Erziehung, will man die Wirkungsweise schulischer Interaktion besser

---

1 Aus: Luhmann 2004: 77

2 Gekürzte Unterrichtsszene. Alle Namen der Lehrerinnen und Schüler sind anonymisiert.

verstehen. Erst die retrospektive Analyse legt eine Reihe von immanenten Bedeutungszusammenhängen offen und ermöglicht so eine reflexive Auseinandersetzung mit pädagogischem Handeln. Um die Intention der vorliegenden Studie zu verdeutlichen, sollen die unterschiedlichen Aspekte der Szene an dieser Stelle nur skizziert werden.

Kevins Eingangsfrage zeigt seine Verunsicherung gegenüber Veränderungen in der Gruppenzusammensetzung, die ihm als institutionelle Regelung selbst aus dem Kindergarten nicht bekannt sein können.

Mit ihrer Sprechhandlung delegiert die Lehrerin die an sie gerichtete Frage weiter an die „großen“, schulerfahrenen Kinder und bringt damit performativ die institutionelle Zielsetzung einer gemeinsamen Problemlösung zur Darstellung. Gleichzeitig spiegelt die Interaktion eine der lernkulturellen Werthaltungen der Schule wider: das soziale Miteinander aller Beteiligten.

In Kevins Versuch, seine Frage zu konkretisieren, offenbart sich seine Unerfahrenheit mit der Situation. Er kann kein geeignetes Kriterium für das Fehlen der Mitschüler formulieren, weil er nicht *weiß*, wer wann und warum die Klasse verlässt.

Die mehr spekulativen als informativen Antworten der Mädchen dokumentieren ein inkorporiertes praktisches Wissen, das sie spontan nicht verbalisieren können, da es als *nicht-reflexives* Wissen Sicherheit vermittelt.

Die Lehrerin wiederum bringt dieses Wissen mit ihren Nachfragen auf eine kognitive Ebene.

Togas Hinweis auf die gemeinsame Frühstückspause zeigt die ordnungs- und gemeinschaftsstiftende Wirkungsweise des Frühstücksrituals, dessen Beginn mit der Rückkehr der Mitschüler verbunden ist.

Schon in diesem flüchtigen Ausschnitt aus dem Anfangsunterricht einer jahrgangsgemischten Lerngruppe zeigt sich *eine* Gestaltungsform von Unterricht. Auf der Grundlage von Schulgesetzen und Rahmenplänen gibt es mannigfaltig divergente Auslegungsarten der Wissens- und Wertevermittlung. Staatliche Halbtags- und Ganztagschulen, konfessionelle oder reformpädagogische Schulen, Privat-, Europa- und bilinguale Schulen geben nur einen kleinen Ausschnitt des vielfältigen Angebots wieder. Jede Schule hat ihren eigenen Charakter, ihre eigene Schulkultur, deren Grundhaltungen in der Art und Weise des Zusammenwirkens aller Beteiligten zum Ausdruck gebracht werden. Rituale und rituelle Interaktionen spielen hierbei eine bedeutsame Rolle, denn sie verbinden die Gemeinschaft der Mitglieder zu einer Gruppe und bieten Orientierungshilfen für zeitliche, räumliche und soziale Prozesse. Über Rituale und rituelle Interaktionen werden Werte, Normen und Einstellungen und die damit verbundenen Erwartungen und Ansprüche vermittelt. Rituale sind vielgestaltig und sorgen durch ihren repetitiven Charakter für Verlässlichkeit und Sicherheit, gleichzeitig eröffnet ihre performative Seite Raum für Unerwartetes, Innovatives (Gebauer/Wulf

1998). In mimetischen Prozessen werden Rituale eingeübt und ihre damit verbundenen Inhalte inkorporiert. Die Wirkung von Ritualen zeigt sich in der Selbstverständlichkeit der Ausführung und kommt in körperlichen Ausdrucksformen zur Darstellung. Der Grund ritueller Interaktionen entzieht sich weitgehend dem Bewusstsein, ihre Durchführung wird als natürlich erlebt und nicht als willkürlich gesetzt erkannt.

Alle Kinder eines bestimmten Alters werden zu Schulkindern. Der Übergang in das neue Sozialisationsfeld verändert nachhaltig ihr Leben. Ob die Transformation vom Kind zum Schulkind erfolgreich gelingt, d.h. ob es gestärkt und selbstbewusst daraus hervorgeht, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab. Ein entscheidender Aspekt bezieht sich auf die Gestaltung des Schulanfangs durch die Schule selbst. An einer reformpädagogisch orientierten Grundschule mit jahrgangsgemischten Lerngruppen gewähren zwei Lehrerinnen Einblick in einen Schulanfangsunterricht, der Raum für gemeinsames Leben und Lernen zur Verfügung stellt. Mit Hilfe von Ritualen und rituellen Interaktionen werden hier alle Teilnehmer von Anfang an in den Gestaltungsprozess involviert.

Die vorliegende Studie will den vielschichtigen Eingliederungsprozess nachvollziehbar machen. Dabei liegt das Erkenntnisinteresse in der Frage, *wie* Lehrerinnen und Schüler den Schulanfang gemeinsam gestalten, und *wie* die Schulanfänger in eine Gemeinschaft hineinwachsen.

Dementsprechend führt der erste Teil dieser Arbeit in die unterschiedlichen theoretischen Perspektiven ein, aus denen der Schulanfang betrachtet werden kann.

Als gesellschaftlich relevante *Übergangssituation* werden zunächst verschiedene Aspekte skizziert, die im sozialwissenschaftlichen Diskurs Beachtung finden.

Der nächste Abschnitt des ersten Kapitels fokussiert die *Schule als gesellschaftliche Institution* im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang. Hierbei wird aufgezeigt, wie vielschichtig sich die Einführung in die Kultur einer Gesellschaft, die Enkulturation (Herzog 1999; Scholz 2004; Berger/Luckmann 2007), realisiert. Weit über die Wissensvermittlung hinaus tradieren die Vertreter der Bildungsinstitutionen dabei kulturelle Grundüberzeugungen und reproduzieren gesellschaftliche Autoritäts-, Leistungs- und Selektionsstrukturen (Luhmann 2004; Fend 2006; Bourdieu 1973; 2005). Zudem leistet die Schule als Ort der Begegnung einen wichtigen Beitrag zur Sozialisation des Kindes und bietet einen Erfahrungskontext für inhaltliches, strukturelles und soziales Lernen (Faust-Siehl et al. 1996; Diederich/Tenorth 1997, Knörzer/Grass 2000; Wulf et al. 2007).

Demzufolge befasst sich der darauffolgende Abschnitt dieses Kapitels mit den prägenden Auswirkungen des Schuleintritts auf die *Identitätsentwicklung des Kindes*.

Ein wesentliches Element all dieser Aspekte stellt die *Dynamik sozialer Praxis* dar. Mit der daraus resultierenden Frage nach dem *Wie* der Herstellung von Bedeutungen beschäftigt sich dann auch der letzte Teil dieses Kapitels und schließt den theoretischen Rahmen dieser Studie ab. Aus sozialwissenschaftlicher sowie ritualtheoretischer Perspektive eröffnen die hier vorgestellten Konzepte des Habitus und der symbolischen Macht (Bourdieu), des mimetischen Lernens und des performativen Handelns in Ritualen (Wulf), der Interaktionsrituale und ihrer Rahmungen (Goffman) sowie das Potenzial der Schwellenphasen und das soziale Drama (Turner) den Einblick in verschiedene, partiell komplementäre Ansätze zum Verstehen sozialer Wirklichkeit. Der gemeinsame Fokus liegt dabei auf der Interdependenz von intersubjektiv hergestellten Bedeutungen und objektiven Manifestationen.

Nach einem Überblick über den aktuellen *Stand der Forschung* begründet das folgende Kapitel mit *methodischen Reflexionen* die Wahl eines qualitativ-empirischen Forschungszugangs.

Aus dem Erkenntnisinteresse an „Situationen und ihren Menschen“ (Goffman 1971: 9) ergibt sich die Konsequenz der teilnehmenden Beobachtung. Denn der Sinn der Handlungspraxis erschließt sich nur aus dem *erlebten* Gesamtzusammenhang. Im gemeinsamen Handeln bringen die Akteure (meist unbewusst) die Funktion und Wirkung von Ritualen und rituellen Interaktionen zur Darstellung. Zudem gibt die Art und Weise des Umgangs miteinander Aufschluss über die Aufnahme der neuen Mitglieder in den Kreis der Lerngemeinschaft. Darüber hinaus lassen sich Momente an der Schnittstelle zwischen Kind und Schulkind einfangen, die den (inter-)aktiven Prozess der Angliederung offenbaren. Erst aus der Position der Befremdung des Vertrauten (Hirschauer/Amman 1997), der eigenen Distanz zu dem scheinbar Bekannten, sind soziale Phänomene in ihrer Zirkularität genau zu erfassen. Insbesondere für die Analyse flüchtiger, performativer Prozesse erweist sich die Erhebung zusätzlichen audiovisuellen Datenmaterials als geeignete komplementäre Methode der teilnehmenden Beobachtung, da sie eine wiederholte Rezeption des Beobachteten ermöglicht.

Der nachfolgende Abschnitt dieses Kapitels beinhaltet die Darlegung der Voraussetzungen und Möglichkeiten des *Zugangs zum Forschungsfeld* sowie eine Übersicht über die Planung und Durchführung des *Feldaufenthalts* und informiert über die praktische Realisierung des Forschungsvorhabens.

Das in Anlehnung an die dokumentarische Methode der Interpretation (Bohnsack 2003) verwendete *Auswertungsverfahren* wird im letzten Teil dieses Kapitels detailliert dargestellt. Die einzelnen Analyseschritte ermöglichen ein stufenweises Vordringen bis in die Tiefenstrukturen schulischer Interaktion und somit ein Entschlüsseln des kontextspezifischen Bedeutungssystems. Induktiv werden auf diese Weise am Einzelfall fallspezifische und allgemeingültige Phänomene herausgearbeitet und Theorie(n) generiert (Glaser/Strauß 2005).

Der empirische Teil, die *Falldarstellung*, beginnt mit der *Einschulungsfeier*. Die aus den empirischen Daten gewonnenen Erkenntnisse führen über den äußeren Rahmen der *Raumgestaltung* sowie der ritualisierten *Zeitorganisation* zu unterschiedlichen Aspekten schulischer Interaktionen. In ihnen dokumentieren sich die für diese Schule bzw. Lerngruppe geltenden „Regeln sozialer Interaktions- und Handlungsmuster und ein räumliches Zeichen-, Symbol- und Repräsentationssystem“ (Ecarius 1997: 37).

Dazu gehören rituelle *Sprechhandlungen* und *mimetische Prozesse* ebenso wie das (*a*-)symmetrische *Zusammenspiel* zwischen Lehrerinnen und Schülern, in dem diese gemeinsam über *rituelle Praktiken, Rituale der Bewegung* und *des sozialen Umgangs* eine Lernkultur konstituieren. Im Zwischenraum zwischen formellen Erwartungen und informellen Freiräumen finden die Lernanfänger immer wieder Möglichkeiten zur Erprobung, Modifikation und Erweiterung erlernter Verhaltenskontingenzen, die sie in spezifischen *Interaktionsritualen, der rituellen Verteidigung des Territoriums* sowie auf der *Nebenbühne im Klassenzimmer* zum Ausdruck bringen.

Den Abschluss dieser Studie bildet der Blick auf *zwei Feiern*, deren klasseninterne Vorbereitung zur öffentlichen Aufführung führt und damit das spezifische Sinnsystem der Lerngruppe überschreitet, um die Schulanfänger in den erweiterten Kontext der schulischen Gemeinschaft einzugliedern. Erst hier wird eine Differenz zwischen „innen“ und „außen“ deutlich, in der die Lerngruppe als gemeinsam handelnde Entität innerhalb der Schulgemeinschaft wahrgenommen werden kann. Die erfolgreiche Integration der Lernanfänger in die schulische Gemeinschaft präsentiert sich bei den zwei Feiern auf performative Weise.

Die *Ergebnisse der Studie*, die in Hinblick auf den Transformationsprozess vom Kind zum Schulkind zu generalisierbaren Erkenntnissen führen, werden in einem abschließenden Kapitel zusammengefasst und stellen ein Kompendium der vielgestaltigen und mehrperspektivischen Eingliederung in ein neues Sozialisationsfeld dar.



# Statuspassage Schulanfang

## Der Eintritt in ein neues Sozialisationsfeld

„Eure Stunde X hat geschlagen.  
Die Familie gibt euch zögernd her  
und weicht euch dem Staate.“  
(Erich Kästner)<sup>3</sup>

Sollte dieser Auszug aus der „Ansprache zum Schulanfang“ von Erich Kästner noch heute, mehr als ein halbes Jahrhundert nach seiner Veröffentlichung, Gültigkeit besitzen? Bedeutet Einschulung nach wie vor den Schritt in eine ungewisse Zukunft und übergibt die Familie ihr Kind tatsächlich erst jetzt und noch dazu mit gemischten Gefühlen dem staatlichen Einfluss? Eine Zustimmung klänge provokativ, denn angesichts der *vor*-schulischen Erfahrungen fast aller Kinder im Kindergarten<sup>4</sup> und der pädagogischen Bemühungen von Eltern, Erziehern und Lehrern um einen möglichst fließenden Übergang zur Grundschule scheint er längst überholt.

Die Stunde X, die mit dem Datum der Einschulung festgelegt wird, hat auch für Dieter Lenzen seit langem ihre „Dramatik“ verloren, da die Kinder, „die schon in der Kinderkrippe, dem Kinderhort, dem Kindergarten oder der Vorschule waren, (...) nur noch einen Übergang von einer Institution in die andere“ erfahren (Lenzen 1985: 243). Dagegen sehen Schul- und Entwicklungsforscher (Petillon 1993; Fölling-Albers/Hopf 1995; Schneider 1996; Faust-Sichl u.a. 1996; Prengel 1999, Niesel/Griebel 2004) gerade in den institutionellen Übergängen vom Eintritt in den Kindergarten bis zum Ende der Schulzeit den prägenden Einfluss auf Kindheit und Jugend und weisen dabei dem Schulanfang eine herausragende Stellung zu. Als bedeutsames biographisches Ereignis wirke er nachhaltig auf die Identität.

Beide Positionen bezeichnen, abgesehen von der jeweiligen Einschätzung, den Schulanfang als *Übergang in eine gesellschaftliche Institution*. Als öffentliches Ereignis betrifft er jedes Mitglied der Gesellschaft im schulfähigen Alter. Aufgrund der weitreichenden Folgen für das Individuum verdient er deshalb eine besondere Beachtung.

Die Vielschichtigkeit der mit dem Schulanfang verbundenen Dimensionen erfordert eine theoretische Annäherung aus unterschiedlichen Perspektiven, die im Folgenden dargestellt werden. Dabei stellt sich zunächst die Frage nach der Bedeutung des Übergangs als einer Statuspassage vom Kind zum Schulkind. Dieser Diskurs führt zu einer Auseinandersetzung mit der Funktion der gesellschaftlichen Institution „Schule“. Als kulturelle Bildungs-

---

3 Ansprache zum Schulanfang (1952); In: Erich Kästner (1976) Die kleine Freiheit. Chansons und Prosa. Frankfurt am Main

4 Nur noch wenige Kinder haben bis zum Beginn der Schulzeit keine private, konfessionelle oder staatliche Einrichtung besucht.

anstalt (re-)präsentiert sie sich auch in der Dynamik kultureller Praxis des Anfangsunterrichts, die in einem weiteren Schritt fokussiert wird. Der Blick auf den gegenwärtigen Stand der Forschung schließt dieses Kapitel ab.

## Die Bedeutung des Übergangs vom Kind zum Schulkind

Die Schulanfangsphase ist ein Transitionsprozess, der erst in der Schule abgeschlossen werden kann. In der aktiven Auseinandersetzung mit seiner sozialen (Schul-)Umwelt findet eine Transformation des Kindes statt, in der neue Verhaltensformen und Denkstrukturen erworben werden. D.h. „externes Verhalten und intrapsychische Prozesse des Denkens und Fühlens“ generieren neue Formen und Strukturen (Valsiner/Diriwächter 2005: 36) – das Kind wird zum Schulkind.

Ereignisse wie der Schulanfang, die mit erhöhten Anforderungen an die Anpassungsleistung des Individuums verbunden sind und eine Änderung bisher erworbener Verhaltensmuster erfordern, gehören in der *Psychologie* zu den kritischen Lebensereignissen ebenso wie die Geburt eines Geschwisterkindes, Umzug, Scheidung der Eltern u.ä. (Filipp 1995; Faust-Siehl/Speck-Hamdan 2001). Denn die Diskontinuität der sozialen Situation birgt neben Chancen der Neuorientierung auch Unsicherheiten und das Risiko des Scheiterns.

Im *schulpädagogischen Diskurs* stehen theoretische Überlegungen und die Diskussion um praxisorientierte Empfehlungen zum Anfangsunterricht im Hinblick auf eine konstruktive Bewältigung dieser Veränderungen durch alle Kinder (du Bois-Reymond/Söll 1979; Petillon 1987; 1993; Faust-Siehl/Portmann 1992; Knörzer/Grass 2000).

Aus *ritualtheoretischer Sicht* sind Statuspassagen kritische individuelle oder kollektive Ereignisse im Lebenslauf des Menschen, die emotional aufgeladen sind und mit Hilfe von Ritualen sozial-integrativ bewältigt werden. Durch ihre Eigendynamik und den Einbezug einer Öffentlichkeit kommt rituellen Aufführungen auch heute, in den westlichen, weitgehend säkularisierten Gesellschaften, eine stabilisierende und konnektive Bedeutung zu (Wulf et al. 2001; 2004; Althans 2004).

Arnold van Gennep stellt in seinem Werk „Übergangsriten“ bereits 1909 fest: „In jeder Gesellschaft besteht das Leben eines Individuums darin, nacheinander von einer Altersstufe zur nächsten und von einer Tätigkeit zur anderen überzuwechseln“ (van Gennep 1909/1999: 15). Die Grenzüberschreitungen überführen, folgt man van Gennep, den Menschen von einer genau definierten Situation in eine andere, ebenso genau definierte Situation (ebd.). Der soziale Wechsel wird gesellschaftlich initiiert und rituell begleitet, um den Veränderungsprozess zu steuern und Störungen durch Krisen oder

Brüche innerhalb der Sozialordnung abzuschwächen (vgl. Schomburg-Scherf in van Gennep 1999: 239). Den Ursprung für die rituelle Inszenierung von Übergangsphasen sieht van Gennep in den archaischen, religiös-spirituellen Ritualen wie z.B. Initiationsriten, die mit der damit verbundenen Transzendenz der Grenzüberschreitungen in einen anderen Seinszustand führen sollen.

Aufgrund funktionaler und formaler Gemeinsamkeiten von Transitionsphasen entwickelt van Gennep ein dreiphasiges Strukturmodell, das bis heute rezipiert wird (z.B. Friebertshäuser 2001). Demnach gliedern sich Übergangssituationen in eine *Trennungsphase* (*séparation*), in der sich das Individuum von der bisherigen Situation löst, um in der *Schwellen-* bzw. *Umwandlungsphase* (*marge*) gewissermaßen einen Zwischenzustand zu erleben, in der die alte Ordnung keine und die neue noch keine Gültigkeit hat. In der *Angliederungsphase* (*agrégation*) wird das Individuum dann in die neue Situation integriert. Rituale begleiten die jeweiligen Phasen.

Barney G. Glaser und Anselm Strauß rekurren in ihrem Buch „Statuspassage“ auf van Gennep und bezeichnen den mit dem Positionswechsel verbundenen Einschnitt im Lebenslauf eines Menschen als gesellschaftlich vorgegebene Übergangssituation, die mit einer Veränderung des sozialen Beziehungsgefüges verbunden ist. Auch sie betonen die nachhaltige Wirkung dieser Zeit auf die Identitätsentwicklung des Individuums (Glaser/Strauß 1971).

Victor Turner erweitert van Genneps Strukturmodell und widmet in „Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur“ (2005) seine Aufmerksamkeit insbesondere der Schwellen- bzw. Umwandlungsphase<sup>5</sup>. Der Zustand der Liminalität birgt für ihn durch die besondere emotionale Sensibilität neben einem erhöhten Krisenpotenzial auch Möglichkeiten des Wandels. Turner zufolge spielen die Menschen in dieser Zwischenzeit, die er als „betwixt and between“<sup>6</sup> bezeichnet, „mit den Elementen des Vertrauten und verfremden sie. Und aus den unvorhergesehenen Kombinationen vertrauter Elemente entsteht Neues“ (Turner 1995: 40). Rituale dienen dabei der Angstreduktion und Krisenbewältigung. Zudem strukturieren sie die neue Ordnung symbolisch durch äußere Zeichen- und Formgebung.

Pierre Bourdieu fokussiert die soziale Bedeutung von Übergängen, indem er dem Akt der Einsetzung eine besondere Bedeutung zuweist<sup>7</sup>. Mit dem

---

5 Mit Bezug auf seine empirischen Forschungen in Stammesgesellschaften wie beispielsweise bei den Ndembu im heutigen Sambia bezeichnet Turner den Begriff der Schwellenphase auch als *Anti-Struktur*, da sie im Gegensatz zu den klar strukturierten Situationen, zwischen denen das Individuum wechselt, wenig oder gar konträre Strukturen aufweist (Turner 2005; siehe auch S. 40).

6 Das Konzept der Liminalität und den damit verbundenen Zustand, weder „das eine noch das andere“ zu sein, stellt Turner 1965 in einem Vortrag „Betwixt and Between: The Liminal Period in Rites de Passage“ vor (Sylvia M. Schomburg-Scherf, Nachwort in Turner 2005: 201).

7 In seinem Werk „Was heißt sprechen“ (2005) bezieht Bourdieu sich explizit auf van

Überschreiten einer willkürlich gesetzten und von allen Teilnehmern als legitim oder natürlich anerkannten Grenze wird ihm zufolge eine soziale Differenz gesetzt zwischen Mitgliedern und Nicht-Mitgliedern (hier der Schulgemeinschaft), die verbunden ist mit der „Instituierung“ von entsprechenden Kompetenzen, eines „Soseins“ (Bourdieu 2006: 111). „Es heißt, jemandem zu *bedeuten*, was er ist, und ihm zu bedeuten, dass er sich dementsprechend zu benehmen hat“ (ebd.: 114). Durch die kollektive Anerkennung dieser Zuweisung ist das Kind aufgefordert, seiner Definition gerecht zu werden (ebd.: 115). Das heißt, mit der Einschulung wird das Kind zum Schüler. Die soziale Definition schreibt dem Kind von nun an die Attribute zu, die zum Schülersein gehören, und erkennt es als denjenigen an, der es erst noch werden soll (Audehm 2001: 117-118).

Zusammenfassend wird deutlich: Auch wenn Übergänge wie der Schulanfang nach Eckart Liebau und Jörg Zirfas in westlichen Gesellschaften einen eher transitorischen Charakter aufweisen – nicht mehr *Regression* in einen Urzustand, sondern *Progression* in eine unbestimmte Zukunft (Liebau/Zirfas 2004: 587) –, zielen sie auf eine Transformation des Individuums oder einer Gruppe im Sinne einer sozial anerkannten Passung, die mit einer erhöhten psychosozialen Anspannung korreliert. Ihre gesellschaftliche Relevanz macht sie zum Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion.

## Schule als gesellschaftliche Institution

Mit der Anbindung des Grundschulgesetzes vom 11. August 1919 an die Grundsätze der Weimarer Verfassung wird mit dem 20. April 1920 die gemeinsame, obligatorische und für alle gleiche Grundschule als vierjährige Vorbereitungszeit für die weiterführenden Bildungsgänge der Sekundarstufen I und II eingeführt. Von da an ist der Schulbesuch für Kinder ohne jede Ausnahme verpflichtend<sup>8</sup>. Die dreigliedrige Grundstruktur der Schullaufbahnen ist ungeachtet aller Reformen bis heute weitgehend unverändert (Knörzer/Grass 2000: 13 - 14).

---

Gennep und Turner, die ihm zufolge mit der Betonung auf die zeitliche Dimension des Übergangs einen wesentlichen Aspekt außer Acht lassen, nämlich den der sozialen Bedeutung der Grenzziehung. Nicht die Trennung aus der alten Situation, sondern die Setzung einer dauerhaften Unterscheidung ist für Bourdieu der wesentliche Effekt des Rituals. Der von ihm gewählte Begriff ‚Einsetzungsriten‘ betont seiner Meinung nach die Willkürlichkeit gesellschaftlich legitimierter Differenzsetzungen (ebd.: 111ff.).

- 8 Trotz vorausgegangener heftiger innen- und bildungspolitischer Kontroversen wurde das Zwei-Klassen-Schulsystem des „niederen“ und „höheren“ Schulwesens abgeschafft. Während der deutsche Lehrerverein eine sechsjährige Grundschule durchsetzen wollte, versuchten die Gegner eine gemeinsame Pflichtschule zu verhindern bzw. auf wenige Jahre zu begrenzen, um eine gemeinsamen Beschulung zu verhindern (vgl. Knörzer/Grass 2000: 13).

Die allgemeine Schulpflicht macht die Schule zu einer universalen Einrichtung einer Gesellschaft, in der „spezifische Erwartungen und Bedingungen“ institutionalisiert werden, die nur im Gesamtkontext der sie umgebenden Kultur auf dem Hintergrund der jeweiligen Gesellschaftsformation interpretierbar sind (Diederich/Tenorth 1997: 68 - 69). Um die Schule als Ort der Kulturvermittlung verstehen zu können, müssen zwei Betrachtungsperspektiven unterschieden werden: Als Ergebnis einer reflektierten Diskussion über Schulgesetze, Curricula, Lehrerbildung, wissenschaftliche Studien etc. ordnet sich die Schule als *strukturiertes System* in einen gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang ein. Demgegenüber stehen individuelle Formen der Vermittlung und Aneignung kulturellen Wissens und kultureller Praktiken, die über (meist unreflektierte) Denk-, Handlungs- und Deutungsmuster ein kulturell geprägtes Verständnis der Welt tradieren und als schulinterne Gestaltungsformen das *strukturierende System* von Schule bilden (vgl. Scholz 2006).

Wie eine Gesellschaft trotz der pluralistischen Weltdeutungen als einheitliche Gemeinschaft erkennbar bleibt, formuliert Gerold Scholz am Beispiel des Bildungswesens treffend:

„Die in Schule und Erziehung präsentierten Weltbilder können in einer komplizierten Weise als konsensual betrachtet werden. Nämlich insofern, als ein Konsens darüber zu bestehen scheint, dass die Unterschiedlichkeit der tradierten Weltbilder in Subkulturen oder Sozietäten nicht als Gefährdung dessen angesehen werden muss, was als notwendig für den Zusammenhalt des Konstrukts der Einheitlichkeit angesehen wird“ (Scholz 2006: 1).

Die Heterogenität des Bildungsbereichs stellt demnach schon für sich genommen eine komplexe Sozietät dar. Fokussiert man davon allein den Bereich der Grundschulen, repräsentiert sich die Vielfalt auch hier wieder in Form der spezifischen Schulkultur der einzelnen Grundschule, in der Kinder mit den ungleichen, vielgestaltigen Voraussetzungen einer „veränderten Kindheit“<sup>9</sup> aufeinandertreffen. Selbst ohne ethnische Vielfalt sieht auch Walter Herzog die Schule als einen Ort der Pluralität an (Herzog 1999). Ihm zufolge ist der auf Gleichschritt und Kongruenz ausgerichtete Bildungsbegriff, dem Niklas Luhmann unter dem Titel „Die Homogenisierung des Anfangs“ einen kritischen Aufsatz widmet (Luhmann 2004), von jeher obsolet und erfordert eine bewusste Auseinandersetzung mit der Gestaltung von Unterricht und Erziehung in Anerkennung der heterogenen Ausgangsbedingungen (vgl. auch Krüger-Potratz 2004). Mit der Thematik alternativer

---

9 Im sozialwissenschaftlichen Diskurs stehen die Ergebnisse von empirischen Studien in der neuen Kindheitsforschung, aus denen das breite Spektrum verschiedener „Kindheiten“ in Form von variablen Familienformen, Erziehungsverhalten, Verhäuslichung und Vereinzelung vs. Verplanung in der Freizeit, Konsum vs. Armut, unterschiedlichen Ethnien, demographischen Unterschieden etc. ersichtlich wird (Fölling-Albers 1989; Behnken/Jaumann 1995; Knörzer/Grass 2000).

Unterrichtsformen beschäftigen sich Christoph Wulf et al. in „Lernkulturen im Umbruch“ (2007). Der Titel selbst weist bereits auf Zeiten des Wandels und eine signifikante Divergenz sogar in den innerschulischen Lernumwelten der Kinder hin wie z.B. den fachspezifischen Unterricht, Fachräume oder Projektunterricht. Die empirischen Forschungen in einer reformpädagogisch inspirierten und multikulturellen Grundschule belegen erfolgreiche Bemühungen um veränderte Lernformen, die die Pluralität der Ausgangsbedingungen berücksichtigen (Wulf 2007; Blaschke/Ferrin 2007; Wagner-Willi 2007; Göhlich/Zirfas 2007; Jörissen/Mattig 2007; Althans/Schinkel 2007).

Helmut Fend beschreibt in „Neue Theorie der Schule“ (2006) Bildungssysteme in ihren Funktionsweisen und gesellschaftlichen Zusammenhängen aus sozialwissenschaftlicher Sicht. Den Begriffen „System“ und „Funktion“ ist dabei sowohl eine konstatierende als auch eine dynamische Bedeutung inhärent; denn der Logik der „Mechanismen“ stehen die Interaktionen der Akteure gegenüber. Das bedeutet, „dass die Gestaltung der Schule als Rahmen für Interaktionen die verschiedenen Mechanismen unterschiedlich zur Geltung bringen kann“ (Diederich/Tenorth 1997: 68).

Auf der Grundlage der Systemtheorie von Niklas Luhmann<sup>10</sup> zur Struktur von Bildungs- und Erziehungssystemen sowie der handlungs- und gestaltungsorientierten Akteurtheorie der verstehenden Soziologie Max Webers entwickelt Fend eine „erweiterte Theorie der Schule“ (Fend: 169), mit der er die Handlungsmöglichkeiten und ihre normativ-regulierenden Rahmungen sichtbar machen will.

Fend differenziert zwischen Gesellschaften mit einem geschlossenen Gefüge von sozialen Ordnungen und kulturellen Wertdeutungen, die mit einem hohen Konsens über soziale Regeln die Persistenz ihrer weltanschaulichen Orientierung sichern wollen, und pluralistischen Gesellschaften, die keine geschlossenen Weltdeutungen vorgeben und im Rahmen der gesellschaftlichen Bedingungen autonomes und selbständiges Handeln des Einzelnen anstreben (ebd.: 23 - 24). Die mit den Gesellschaftsformen verbundenen, historisch entstandenen „Sozialisationsordnungen“ (ebd.: 23) prägen wesentlich das soziale Leben der Menschen. Die Schule als Institution ist dabei in den diachronen und synchronen gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang eingebettet.

Das Ziel der schulischen Erziehung, die Integration des Kindes in die Gesellschaft, indiziert zwei zentrale Anliegen: die *Reproduktion der Gesellschaft*<sup>11</sup> (durch Qualifikation und Selektion) sowie den *Aufbau der Persön-*

---

10 Vgl. zusammenfassend in: Luhmann (2004): Schriften zur Pädagogik. Frankfurt am Main

11 Zum Thema „Reproduktion der Gesellschaft“ vgl. auch Bourdieu 1973. Bourdieu unterscheidet zwischen kultureller Reproduktion und sozialer Reproduktion. Ihm zufolge reproduziert das Unterrichtssystem die gesellschaftlichen Macht- und Auslesestrukturen und trägt damit zur Reproduktion der Klassenverhältnisse bei (soziale Reproduktion) (vgl.

lichkeit zu einem demokratisch und eigenverantwortlich handelnden Mitglied der Gesellschaft (vgl. ebd.: 49ff.; 57ff.; 69ff.). Die Enkulturation, die Peter L. Berger und Thomas Luckmann als die „grundlegende und allseitige Einführung in die objektive Welt der Gesellschaft“ bezeichnen (Berger/Luckmann 2007: 140), erfolgt in Bildungsinstitutionen durch die Vermittlung von Wissen und Inhalten auf der Folie kultureller Grundüberzeugungen und Traditionen.

„Die zentrale Aufgabe der Schule ist dabei, dafür zu sorgen, dass heranwachsende Menschen in ihrer Kultur keine Fremden bleiben, dass sie in ihr ‚zu Hause‘ sind“ (Fend 2006: 48).

Folgt man Fend weiter, werden in der Schule und durch den Unterricht zwei grundlegende gesellschaftliche Strukturen reproduziert: die *Legitimation von Autorität* und die *Leistungsorientierung*.

Er exemplifiziert die legitimierte Repräsentation von *Autorität* anhand der Beziehungsformen zwischen Lehrern und Schülern, die u.a. über Unterrichtsstile und ein bestimmtes Verständnis von Nähe und Distanz zur Darstellung gebracht werden. Hierbei spiegeln Fend zufolge die innerschulisch organisierten Anerkennungs- und Autoritätsverhältnisse die entsprechenden Haltungen gegenüber Staat und Gesellschaft wider (ebd.: 56). Die unterschiedlichen institutionellen und personellen Handlungsvarianten machen die Gestaltungskontingenz von Autoritätsstrukturen innerhalb der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sichtbar. Stark divergierende Autoritätsverhältnisse zwischen Elternhaus und Schule können zu Diskontinuität und Konflikten führen.

Die mit der gesellschaftlichen *Leistungsorientierung* verbundene Qualifikations- und Selektionsfunktion wird nach Fend mittels Prüfungsordnungen sowie der institutionell legitimierten Autorität reproduziert. Dabei kommt die normative Grundhaltung der Gesellschaft über das Prüfungssystem und die ihm inhärenten Normen und Aufgabenstellungen zum Ausdruck, die Luhmann zufolge „zur Dauerbewertung zwingt, und zwar gleichermaßen zur Fremdbewertung und zur Selbstbewertung, und er (der Selektionscode<sup>12</sup>, I.K.) zwingt zur Verdichtung dieser Bewertungen zu auswertbaren (...) Positionen“ (Luhmann 2004: 33). Für Luhmann beginnen Selektionsentscheidungen bereits im kommunikativen Austausch zwischen Lehrern und Schülern, über „Lob und Tadel (oder auf ein Minimum reduziert: Kopfnicken/Kopfschütteln,

---

Bourdieu/Passeron 1973: 71ff. sowie 91ff.).

12 Luhmann bezeichnet die Leistungskriterien, mittels derer schulische Bewertung stattfindet, als *Selektionscode*. Dazu gehören neben ‚objektiven‘ Noten auch ‚subjektive‘ sprachliche Äußerungen wie ‚du hast dir Mühe gegeben‘ oder bloße Handlungen. Wenn der Lehrer z.B. im mündlichen Unterricht ein bestimmtes Kind immer nur leichte Aufgaben rechnen lässt, traut er ihm möglicherweise nicht zu, auch komplizierte Aufgaben lösen zu können. Als Fremd- bzw. Selbstbewertung wird das Kind damit zum guten oder schlechten Schüler (vgl. Luhmann 2004: 32–34).

Kommentierung einer Antwort im Unterricht, ferner Zensuren, Versetzungen/Nichtversetzungen“ (ebd.: 32).

Im Zusammenhang mit dem Autoritätsverhalten und den spezifischen Selektionsmechanismen ist auch die pädagogische Aufgabe des *Aufbaus der Persönlichkeit* zu sehen (Fend 2006: 56 – 89). Das Bildungssystem als „Instanz der Sozialisation der jüngeren Generation“ (ebd.: 76) leistet diesbezüglich einen unübersehbaren Beitrag, da sich Schulen über Unterricht und Erziehung wie sonst keine Instanz über viele Jahre an Kinder in beeinflussbarem Alter richten.

„Jede Form von Erziehung, Bildung und Sozialisation ist Präsentation und Repräsentation kultureller Gehalte und greift dabei auf kulturell codierte Inhalte und Prozesse zurück; sie ist auf Bestände der kulturellen Erinnerung angewiesen und bezieht sich dabei auf deren Überlieferungswürdigkeit und Zukunftsfähigkeit“ (Liebau/Zirfas 2004: 580).

Die Schule wird damit zu einem wichtigen Erfahrungskontext der Schüler, der drei wesentliche Aspekte umfasst: *die Inhalte schulischen Lernens, die institutionellen Strukturen* und *die sozialen Begegnungen*. Alle Bereiche wirken durch die Herstellung gemeinsamer Wirklichkeit in Interaktionen auf die Persönlichkeit des Kindes ein und übermitteln ihm mehr oder weniger subtil kulturelle Selbstverständnisse und Wertdeutungen.

Kulturspezifische Kollektivvorstellungen werden über die *Inhalte schulischen Lernens* vermittelt. Die darauf bezogenen Themen<sup>13</sup> erhalten z.B. in Schulbüchern und im Sachunterricht ebenso wie im Schwimm-, Fahrrad- oder Sexualkundeunterricht Relevanz, während bestimmte Themenbereiche tabuisiert werden. Auch in den Selbstpräsentationen der Lehrer sowie ihrer Unterrichtsmoderation werden gesellschaftliche Werte und normative Einstellungen evident.

Die *institutionellen Strukturen* üben „die Bereitschaft zur Verwirklichung der allgemeinen Werte der Gesellschaft“ ein, deren kompetitive Grundhaltung z.B. über Leistungsbewertung und Prüfungsverfahren vermittelt wird (Parsons 1959/1987: 105ff.). Schulische Normen der Bewertung orientieren sich dabei ausschließlich an der unterrichtsrelevanten Leistung, d.h. zum Beispiel, dass die musische Begabung eines Kindes keine Bedeutung für den Mathematikunterricht hat. Das Postulat der Gleichbehandlung aller fokussiert dabei in erster Linie partikuläre Aspekte der Persönlichkeit des Kindes. Anders ausgedrückt, die gleiche mittlere Bewertung kann für das langsam lernende Kind eine immense Leistungssteigerung bedeuten, während der üblicherweise fehlerfrei arbeitende Sitznachbar einen Misserfolg beklagt (ebd.). Ferner spielt die Fähigkeit des Kindes zur Anpassung eine nicht zu unterschätzende Rolle; denn oft nimmt sie auf das Leistungsverhalten bzw. die Leistungsbewertung Einfluss. Nach Pierre Bourdieu akkumuliert das Kind in der

---

13 z.B. Rollenverteilung in der Familie, Freundschaft, Liebe, Sexualität.

Schule *kulturelles Kapital*<sup>14</sup> in Form von Wissen, Fähigkeiten und Noten, das über seinen weiteren Lebensweg entscheidet. Über die institutionellen Strukturen der Leistungsbewertung kann das kulturelle Kapital nur von ihm „unabhängig“, d.h. persönlich und allein (mündliche Mitarbeit, Klassenarbeiten, Zeugnisse) erworben werden (Bourdieu 1987a). Die strukturelle Leistungsdifferenzierung in der Schule führt die (altershomogen zusammengefassten) Kinder einer Klassenstufe schnell in den Status der Konkurrenten. Mit der Begründung der „objektiven“ Beurteilung, der Bewertung nach für alle gleichen Maßstäben, wird Erfolg oder Misserfolg dem Schüler zugeordnet und nicht dem System (vgl. Luhmann 2004: 148).

An der Tatsache, dass Erinnerungen an die Schule häufig personenbezogen sind (Schneider 1996; Fend 2006), wird der hohe Stellenwert *sozialer Begegnungen* ersichtlich. Dabei ist zu unterscheiden zwischen den Beziehungen eines Schülers zu seinen Lehrern und denjenigen zu seinen Mitschülern. *Lehrer-Schüler-Beziehungen* sind unter anderem abhängig von der jeweiligen Schulkultur, die Fend als „die interpretative Gestaltung des inneren Milieus einer Schule“ bezeichnet. Bedingt durch die Schulform (Grundschule, Sekundarstufe I) sowie das pädagogische Konzept der spezifischen Schule werden Führungsstile zum Ausdruck gebracht, die mit der historisch gewachsenen und gesellschaftlich für legitim erachteten Form von Autorität übereinstimmen (vgl. auch Bourdieu 2005). Das heutige Schulsystem bietet Raum für Möglichkeiten innerhalb einer hohen Variationsbreite zwischen autoritären und demokratischen Verhaltenskontingenzen (Krais/Gebauer 2002). Der daraus resultierende Unterrichtsstil des Lehrers bestimmt in hohem Maße das Klima einer Klasse; denn seine Position versetzt ihn in die Lage zur Einflussnahme auf den Umgang der Schüler untereinander. Mit dem Ziel der Stärkung des Selbstvertrauens der Schüler kann er zur Lern- und Leistungsbereitschaft beitragen durch Unterrichtsformen, die das Einüben von Hilfsbereitschaft vs. Konkurrenzverhalten, einen produktiven Umgang mit Fehlern und falschen Antworten ermöglichen oder die Integration informeller Austauschmöglichkeiten in die Unterrichtsgestaltung mit einbeziehen (Oser/Spychiger 2005). Besonders bei jüngeren Schülern ist die emotionale Beziehung zum Lehrer von großer Bedeutung.

*Schüler-Schüler-Beziehungen* gehören zu den elementaren Erfahrungen der Kinder, denn sie nehmen Einfluss auf Gruppennormen und damit auch auf die Verteilung von Partizipationsmöglichkeiten an Unterrichts- und Pausen-

---

14 Bourdieu zufolge besitzt *und* erwirbt das Individuum Voraussetzungen, *das Kapital*, das ihm einen bestimmten Lebensstil ermöglicht oder ihn davon ausschließt. Er unterscheidet dabei vier Dimensionen. Während beispielsweise das *ökonomische Kapital* (materieller Reichtum) durch den Status der Eltern vorhanden sein kann, muss das *kulturelle Kapital* persönlich über die eigene Leistung in Institutionen verdient werden (z.B. das Übergangzeugnis zur höheren Schulbildung). Das *soziale Kapital* bezieht sich auf das Netz von Beziehungen oder die Zugehörigkeit zu einer Gruppe; das *symbolische Kapital* drückt sich über soziale Anerkennung oder Statussymbole aus (Bourdieu 1987a).

gestaltung. Zudem sind es neben dem Lehrer auch die Mitschüler, denen das einzelne Kind in der Klassenöffentlichkeit ausgesetzt ist. Da Zuschreibungen für günstige und weniger günstige Positionen ebenso wie für Machtverhältnisse innerhalb der Kindergruppe über einen langen Zeitraum relativ konstant bleiben, können sie sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf die Persönlichkeit des Kindes haben (Petillon 1993; Fend 2006). Aushandlungsprozesse unter Kindern gelingen nicht immer erfolgreich und führen dabei nicht selten zu körperlichen Übergriffen, Exklusion und Diskriminierungen, aber auch zu Inklusion, Kooperationsbereitschaft, Schutz durch Freundschaften oder Gruppensolidarität (Oswald/Krappmann 1988; Kauke 1995; Breidenstein/Kelle 1998; Heinzl 2002; Wagner-Willi 2005).

Es wird deutlich, dass die situative Konstellation aus einem Amalgam kulturell und gesellschaftlich geprägter Manifestationen resultiert. Dabei unterliegt die kulturelle Praxis einem ständigen Interpretations- und Aushandlungsprozess, der die Persönlichkeit des Kindes beeinflusst, und vice versa.

„Kultur und Sozialstruktur sind daher nur verschiedene Abstraktionen der gleichen Phänomene: Die eine hat mit sozialem Handeln unter dem Aspekt seiner Bedeutung für die Handelnden zu tun, die andere mit eben diesem Handeln unter dem Gesichtspunkt seines Beitrags zum Funktionieren eines sozialen Systems“ (Geertz 1987: 99).

So gesehen, ist Kultur nicht allein als Produkt gesellschaftlicher Externalisierungen zu verstehen, sondern als Prozess. Das heißt, Denken und Handeln der Akteure beziehen sich zwar auf das Produkt, eröffnen aber gleichzeitig eine Vielzahl von Verhaltensdispositionen, nach der Schule in der einen Weise, aber auch in einer anderen Weise stattfinden kann (vgl. Scholz 2005: 400).

## **Ein Schul-Kind sein! – Zum Wandel der sozialen Identität**

Die Auseinandersetzung mit der gesellschaftsintegrativen Funktion des Schulanfangs führt zur Frage nach den daraus resultierenden biographischen Konsequenzen für das Kind selbst. Denn durch die mit dem Statuswechsel zum Schulkind verbundenen Veränderungen unterscheidet sich sein neues erheblich von seinem bisherigen Leben. Sie müssen selbst bei umfassender familialer und institutionaler Unterstützung von ihm allein bewältigt werden, ohne dass es über Zeitpunkt und Richtung mitbestimmen kann (vgl. Griebel 2005). In dieser „sensiblen Phase“ (Petillon 2007: 2) der Identitätsentwicklung des Kindes<sup>15</sup> fordert ihm die Umstrukturierung der Lebenszusam-

---

15 Die Identität des Kindes entwickelt sich durch Erfahrung und im Kontakt mit der physischen Außenwelt (Piaget 1983). In einer Gruppe wie der Familie befinden sich die Mitglieder in einem ständigen Aushandlungsprozess zwischen sich gegenseitig

menhänge in zahlreichen Situationen Anpassungsleistungen ab, für die ihm noch keine habitualisierten Dispositionen zur Verfügung stehen (Hacker 1992). Die neue soziale Identität muss erst ausbalanciert werden, indem die bisherigen Gewohnheiten und Eigenarten des Kindes mit den neuen sozialen Erwartungen in Einklang gebracht werden (Knörzer/Grass 2000: 153). Dieser Prozess findet gleichzeitig auf mehreren Ebenen statt und kann mit einem Zuwachs an Kompetenz und psychischer Reife erfolgreich gelingen oder aber missglücken und zu Stillstand, Rückschritt oder Verhaltensauffälligkeiten führen (ebd.: 155).

Der Schuleintritt umfasst nicht nur die Neukonfiguration im *Zeit- und Raumerleben* des Kindes. Darüber hinaus konstituieren sich in den *kontextbezogenen Handlungen und Verhaltenserwartungen* neue *soziale Beziehungen*. Der Statuswechsel des Kindes zum Schulkind wirkt sich nicht zuletzt auch auf das *Familienleben* aus.

Mit dem Beginn eines Lebens nach der Uhr (Kästner 1952/1976) erhält das *Zeiterleben* eine neue Dimension. Die Zeit wird zu einem dominierenden Faktor, Regelmäßigkeit und Pünktlichkeit gewinnen an Bedeutung (im Folgenden Lichtenstein-Rother 1988; Knörzer/Grass 2000).

- Das Kind muss zu einer bestimmten Zeit in der Schule sein und darf sie erst nach Unterrichtsende verlassen.
- Fehlzeiten müssen begründet, längeres Fernbleiben der Schüler vom Unterricht beantragt werden. Damit ändert sich zumeist auch die häusliche Zeitstruktur, denn ein ausreichender Schlaf gewinnt an Bedeutung.
- Das Schulsystem selbst hat einen zeitlichen Rhythmus. Er teilt das Schuljahr in zwei Halbjahre mit Ferien- und Unterrichtszeiten.
- Die Schulwoche wechselt zwischen Schultagen und unterrichtsfreien Zeiten.
- Auch die innerschulische Zeitstruktur erfordert ein hohes Maß an Flexibilität vom Schüler. Denn der Schultag ist in Unterrichts- und Pausenzeiten eingeteilt und selbst eine Schulstunde besteht aus unterschiedlichen Phasen.
- Zusätzlich muss der damit verbundene regelmäßige Lehrer-, Raum oder Fächerwechsel internalisiert werden.
- Im Unterricht selbst ist die Beschäftigung mit einer Sache zeitlich begrenzt.

---

beeinflussenden individuellen Bedürfnissen und den Interessen der anderen (vgl. Mead 1973: 203, 208). Die so „organisierte Identität“ bezeichnet Mead als „die Organisation der Haltungen, die einer Gruppe gemeinsam sind“ (ebd.: 204), in der sich ihre Einmaligkeit präsentiert. Der unabänderliche Wechsel in eine anders strukturierte Situation wie der Schule führt zu einer Anhäufung von Belastungsfaktoren (Identitätskrise), deren innerpsychische Bearbeitung gelingen oder misslingen kann (Filipp 1995; Griebel/Niesel 2004).

Das Raumerleben des Kindes erfährt ebenfalls einen Wandel. Die Zuordnung der schulischen Lernumwelt zum Schulgebäude und dem Schulhof trennt – ähnlich wie der Kindergarten – schon räumlich den institutionellen Erziehungsbereich von dem der Eltern. Im Gegensatz zum Kindergarten jedoch steht das Kind im Schulleben ständig in einem Spannungsfeld zwischen den direktiven Verhaltensanforderungen der Lehrer und dem institutionellen Anspruch auf Eigenständigkeit (im Folgenden Lichtenstein-Rother 1988; Diederich/Tenorth 1997; Naegele/Haarmann 1999).

- Den Klassenraum müssen die Kinder mit wesentlich mehr Kindern teilen als im Kindergarten. Zudem bietet er weniger Spielmaterialangebote und kaum Spielecken oder Rückzugsmöglichkeiten.
- Die Art der Anordnung von Lehrertisch, Schülertischen und Stühlen strukturiert die Kommunikations- und Unterrichtsform und stellt damit unterschiedliche Möglichkeiten zur informellen Kontaktaufnahme der Schüler untereinander bereit (z.B. Gruppentische versus frontal zur Tafel gerichtete Zweiertische).
- Der Klassenraum ist die „Hülle“ des Schullebens und Lernens (Faust-Siehl et al. 1996). Seine Gestaltung evoziert qualitativ unterschiedliche Bedingungen für soziales Lernen und somit auch für Bildungsprozesse.
- Im Unterricht ist die Bewegungsfreiheit zeitlich und örtlich eingeschränkt und erfordert verstärkte Bewegungskontrolle sowie eine Verlagerung der Motorik (Hacker 1992; Kiphard 1992).
- Auf dem Schulhof versammeln sich in den Pausen die Schüler aller Klassenstufen und wenige Lehrer, die die Aufsicht führen und dem Schüler nicht zwangsläufig bekannt sein müssen. Manchen Schulkindern, besonders denjenigen, die (noch) nicht in soziale Beziehungen eingebunden sind, bietet seine Unübersichtlichkeit nicht genügend Schutz. „Inmitten des umtriebigen Durcheinanders fühlen sich viele Schulanfänger einsam und unsicher“ (Knörzer/Grass 2000: 155).

Mit der Raum- und Zeitstruktur verbunden sind *kontextbezogene Handlungen* und *Verhaltenserwartungen* (im Folgenden Faust-Siehl et al. 1996; Knörzer/Grass 2000; Parsons 1959).

- Im Unterricht müssen sich die Schüler schulspezifische Kommunikationsformen aneignen und lernen, persönliche Bedürfnisse und themenirrelevante Äußerungen zurückzustellen.
- Das Sprechen ist reglementiert. Oftmals bleiben eigene Redewünsche unberücksichtigt bzw. sind die Redebeiträge zeitlich begrenzt.
- In der Schule ist es von Vorteil, über eine gewisse kommunikative Kompetenz und die Fähigkeit zur Ich-Präsentation zu verfügen, um Anliegen verbalisieren und sich in soziale Interaktionen einbringen zu können.
- Darüber hinaus gewinnen im schulspezifischen Kontext sprachliche, kognitive und soziale Kompetenzen an Bedeutung. Denn sie schaffen die