

Schulanfang: Anmerkungen

1. Übersicht über Forschungsansätze

In der deutschen Schulpädagogik ist das Thema „Schulanfang“ in Verbindung mit der *Entwicklungspsychologie* wesentlich beschränkt auf die Fragen, die im englischen Sprachraum mit dem Begriff „readiness“ verbunden werden. Ab welchem Alter soll die Schule beginnen? Auf welche Weise stellt man fest, ob ein Kind – je nach theoretischem Ansatz – „schulreif“ oder „schulfähig“ ist. Aus diesem Zusammenhang heraus entwickelte sich ein Diskussionsschwerpunkt entlang der Frage, wie mit Kindern umzugehen ist, die nicht für „schulreif“ oder „schulfähig“ gehalten werden. Lösungskonzepte entsprechen den jeweiligen Theorien. Das Konzept der Schulfähigkeit führt zu unterschiedlichen Modellen, bereits vor Schulbeginn Kindern Lernmöglichkeiten zu verschaffen (vgl. zusammenfassend zu beiden Konzepten Knörzer & Grass 2000). Diskutiert aber weniger umgesetzt sind Modelle des gleitenden Übergangs zwischen vorschulischer Phase und Grundschule (Eingangsklassen in verschiedenen Varianten, vgl. Knörzer & Grass 2000) und ebenso Modelle, die die Schulfähigkeit als Fähigkeit der Schule verstehen, sich auf unterschiedliche Kinder einzulassen (vgl. Faust-Siehl, 1997).

Auch die *Völkerkunde* zeigt Interesse am Schulanfang. Hier spielt die Bedeutung von Bräuchen, die mit dem Schulanfang verbunden sind, eine große Rolle. Erforscht ist die Entstehung von Schultüten und deren Ausbreitung in Deutschland und Österreich (vgl. Schmidt 1959, Handschuh 1991, von Alten 1995, Heller 1997), ebenso der Wandel der Bräuche, zum Teil in Verbindung gebracht mit dem Wandel der Kindheitsbilder.

Aus einem an Transitionen orientierten Ritualbegriff argumentiert Dieter Lenzen (1985). So markiert der Schulbeginn in einem Denken, das im Bild der Lebenstreppe, des Lebenszyklus oder des Lebensrades eine Struktur des Lebenslaufes symbolisiert, einen wesentlichen Übergang von einem Status in einen anderen. Der Schulanfang ist einer von mehreren „Übergangsriten“ („rites de passage“, vgl. van Gennep 1986). Das sind Zeremonien, denen sich das Individuum unterwerfen muss, um von einer sozialen Kategorie in eine andere überwechseln zu können. Die Transition, die heute mit der Schulpflicht verbunden ist, war – folgt man Lenzen (1985) – im Mittelalter nach der katholischen Lehre die Zeit der Transition des Kindes vom Kind zum Erwachsenen. Zum Unterscheidungskriterium zwischen Kindern und Erwachsenen wurde die Fähigkeit zwischen Phantasie und Realität unterscheiden zu können.

Lenzen (1985) bezweifelt, dass der moderne Schulanfang diese Funktion der Überführung des Kindes in die Welt der Realität leistet: „Die Pädagogik hat alles getan, um den Übergang in die *anni discretionis*, die keine mehr sind, zu entritualisieren. Die Kinder, die schon in der Kinderkrippe, dem Kinderhort, dem Kindergarten oder der Vorschule waren, erfahren nur noch einen Übergang von einer Institution in eine andere.“ (S. 243). Die nicht gelingenden, sondern nur simulierten Transitionen – so Lenzens These – stellt Kindheit auf Dauer.

Eine Verknüpfung sozialer und kultureller Dimensionen stellen die ritualtheoretisch orientierten Studien der Arbeitsgruppe um Christoph Wulf (vgl. z. B. Wulf u. a. 2004) dar. Auf der Grundlage einer „Theorie der Performanz“ wird Schule insgesamt als Ritual aufgefasst. Auf dieser Folie analysiert Zirfas (2004) anhand von Videoaufzeichnungen die inszenatorische, performative und innovative Seite des Einschulungsrituals einer reformpädagogischen Grundschule. Er gelangt zu der Erkenntnis, dass Einschulungsrituale als

räumlich und zeitlich strukturierte Übergangsprozeduren dem Zweck dienen, „die biographischen Übergänge der Kinder und der Eltern als auch die Kontinuierung der Institution Schule“ zu gewährleisten (S. 63). Sie demonstrieren die „Transformation der Kinder zu Schülern in einem schulischen Kontext des Konsenses“ (S. 25) und markieren zugleich den pädagogischen Neuanfang. Dabei werden die inklusiven, gemeinschaftsbildenden, anschlussfähigen Momente betont. Aspekte des schulischen Lernens, der Leistungen und Prüfungen und der Selektion werden weniger beachtet.

Ein durchgehend ethnologischer Ansatz, der den Schulanfang kulturvergleichend untersucht, ist mir nicht bekannt. Es existieren allerdings ethnologische Studien, die im Kontext einer übergreifenden Fragestellung auch Beobachtungen des Schulanfangs enthalten. Ein Beispiel ist Richard L. Warren: „Education in Rebhausen“ (1967). Die Feldforschung erfolgte in den Jahren 1964/65 in einem Dorf in Südwestdeutschland. Warrens Beobachtungen beziehen sich auf die ersten vier Wochen in einer ersten Klasse sowie die Zeit kurz davor. Sehr deutlich nimmt Warren die Bedeutung von „school readiness“ wahr, die sich auch in der Durchführung entsprechender Tests zeigt. Er schildert ausführlich die Abläufe am ersten Schultag.

Systemtheoretisch argumentieren Luhmann und Schorr (1990, S. 7). „Der Anfang wird „als jeweiliger Neuanfang [...] in das System selbst eingebaut“ (Luhmann 1990, S. 79). Der Schulanfang ist Moment einer Eigenlogik des Schulsystems. Zur zentralen Frage wird aus dieser Sicht die Passung von System und Umwelt. „Die methodische Diachronisierung erfordert eine Synchronisierung der Schüler, die zu bestimmten Zeitpunkten mit bestimmten Erziehungsprogrammen anfangen müssen. Die Differenzierung im Nacheinander erfordert eine Entdifferenzierung im zugleich: eine Homogenisierung des Anfangs“ (a.a.O., S. 98). Wenn nun „der Anfang homogenisiert ist und alle unter gleichen Bedingungen anfangen“, dann – so schreibt Luhmann (1990, S. 109) –, „muss jeder auftauchende Unterschied dem System selbst zugerechnet werden. Das System findet sich so in einem ständigen Konflikt zwischen selbsterzeugten Unterschieden und Notwendigkeiten der Rehomogenisierung, um Boden für einen neuen Anfang zu gewinnen. Es negiert (auf Anraten der Pädagogen) Begabungsunterschiede, also unüberwindliche Unterschiede des Anfangs. Aber es erzeugt gute und schlechte Schüler. Es bemüht sich, die Gleichheit wieder herzustellen, sei es durch Nachhilfe, sei es durch differentielle Zuweisung zu Klassen oder Kursen. Aber das Bemühen um Wiederherstellung der Gleichheit markiert Ungleichheit.“ (ebd.). Die Zurechnung von Unterschieden lastet – auf Schulsequenzen bezogen – die Schule aber nicht sich selbst an, sondern dem Schüler. Homogenisiert ist der Anfang nur für den Lehrer. Der Schüler hat mit dem Schulanfang „eine individuelle Diskontinuität seiner Lebensführung zu bewältigen.“ (a.a.O., S. 106).

Ein weiterer Diskussionsstrang bezieht sich auf die *normative Funktion der Schule*. Schule wird in diesem Kontext verstanden als eine Institution, die die Kultur der Erwachsenen an die nachfolgende Generation zu vermitteln hat. So zeigen Baker und Freebody (1987) an australischen Schulbüchern für Erstklässler, dass hier aus Erwachsenenperspektive dargestellt wird, wie Kinder sprechen, handeln und die Welt wahrnehmen. Diese Darstellung der Realität ist wiederum Vorbild für die Kinder. Sie werden einsozialisiert in die vorhandene soziale Ordnung (vgl. Baker & Freebody 1987, S. 73).

Schulanfang repräsentiert aber nicht nur die Kultur der Erwachsenen, er ist auch *Merkmal einer Zukunftsprojektion von Erwachsenen*, die sich aus ihrer Sicht der gegenwärtigen Probleme ergibt. Helga Zeiher (2005) geht davon aus, dass makroökonomischer Bedarf, der

auf Kinder als zukünftige Arbeitskräfte bezogen ist, die Ansprüche des Bildungswesens an die Zeit der Kinder schon immer bestimmt hat. Die moderne Geschichte dieser Entwicklung skizziert sie entlang dreier Schübe. Der erste war die Durchsetzung der Schulpflicht, der zweite die Konzeptualisierung und Institutionalisierung der Kindheit als Lernkindheit Ende der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts zeichnet sich ein dritter Schub ab, der aus einer Verbindung von ökonomischen, demographischen und emanzipatorischen Entwicklungen besteht. Die zunehmende Erwerbstätigkeit beider Elternteile bei gleichzeitiger Flexibilisierung der Arbeitswelt führt nach Zeiher zu einer „Verdichtung des Schullernens“ (Zeiher 2005, S. 215).

Sowohl für den Kindergarten als auch für die Grundschule ist eine Tendenz vom non-formalen hin zum formalen Lernen zu beobachten, ebenso eine Verschiebung vom informellen Lernen hin zum formalen Lernen. Es lässt sich insgesamt von einer stärkeren Institutionalisierung von Bildungsprozessen im Kindesalter sprechen. (vgl. u. a. Fthenakis 2003; Diskowski & Hammes-Di Bernado 2004).

Die *didaktische Diskussion* um den Schulanfang beschäftigt sich v. a. mit der Frage, wie der Schüler von Anfang an in der Schule heimisch und aktiv werden kann usw. (vgl. z. B. Röbe, E. 1997; Röbe, H. J. 1997). Das setzt ein Modell von Schule als fremden Raum voraus. Die Schule wird als Institution gesehen, die an die Schüler bestimmte Ansprüche stellt. Die Regeln existieren unabhängig von dem einzelnen Kind und sie sind vor ihm vorhanden, wie die Räume, die erst kennen zu lernen sind. Die entsprechende Literatur beschreibt Möglichkeiten einer gelingenden Integration von Kindern in die für sie fremde Institution.

Schulanfang hat aber auch eine *biographische Dimension*. Dieter Nittel (2001) beschreibt die Aneignung schulischer Sozialisationsformen aus der Perspektive der Biographie des Kindes. Aus dieser Sicht ist Schule nicht nur „... ein ordnungsstiftender Faktor im objektivierbaren Lebenslauf, sondern auch sinnstiftendes Element im Kontext der biographischen Selbst- und Fremdverständigung“ (S. 444). Er unterscheidet drei Aufgabenstrukturen: Eine Verinnerlichung von institutionellen Erwartungsfahrplänen; eine Neujustierung der Reziprozitätsgrundlagen im Sinne einer Einschätzung von Lehrer- und Schülerrolle und eine Einsicht in die Differenz zwischen schulischer Vorderbühne und Hinterbühne (vgl. S. 447). Diese Aufgaben werden als Prozess bewältigt. Die Bildung der Schüleridentität ist abgeschlossen, wenn diese drei Aufgaben erfüllt sind. Gelernt wird die Schülerrolle durch eigenes Erleben. Als Ergebnis beschreibt Nittel „... einen der Schule affinen Habitus (Stillsitzen) und funktionale kognitive Praktiken.“ (S. 448). Den Unterschied zum Kindergarten sieht Nittel vor allem darin, dass in der Schule das Leistungsprinzip sowie andere universalistische Normen eine herausragende Rolle spielen. Die Erwartungen der Schule seien weitaus standardisierter als die etwa des Kindergartens (vgl. S. 450). Aus dieser biographischen Sicht wird auch ein möglicherweise vorhandener Mangel anderer Ansätze deutlich. Nittel hebt den Prozesscharakter des Schuleintritts hervor.

Der positiven Bewältigung von Übergängen widmet sich auch der *Transitionsansatz* (vgl. Griebel & Niesel 2004). Er geht davon aus, dass Transitionen bedeutsame Veränderungen im biologischen wie im sozialen Bereich mit sich bringen, „da es sich um Veränderungsphasen handelt, die in soziale Prozesse eingebettet sind und eine Verdichtung von Belastungsfaktoren bedeuten.“ (ebd., S. 28). Aufgrund der biografischen Erfahrung und Lerngeschichte entwickelt das Individuum Bewältigungsstrategien, um Kontinuität in die Biografie zu bringen und die eigene Identität zu wahren. Vor diesem Hintergrund wurde vom Staatsinstitut für Frühpädagogik ein theoretisches Modell für Transitionen entwickelt, das den Übergang

vom Kindergarten in die Grundschule besonders gewichtet. Der Übergang wird hier als ko-konstruktiver Prozess beschrieben, „der alle beteiligten Akteure berücksichtigt“ (ebd., S. 192). Als Voraussetzung für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung geht das Modell von Basiskompetenzen und „schulnahen Vorläuferkompetenzen“ aus und versteht Übergangsbewältigung als Kompetenz des sozialen Systems (Griebel & Niesel 2004).

2. Ethnologische Perspektive

Der Schulanfang ist für alle Beteiligten – Kinder, Eltern und Lehrer – ein bedeutendes Ereignis. Im Schulanfang bündeln sich wie in einem Brennglas eine Reihe von biografischen, gesellschaftlichen, historischen und kulturellen Gegebenheiten und Vorstellungen. Mit dem Schulanfang wird das Kind Mitglied in einer spezifischen Institution, die mit einer Vielfalt aus historisch gewachsenen, gesellschaftspolitisch erwünschten und kulturell tradierten Ansprüchen an das Kind herantritt. Auch die Erwartungen der Eltern an das Kind bzw. die des Kindes an sich selbst verändern sich mit der Statuspassage. Sie lassen sie bündeln als spezifische Erwartungen an ein Kind als guten Schüler bzw. gute Schülerin. Der Wechsel zum Schulkind als neue Station im Lebenslauf rahmt einen sozialen Raum, in dem die Bedeutung, ein Schulkind zu sein, von allen Beteiligten ausgehandelt wird. Dabei ist bei aller Heterogenität davon auszugehen, dass sich – kulturspezifisch – Grundmuster beschreiben lassen. Damit ist gemeint, dass sich an dieser Schnittstelle "Schulanfang" Praxen finden, die für alle industrialisierten Staaten mit einer geregelten Schulpflicht gelten, aber auch Praxen, die zwischen unterschiedlichen Nationen unterschiedlich ausgestaltet sind. Wenn sich zwischen Nationen oder Kulturen Unterscheidungen benennen lassen, so gibt es neben diesem, gewissermaßen räumlichen, Gesichtspunkt einen zweiten, zeitlichen Gesichtspunkt. Mit dem Schlagwort der Modernisierung des Bildungswesens lassen sich zeitliche Unterscheidungen treffen, die, wahrscheinlich jeweils angepasst an die Ausgangslage einer Nation, dennoch für alle Nationen Zielvorgaben zu formulieren versuchen. Diese als „Fortschritt“ definierten Zielvorgaben setzen sich mehr oder minder über eine Vielzahl von Steuerungsmethoden auch in der Praxis durch – so die Vermutung. Was sich dabei verändert sind zentral Deutung dessen, was unter Schule zu verstehen ist. Konkret: Was bedeutet es für ein Kind, ein "guter Schüler" oder eine "gute Schülerin" zu sein.

Diese Sicht auf den Schulanfang wird in seiner Bedeutung als Brennpunkt gesellschaftlicher und kultureller Entwicklungen mit entscheidendem Einfluss auf die – zumindest schulische – Bildungskarriere von Schülerinnen und Schüler in der deutschen Forschung bisher kaum wahrgenommen. Wenngleich einzelne Dimensionen des Schulanfangs immer wieder Gegenstand erziehungswissenschaftlicher und bildungspolitischer Diskurse sind, so fehlt es dennoch an empirischen Studien, die den Schulanfang in seinen vielfältigen Dimensionen und aufeinander bezogen untersuchen.

Zusammenfassend lässt sich folgendes festhalten:

- Der Schulanfang ist Teil eines Prozesses, der vor dem ersten Schultag beginnt und sich eine längere Zeit in der Schule abspielt.
- Der Schulanfang ist Teil einer zeitlichen Sequenzierung von Bildungsprozessen als Prozesse, die einen Anfang besitzen und ein Ende.
- Diese Verzeitlichung homogenisiert die Schüler am Schulanfang und schafft so einen sozialen Raum, in dem Leistungs- und Entwicklungsunterschiede als innerschulische bearbeitbar werden.

- Die Verzeitlichung ist auf entwicklungspsychologische bzw. lerntheoretische Annahmen über die Passung von Kind und Schule verwiesen.
- Die Schule ist eine Institution, die sich von Nicht-Institutionen unterscheidet und ebenso von anderen Institutionen wie Kindergarten oder Familie.
- Als gesellschaftliche Ordnungskategorie eines Lebenslaufes ist der Schulanfang ein Ritual wobei sich – im Anschluss an Lenzen – die Frage stellt, ob der moderne Schulanfang diese Aufgabe erfüllt.
- Die Schülerrolle wird erlebend erlernt. Dies lenkt die Aufmerksamkeit auf die Performativität der Transitionen.
- Der Schulanfang ist der Beginn eines mehr oder minder systematisierten Lehr-Lernprozesses. Dabei ist gleichzeitig für die Schüler mehreres zu lernen: Aspekte des kulturellen Wissens (Curriculum); die Befolgung der Regeln (Habitus); Formen der Positionierung als Subjekt in einer Vielfalt an Anforderungen (Versachlichung); Wahrnehmung und Interpretation von Differenzen zwischen den Schülern und zwischen Erwartungen und Realisierung der Erwartungen (Selbstbezug).
- Alle Aspekte, die sich als Lernaufgabe für Schüler beschreiben lassen, sind historisch, gesellschaftlich und kulturell bestimmt. Sie ändern sich mit der Zeit und sind an unterschiedlichen Orten mehr oder minder deutlich voneinander verschieden.

Für die hier vorgenommene Betrachtung des Schulanfangs ist entscheidend, dass der Schulanfang aus einer ethnologischen Perspektive betrachtet wird. Gefragt wird danach, welche Bedeutung der Schulanfang hat. Anders formuliert: Wie eine vorhandene Kultur mit ihren Nachkommen umgeht?

Erziehung und Unterricht stellen an eine moderne, reflexive Kultur die Anforderung, sich über das, was die eigene Kultur ausmacht, zu verständigen. Denn der generationelle Bezug, der impliziert, dass die nachfolgende Generation die vorhergehende überleben wird, stellt Erziehung und Unterricht in den Kontext von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Eine vollständig reflexive Kultur müsste sich darüber verständigen, was aus der Vergangenheit Kindern in deren Gegenwart zu lehren wäre, um eine gute Zukunft zu ermöglichen.

Nun gibt es gute Gründe davon auszugehen, dass alle Forschung und Diskussion über Erziehung und Unterricht mit dem Problem behaftet ist, keine Außenperspektive auf die eigene Kultur vornehmen zu können. In Erziehung und Unterricht gehen weitgehend unreflektierte Denk- Deutungsmuster ein, die explizit oder implizit als Weltbilder vermittelt werden ohne selbst Gegenstand der Reflexion zu sein. Es gibt keine Theorie, die die Komplexität der Entwicklung von Gesellschaften und Kulturen erfasst hat und entsprechend Prognosen vornehmen könnte. Derartige Versuche (historischer Materialismus als Beispiel) sind gescheitert.

Aus einer anderen Perspektive kann man sagen, dass in die Gestaltung von Erziehung und Unterricht immer zweierlei eingegangen ist: Ergebnisse einer reflektierten Diskussion in einer Kultur formuliert als Schulgesetze, Curricula, wissenschaftliche Studien, Lehrerbildung etc. und einem – vermutlichen entscheidenderen Teil - der auf der Tradierung von Weltbildern durch Formen der Inszenierung pädagogischer Situationen beruht. Wenn auf der einen Seite Schule und Erziehung also kulturelles Wissen und kulturelle Praxen repräsentiert, weil sie sie an Kinder und Jugendliche vermitteln will, so gibt es andererseits Formen der Vermittlung, die als Präsentation beschrieben werden können. 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.

Wir betrachten Kultur nicht als gegeben, sondern als ein interaktiv hergestelltes Konstrukt entlang dessen Fragen nach dem Verhältnis von „Wir“ und „die Anderen“ bearbeitet werden.

Aus dieser Perspektive lassen sich auch die kulturellen Repräsentationen als Präsentationen lesen. Wesentliche Veränderungen des Schul- und Erziehungssystems sind am ehesten interpretierbar als politische Kompromisse im Kontext hochkomplexer gesellschaftlicher-technischer-ökonomischer-wissenschaftlicher Veränderungen. Dies, wie zum Beispiel der konstatierte time-lag zwischen Schultheorie und Schulpraxis, widerspricht dem Narrativ, wonach die Veränderungen von Schule und Erziehung sich aus einer besseren wissenschaftlichen Einsicht in Erziehung und Unterricht erklären ließen; also der Logik des Erziehungs- und Unterrichtsprozesses folgen würden. Diese Erzählung selbst verweist darauf, dass es fortlaufende Grenzverschiebungen zwischen dem präsentativen Teil und dem repräsentativen Teil von Erziehung und Unterricht gibt. Auch der repräsentative Teil kann als formulierter Konsens nur dann bestehen, wenn er dem nicht formulierten präsentativen nicht widerspricht.

Für die Gegenwart lassen sich nun zwei Erschütterungen bisher tradierter Weltbilder ausmachen, die für ein hohes Maß an bisher kaum gekannter Komplexität sorgen.

Die zu Beginn formulierte Vorstellung der Generationenabfolge, die ja auch impliziert, dass die ältere Generation eben über jene Kenntnisse verfüge, denen es der jüngeren mangle und die für eine Fortentwicklung der Kultur notwendig seien, ist in Frage gestellt worden. Debatten wie „life-long-learning“, „empowerment“, „learning to learn“ etc. beginnen, Flexibilität gegenüber Erfahrung zu präferieren. Aus dieser Sicht ist nicht mehr die Generationenabfolge entscheidend, sondern die Fähigkeit, mit Veränderungen Schritt zu halten. Die Orientierung an Kompetenzbegriffen, die in unterschiedlichen Worten die Fähigkeit beschreiben, Probleme zu lösen, sind der Versuch, aus einer Analyse der Zukunft und nicht mehr der Vergangenheit die Aufgaben von Schule und Erziehung zu bestimmen. Daraus ergeben sich allerdings eine Reihe von Fragen, von denen hier nur zwei angedeutet werden. Zum einen verschiebt diese Sicht die Beziehung von Schule und außerschulischem Raum. Probleme treten außerschulisch auf. Die traditionelle Sicht der Schule als von der Gesellschaft getrennter Institution, die durch die Trennung auf ein Leben in der Gesellschaft vorbereitet, wird so fragil. In der Schule – das macht die Stärke der Trennung aus – lassen sich Probleme nur simulieren, d.h. zu Lernaufgaben definieren. Die Simulation von Problemen setzt prinzipiell die Kenntnis ihrer Strukturen voraus.

Ähnlich gilt dies für die Beziehung von Sachverhalten und Didaktik. Das didaktische Prinzip des Exemplarischen setzt die Kenntnis der Strukturen von Sachverhalten voraus. Die Orientierung an Erziehung und Unterricht im Sinne eines Umganges mit nicht bekannten Sachverhalten gerät in das Problem, dass die Schule als von der Gesellschaft getrennte Institution, nicht anderes tun kann als Wissen zu vermitteln.

Die gegenwärtige fast weltweite Orientierung an Standards und deren möglichst ländervergleichende Evaluierung, die Orientierung also am Output statt am Input und der damit verbundene Aufwand lässt sich aus dieser Sicht als Versuch einer Problemlösung verstehen. Problematisch daran ist allerdings, dass diese Problemlösung nicht aus einer

Analyse der Beziehung von schulischem und außerschulischem Raum entstanden ist, sondern dem traditionellen Narrativ folgt. Damit ist gemeint, dass die Erzählung über den zu erwarteten Erfolg dieser Maßnahmen im Sinne einer besseren Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen eine wie bisher aus dem Binnenraum der bildungspolitischen Diskussion stammende Spekulation ist. Aus einer kulturellen Perspektive betrachtet, ist ihr Versprechen interessant, über Nationengrenzen hinweg eine Einheitlichkeit der Maßstäbe zu ermöglichen, die einzelne Kulturen in Abgrenzung von anderen wiederum als Einheit im Sinne einer organisatorischen Einheit im Rahmen eines marktwirtschaftlichen Wettbewerbs zwischen den Einheiten konstruiert. Die Orientierung an der Vergleichbarkeit von Evaluierungen (PISA als Beispiel) suggeriert die Existenz und deren herausgehobene Wichtigkeit eines Wissens, das nicht an lokale Gegebenheiten, an Sozietäten, an biographische Entwicklungen, Herkünfte etc. gebunden ist. Das bringt als Folgeproblem die Verbindung von lokalem und auf diese Weise konstruiertem globalem Wissen mit sich und ebenso das Problem der Steuerung jener Unterricht und Erziehung prägenden Aspekte, die sich wahrscheinlich einer Steuerung entziehen.

Im Unterschied zu einem Ethnologieverständnis, das mit traditionellen Kulturen beschäftigt war, ist ein paradigmatisch anderes Verständnis einer Ethnologie notwendig, die sich mit modernen, dynamischen Kulturen beschäftigt. Das ethnologische Verständnis ist angewiesen auf die Kenntnis der Geschichte einer Kultur. Nun ist diese Aufgabe aufgrund ihrer Komplexität nicht erfüllbar. Historisches Wissen über eine Kultur und ein Wissen über die Gesamtheit einer Kultur prägenden Narrative kann nur fallweise entwickelt werden. Das meint, dass der Zugang zu diesem Wissen ethnographisch erfolgt, durch die Beobachtung sozialer Praxen von Mitgliedern einer Kultur. In diesen Praxen kann dann fallweise auf die Praxen selbst strukturierende Momente rekurriert werden.

Methodisch ist dies legitim, weil davon ausgegangen werden kann das Kulturhervorbringung ein Interaktionsprozess der Beteiligten ist. Im Unterschied zu einer bloß ethnographischen Forschungsmethode wird hier aber davon ausgegangen, dass sich in den Interaktionen der Beteiligten Rahmungen finden lassen, die die Interaktionsteilnehmer als gegeben voraussetzen. Der methodische Zugang besteht dann darin, dass unterstellt wird, dass in der beobachtbaren Interaktion ein Thema der Umgang mit diesen Rahmungen sein muss. In der gegenwärtigen, modernen Situation bedeutet dies für einzelne Interaktionsgruppen, dass sie mit einer Vielfalt von näheren und weiter entfernten aber dennoch für die Gruppe bedeutsamen Rahmungen zu tun hat. Dazu gehören Prozesse der Globalisierung, staatliche Prozesse, Prozesse der Nationenbildung bzw. Nationenwahrung, lokale kulturelle Normen und Werte, familiäre Normen und Werte, kulturelle Werte der Herkunft und kulturelle Werte der Peer-Group und auch die Erfahrungen der eigenen Biografie.

In diesem Spannungsfeld müssen Interaktionspartner miteinander handeln. Schule, zum Beispiel, wird aus dieser Sicht von Schülern und Lehrern gemeinsam „gemacht“. In diesem „Machen“, so die Annahme, ist die Auseinandersetzung und auch – sonst ließe sich nicht handeln – die Positionsbestimmung gegenüber den Rahmenvorgaben enthalten. Durch das gemeinsame Handeln wird – in Bezug auf Schule – so etwas konstruiert wie die „Kultur einer Klasse“. Sie organisiert, welche Bedeutungen die Handlungen in dem Schulraum haben, wer was mit wem aus welchen Gründen zusammen tun soll, denken soll und fühlen soll. Dies sowohl über sich selbst, über Schule und Unterricht wie über die Welt außerhalb der Schule.

Gegenüber einigen der aufgeführten Ansätzen ist auch die Mitwirkung der Kinder und ihrer Eltern an dem zu betonen, was sich als Praxis des Schulanfangs beschreiben lässt.

Aus der Neuen Kindheitsforschung ist die „Konstruktion des Kindes“ (Scholz 1994) als Schlüsselbegriff zu übernehmen. Dies meint zum einen die „Perspektive der Kinder“ als Forschungsperspektive aufzunehmen und zum zweiten die jeweilige historisch-kulturelle Perspektive der Erwachsenenkultur als Rahmenbedingung zu verstehen, in deren Kontext sich so etwas wie eine „Kultur der Kinder“ Raum schaffen kann. Dies bedeutet, dass einerseits Kinder als eigenständige Akteure und (Mit-Produzenten) ihrer Entwicklung gesehen werden; andererseits reflexiv danach gefragt wird, welches Bild vom Kind den Rahmen für die Eigenständigkeit der Kinder bereitstellt.

Damit soll einerseits den Versuchen Rechnung getragen werden, Kinder – relational gedacht zu Erwachsenen – als eigenständiges Kollektiv zu denken, gewissermaßen als Strukturprinzip. Und andererseits soll dieser Kindheitsbegriff eingebunden bleiben in generationsübergreifende gesellschaftliche und kulturelle Traditionen sowie deren Veränderungen (vgl. Hengst 2005).

Der Schulanfang wird als Ko-Konstruktion von Kindern und Erwachsenen aufgefasst: Der Schulanfang wird aus dieser Sicht von Kindern, Eltern und Lehrern im Rahmen kultureller und gesellschaftlicher Vorstellungen gemeinsam gemacht.

Der Schulanfang ist aus dieser Sicht eine Zeitspanne, in der die zuvor und außerhalb der Schule erworbenen kulturellen Muster mit denen der Schulanfang gedeutet wird durch die Institution Schule aufeinander bezogen werden. Es beginnt eine Art Aushandlungsprozess, der vermutlich die verschiedenen Perspektiven zu einem bestimmten Maß an Einheitlichkeit integriert. Damit sind notwendig Inklusions- und Exklusionsprozesse verbunden.

Wir gehen von der Annahme aus, dass die Zuordnung von Inklusion bzw. Exklusion bestimmter Deutungsmuster einhergeht mit Typen von Deutungsmustern. Deren Nähe zu bestimmten sozialen, geschlechtsspezifischen, ethnischen oder kulturellen Herkunftsn macht zumindest in Deutschland den Schulanfang zu einer Zeitspanne, die vermutlich einen höheren Einfluss auf schulischen Erfolg oder Misserfolg nach sich zieht als bisher vermutet wurde. Darüber können wir keine Aussagen machen, weil dies eine Langzeitstudie erfordern würde. Hinweisen lässt sich allerdings auf mögliche Unvereinbarkeiten unterschiedlicher Deutungsmuster.

Für die einzelnen Kinder und deren Eltern ist der Schulanfang ein biographischer Prozess an der Schnittstelle von Biografie im Sinne bisheriger Erfahrungen, Projektionen über die Zukunft und dies unter Einbezug antizipierter gesellschaftlicher, kultureller und schulischer Rahmenvorgaben. Es ist davon auszugehen, dass das, was die Kinder oder Eltern über Schule und Schulanfang erzählen bzw. in non-verbale Weisen aufführen bereits ein Amalgam von Erfahrungen, Projektionen und Antizipationen darstellt. Die alte Vorstellung, wonach mit der Schule der Ernst des Lebens beginne, ist deshalb im Kern unhintergebar solange es unterschiedliche Formen des Verhältnis von Realität und Simulation gibt. Was sich verschieben kann, ist der Anfang der Schule. Schule kann – in diesem Sinne nun – auch schon im Kindergarten beginnen.

Ich gehe davon aus, dass sich dieses Amalgam in Form von Erzählungen bündelt und diese Erzählungen wiederum interpretierbar sind als Narrationen, die bestimmte Deutungsmuster oder in anderen Worten bestimmten Positionierungen in einem komplexen Feld vornehmen.

Der Schulanfang, das wird hier deutlich, ist ein Merkmal einer Zukunftsprojektion von Erwachsenen, die sich aus ihrer Sicht der gegenwärtigen Probleme ergibt. Alle Bildungsplanung ist Zukunftsgestaltung. Sie hat ihre Grundlagen in den Konstruktionen der gesellschaftlichen Gegenwart und deren Entwicklung einerseits und andererseits in den Konstruktionen und Bildern von Kind, Kindheit und daraus folgend von Erziehung, Unterricht und Sozialisierung.

Am Schulanfang bündeln sich wie in einem Brennpunkt diese beiden grundlegenden Konstruktionen. Aus einer anderen Perspektive lassen sie sich beschreiben als Umgang mit der Paradoxie, dass die Schule als Moratorium, die Kinder von der Arbeitswelt fernhält, eben durch das Moratorium auf die Arbeitswelt vorbereiten will.

Erwiesen ist, dass die Formen des Umgehens mit diesem Paradoxon historisch unterschiedlich sind; anzunehmen ist, dass sie auch kulturell verschieden sind.

Die Konstruktion des Moratoriums enthält eine zweite Konstruktion, die der Differenz zwischen Kind und Schüler.

Die didaktische Diskussion um den Schulanfang beschäftigt sich, wie gesagt, vor allem mit der Frage, wie der Schüler von Anfang an in der Schule heimisch werden kann, wie er darin aktiv werden kann usw. Das setzt ein Modell von Schule als fremdem Raum voraus.

Was gedacht war als Überwindung einer bloß am Lernen orientierten Schule und Wege weisen wollte zu einer Schule, die zumindest tendenziell auch Lebensraum der Kinder sein soll, macht diesen Lebensraum zu einem von der Institution vermittelten und zur Benutzung freigegebenen Raum - was übrigens jederzeit widerrufen werden kann. Die Schule bleibt im "Besitz der Lehrkräfte" und gelangt nicht in den "Besitz der Kinder". Die Didaktik des Schulanfanges besteht darin, einen Menschen, der (angeblich) nichts weiß, in eine neue Welt einzuführen. Der Schüler ist also keine Fortsetzung des Kindes mit erweiterten Aufgaben, sondern ein neues Wesen. Der Prozess, der ihn bildet, macht gleichzeitig die Routine dieses Prozesses deutlich. Die Regeln existieren unabhängig von dem einzelnen Kind und sie sind vor ihm vorhanden, wie die Räume, die erst kennen zu lernen sind.

Lernen bedeutet nachvollziehen, was bereits gewusst wird. Das ist etwas, was die Kinder am ersten Schultag noch nicht wissen aber lernen sollen.

Aus der Perspektive einer ethnologischen Kindheitsforschung erscheint die Transformation vom Kind zum Schüler aufgeladen mit einem ambivalenten Kindheitsbild. Die im Bild des Schülers angesiedelte Notwendigkeit der Disziplinierung der Kinder als Voraussetzung seiner Teilhabe an der Gesellschaft der Erwachsenen ist weder pädagogisch noch didaktisch begründbar. Das Leitbild „Schüler“ lebt vielmehr von der historisch gewordenen Generationenbeziehung, von den darin enthaltenen Ängsten und Aggressionen. Und die Schule zahlt dafür, dass sie die kulturell konstruierten Kindheitsbilder bearbeitet, einen bekanntermaßen hohen Preis. Indem sie systematisiertes Lernen mit systematisierter Disziplin verbindet, macht sie aus einem zentralen Motiv der je eigenen Entwicklung einen Dauerkonflikt zwischen Kind und Institution.

Aus dieser Perspektive lassen sich gegenwärtige bildungspolitische Tendenzen auch als Verringerung des angedeuteten Konfliktes beschreiben. Zum einen wird die Vorbereitung des Kindes auf die Schule einer anderen Institution, eben dem Kindergarten übertragen; zum

anderen ist in der deutschen Kultur, vor allem in den für Eltern geschriebenen Ratgebern, die Tendenz erkennbar, die Vorbereitung des Kindes auf Schule bzw. nun Kindergarten, zu einer Aufgabe der Familie zu machen. Erkennbar sind eine Reihe von Programmen für Eltern, die in Form eines Elterntrainings als Vermittlung von Erziehungsqualifikationen vermitteln, wie man Kinder fit für Schule und Kindergarten machen muss.

Es gibt unter Kindern in Bezug auf die Frage, was unter Schule und Schüler zu verstehen ist, Konzepte – oder besser gesagt – „Bilder“. Diese sind weitgehend stabil und intersubjektiv. Sie werden von Kindern im gemeinsamen Spiel tradiert. Die „Als-ob-Spiele“ der Kinder zum Thema „Schule“ zeigen, dass diese Bilder sich gelöst haben von der gesellschaftlichen Realität. Alle beobachtbaren entsprechenden Spiele stellen eine autoritäre Schule dar, wie sie historisch im 19. Jahrhundert anzutreffen war.

Die Spiele verweisen auf die Existenz von Bildern über Schule. Sie sind einerseits konkret: zur Schule gehört die Pause und - andererseits durchaus abstrakt. Den „Als-Ob-Spielen“ über Schule unterliegt ein Bild, das klärt, wer darüber bestimmt, wer in der Schule was mit wem zusammen tun darf.

Die kindheitssoziologische Debatte geht von Kindern und Erwachsenen als „differentielle Zeitgenossen“ aus. Damit soll einerseits den Versuchen Rechnung getragen werden, Kindheit – relational gedacht zu Erwachsenen – als eigenständiges Kollektiv zu denken, gewissermaßen als Strukturprinzip. Und andererseits soll dieser Kindheitsbegriff eingebunden bleiben in generationenübergreifende gesellschaftliche und kulturelle Veränderungen. Kindern und Kindheit wird aus dieser Sicht allerdings wiederum nicht bloß eine Opferrolle zugeschrieben, sondern sie werden als kompetente Akteure bei der Veränderung gesellschaftlicher und kultureller Veränderungen aufgefasst. (Vgl. Hengst in Hengst 2005).

Ordnungen, wie Generation oder Alter sind aus dieser Perspektive nicht vorausgesetzte, gewissermaßen natürliche Ordnungen, sondern Ergebnis der Interaktion der Beteiligten.

Wenn nun der Schulanfang interpretiert wird als Ergebnis einer Ko-konstruktion von Kindern und Erwachsenen, dann „machen“ Kinder und Lehrerinnen den Schulanfang im Kontext gesellschaftlich-kultureller Realitäten und Deutungen den Schulanfang gemeinsam und damit verändern sie wiederum die gesellschaftlich-kulturelle Realität wie deren Deutung. Damit kommt die Familie in das Blickfeld und deren Perspektive auf den Schulanfang als biographischem Prozess. „Schule machen“ als gemeinsames Handeln in einer Institution ist zu ergänzen um eine biographische Dimension, die des „doing age“.

„Das Bewußtsein für soziale Zeit, so zeigen alle Fallgeschichten, kann man nicht als gegeben voraussetzen, sondern es muß vermittelt und gelernt werden. Wir alle kennen Geburtstagskerzen, die Kindern zu ihrem neuen Lebensabschnitt von Erwachsenen angezündet werden. Das Messen des Lebensalters, das für Kinder nicht verständlich ist, wird durch ein sinnliches Erleben eingeübt. Andere Symbolträger dafür waren eine entsprechende Anzahl Zuckerstücke am Geburtstagskuchen oder der aus bestimmten Regionen bekannte Brauch, Vorschulkindern so viele Bändchen um den Arm zu wickeln, wie sie alt waren. Es geht hier also um einen Vorgang, Kindern eine soziale Zeit, nämlich die Veränderung ihres Lebensalter, der körperlich nicht nachvollziehbar ist, in den Körper einzuschreiben. (Bourdieu) (...) Lernen findet nicht nur außerhalb, sondern auch innerhalb der Institution Schule statt. (...) Während es heute üblich erscheint, in der Grundschule Kindergeburtstage zu registrieren und zu feiern, gilt das wiederum weder für die Vergangenheit noch für die

weiterführenden Schulen. Ich spreche hier von Tendenzen. Der Stellenwert des Kindergeburtstages in der Primarstufe hängt wiederum mit Entgrenzung zusammen. Die Grundschule übernimmt zunehmend sowohl familiäre Erziehungsaufgaben als auch Elemente der Kinderkultur. Es gibt eine Vielfalt an Ritualen, die in der Regel die Klassenkultur widerspiegeln und an der Entstehung von Gemeinschaft, aber auch von Ausschluß beteiligt sind. (...) Auch mittels Fibel wird den Kindern Alterszugehörigkeit, das heißt ein Bewußtsein für die soziale Zeit, vermittelt. (...) Ein bestimmtes Zeitbewußtsein wird Kindern vermittelt, damit sie Mitglieder der sie umgebenden Kultur werden bzw. sich darin sicher bewegen können. Damit verbunden sind viele schulische Inhalte, nicht nur das Lesen und Schreiben, sondern unser Zahlenverständnis, sachunterrichtliche Aspekte und vieles mehr. Ich denke, der Stellenwert des Kindergeburtstages für schulisches Lernen wird weit über das nette Ritual hinaus transparent. (Deckert-Peaceman, unv. MS)

Darüber hinaus kann man sagen, dass das Wissen der Kinder um einen Schulanfang selbst ein Beitrag zum "doing age" ist.

Zwischen Schulkultur und außerschulischer familiärer Kultur bzw. zwischen Kindergartenkultur und Schulkultur lässt sich vermutlich immer weniger ein Gegensatz konstruieren. Beide gleichen sich vermutlich unter dem Gesichtspunkt der Formalisierung des Lernens aneinander an. Dennoch kann wohl mit Recht von Unterschieden gesprochen werden.

Nach wie vor ist – wenn auch relativiert – der Schulanfang der Beginn eines coping Prozesses. Wie vorher in anderen Institutionen auch, müssen die Kinder einen Habitus erlernen, der ihnen die Integration in die Institution ermöglicht. Im Unterschied zu früheren Enkulturationsleistungen in anderen Institutionen geht es nun in der Schule nicht mehr allein um Anerkennungs- und Identitätsbildungsprozesse, sondern auch um Prognosen für die – zumindest – schulische Bildungskarriere. Der Schulanfang ist deshalb bedeutend, weil Kinder mit Schulbeginn vermittelt bekommen, welche Anforderungen an sie gestellt werden. Die Kinder wiederum versuchen die mitgebrachten Wahrnehmungs- Denk- und Handlungsmuster mit den von ihnen erwarteten zu amalgamieren. Die Schule organisiert in den ersten Schulwochen also nicht nur Lernprozesse, sie vermittelt nicht nur, welche kulturellen Normen und Regeln existieren, sie vermittelt den einzelnen Kindern auch eine Botschaft darüber, wie sie sich selbst in Gegenwart und Zukunft einschätzen können, was sie von der Schule zu erwarten haben und damit auch von sich selbst.

Die Erwartungen, die Lehrerinnen an einzelne Kinder stellen, geben einen entscheidenden Rahmen dafür ab, wie die Kinder ihre Situation in der Schule auffassen können. Andere Faktoren sind das Selbstbild des Kindes und das Bild, das die Eltern von dem Kind haben. Diese Erwartungen an das Kind als Schüler fasse ich unter den Begriff „Schülerbild“.

Der Begriff „Schülerbild“ beschreibt ein Konstrukt, mit dem zu einem bestimmten historisch-gesellschaftlichen Zeitpunkt die Wahrnehmung von Kindern und die Interpretation des Verhaltens von Kindern in Bezug auf ihre Bildungskarriere bewertet wird. Ähnlich wie der Begriff des "Kindheitsbildes" oder „Kindheitskonstruktes“ handelt es sich um Bilder oder Konstrukte von Erwachsenen über Schüler, die als relativer Konsens in einer Kultur angesehen werden können. Von daher sind Schülerbilder auch nicht bloß Projektionen von Erwachsenen auf Kinder, vielmehr ist davon auszugehen, dass sie bei der Konstruktion der eigenen Bildungserwartungen durch Kinder auch von Kindern selbst bzw. deren Eltern den Horizont abgeben für die Entwicklung eigener Bildungsvorstellungen. „Schülerbilder“ sind

Leitbilder, die die Wahrnehmung und Interpretation von Handlungen steuern. Leitbilder sind als Verdichtungen eines Konglomerats von Wissen, Werten und Emotionen aufzufassen.

Wenn Schülerbilder als Leitbilder die Wahrnehmung und Interpretation von Kindern in Bezug auf deren Bildungsmöglichkeiten steuern, so müssen sie sich in Interpretationen wie in Handlungen vorfinden lassen.

Ich gehe davon aus, dass besonders die kommunizierten Bildungserwartungen einen wichtigen Faktor der tatsächlichen Bildungskarriere ausmachen, also eine hohe Erklärungsqualität für Ergebnisse schulischer Selektion darstellen. Damit wird die Aufmerksamkeit in Bezug auf die Unterscheidung zwischen „guten“ und „schlechten“ Schülern auf den Anfang der Schule verschoben und nicht – wie üblich – auf den Zeitpunkt der Feststellung der sog. Leistungsdifferenzen. Die Selektionsentscheidungen, die in Deutschland in der Regel gegen Ende der Grundschulzeit fallen, sind nach dieser Auffassung Ergebnis kommunizierter Erwartungen am Anfang der Grundschule.

Die Bedeutung von Bildungserwartungen für die Schulkarriere ist in einer Vielzahl von Studien beschrieben worden. Die neuere Lernpsychologie stellt die Bedeutung motivational-emotionaler Komponenten für Lernprozesse heraus. Nicht untersucht ist bisher die Bedeutung der Unterstützung oder Zurückweisung positiver Emotionen und Motive bei Kindern durch Lehrerinnen und Lehrer., bzw. der Zurückweisung negativer Emotionen und Motive durch optimistische Prognosen. Ich gehe davon aus, dass sich Unterstützung bzw. Zurückweisung empirisch in zwei Formen finden lassen. Einmal als verbal kommunizierte Aussagen im Sinne von Prognosen über Bildungskarrieren; zum anderen durch nonverbal, also durch Gestik und Mimik kommunizierte Botschaften von Lehrern an Kinder. Die prognostische Bedeutung dieser Botschaften wird in der Unterscheidung gesehen zwischen nonverbalen Botschaften in Bezug auf einzelne Handlungen eines Schülers bzw. nonverbalen Botschaften in Bezug auf überhaupt dem Kind unterstellte Handlungsmöglichkeiten. Unterschieden wird zwischen zwei Arten von Botschaften – und dies relativ unabhängig von dem tatsächlichen Verhalten des Kindes – nämlich zwischen positiven Prognosen und negativen Prognosen.

Ich gehe weiter von der Annahme aus, dass sich positive und negative Prognosen ungleich auf die Kinder verteilen, also einige Kinder durchweg mit positiven, andere durchweg mit negativen Prognosen über ihre Bildungskarriere konfrontiert werden. Und dies zu einem Zeitpunkt, wo die Lehrerin über die tatsächliche Leistungsfähigkeit eines Kindes noch kaum etwas wissen kann.

Dies verweist auf eine dritte Ebene, nämlich dem Zusammenspiel von kulturell konnotierten Leitbildern und deren Veränderung durch gesellschaftlich-politische Entwicklungen. Für Deutschland wird eine Tendenz zur Modernisierung des Bildungswesens unterstellt, deren Ziel eine Verringerung der Bedeutung der Herkunft zugunsten der Leistung von Schülern zu sein scheint. Damit stellt sich die Frage nach der Beziehung zwischen kulturell begründeten Leitbildern und gesellschaftspolitisch forcierten neuen Orientierungsmustern.

Die einschlägige grundschulpädagogische Literatur zum Schulanfang ist deshalb nicht geeignet, weil sie in der Regel sich als Handlungswissenschaft verstehend Aussagen über pädagogische Zielsetzungen, über Normen und Werte macht, dabei aber kaum die Bedingungen reflektiert unter denen diese Aussagen formuliert werden.

Anthropologische Ansätze enthalten aus meiner Sicht zwei Probleme. Zum einen verzichten sie systematisch auf eine Auseinandersetzung mit der Frage, warum Unterricht und Erziehung in fortgeschrittenen Gesellschaften Institutionen übertragen wird, wobei der Grad der Institutionalisierung von Kultur zu Kultur unterschiedlich ist und sich auch in einer Kultur wandelt. Zum zweiten enthalten anthropologische Theorien notwendig normative Aussagen in Bezug auf die Frage, was ein Kind, einen Erwachsenen oder einen Menschen ausmache. Dies bedeutet, dass eigentlich nur die Differenz zwischen philosophisch formuliertem Menschenbild und beobachtbarer Praxis interpretierbar ist, aber nicht die Veränderung der Praxis. Ich vertrete die Auffassung, wonach sich nichts sicher über die Frage aussagen lasse, was ein Mensch sei, wohl aber darüber, welche Antworten auf diese Frage im Laufe der Geschichte gegeben wurden und werden.

Eine Außenperspektive auf das Bildungssystem nimmt die Soziologie ein. Seit Durkheim geht sie der Frage nach, wie Kinder in die Gesellschaft integriert werden, wie im Zuge dieser Integration eine Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen erfolgt. Damit lässt sie – dies gilt auch für die Systemtheorie – die Frage nach der Möglichkeit und den Bedingungen von Veränderungen unbeachtet.

Dies ist aus meiner Sicht ein schwerwiegender Nachteil, weil ich denke, dass erzieherisches Handeln wie das Nachdenken über erzieherisches Handeln ein Reden, Entscheiden und Nachdenken über Zukunft ist. Darin sind Wünsche und Projektionen über Veränderung deshalb notwendig enthalten, weil Kinder nun einmal ihren Eltern zeitlich nachfolgen und weil die erzieherische Einwirkung auf die Gegenwart der Kinder ihre Sinnsetzung durch den Bezug auf die Zukunft der Kinder hat und nicht in deren Gegenwart zu bestimmen ist. Von Erziehung kann also nur gesprochen werden, wenn ein nicht zyklisches Zeitverständnis in einer Kultur existiert. Erziehung setzt eine lineare Zeitvorstellung voraus.

Von hier aus lässt sich andeuten, worin der Gewinn einer ethnologischen Perspektive auf Erziehung und damit auf Schule liegen kann. Die Orientierung an Zukunft ist in einem hohen Maße auf Wünsche, auf Bilder, auf Projektionen verwiesen. Zu fragen ist grundsätzlich nach Bedeutungen (meaning). Die Fülle dieser Bedeutungen, konzentriert auf die Generationenbeziehung, lässt sich als Glaubenssystem (belief-system) fassen oder als Lebensvorstellungen, auch wenn – wie zu zeigen sein wird – solche Vorstellungen auf der Interpretation von Lebenslagen aufrufen. Ich rede von Glaubenssystem deshalb, weil niemand wissen kann, wie die Zukunft sein wird und sich deshalb darüber nur in Form von Annahmen, Spekulationen, Wünschen etc. sprechen lässt. Die Ethnologie scheint geeignet, weil sie sich mit Bedeutungen beschäftigt, sowie mit Glaubenssystemen und ansatzweise zumindest die Beziehung zwischen Praxis und Glauben thematisiert hat.

Die Ethnologie beschränkt sich dabei in der Regel allerdings auf traditionale Kulturen, also auf Kulturen, denen sie – überwiegend – eine Statik unterstellt hat und sie geht – überwiegend – von der Isoliertheit einzelner Kulturen aus. Eine Veränderung von einer unterstellten Statik zu einer angenommenen Dynamik von Kulturen findet sich allerdings im Rahmen der sog. „europäischen Ethnologie“. Die Untersuchung moderner, sich wandelnder Kulturen ruft die Frage nach den kulturellen Erklärungen für Veränderungen hervor. Ebenfalls aufgeweicht worden ist die Annahme isolierter Kulturen. Für moderne Kulturen gilt auf jeden Fall, dass deren Entwicklung interdependent mit anderen Kulturen gesehen werden muss – und wahrscheinlich galt dies eigentlich auch für traditionale Kulturen und die Missachtung dieser Gegebenheit ist wohl eher einem eurozentristischen Blick zu verdanken gewesen.

Um die Ethnologie für die Schulpädagogik nutzbar zu machen, sind also diese beiden Erweiterungen notwendig: der Blick auf kulturelle Dynamiken und damit der Blick auf die Beziehungen zwischen den Kulturen. In beiden Aspekten kommt ein drittes Moment hinzu, nämlich die Tatsache, dass Bedeutungstransmissionen innerhalb von Kulturen wie zwischen Kulturen nicht auf der Grundlage gleicher Möglichkeiten geschieht, sondern durch eine Vielzahl von politischen, ökonomischen und technischen Gegebenheiten Ergebnis von Machtausübung sind.

Die Anwendung des Kulturbegriffs auf europäische Kulturen enthält weiterhin das Problem, dass sich Kulturen nicht ohne weiteres bestimmen lassen. Der gängige Sprachgebrauch, der eine Einheit von Volk, Nation und Kultur unterstellt, ist nicht haltbar. Das gegenwärtige Scheitern der Versuche des „nation-building“ in Ländern (Afghanistan, Irak, Bosnien-Herzegowina) verweist auf einen historischen Prozess der europäischen Kulturen, in dessen Verlauf der Nationenbegriff als Klammer für einen Staat und eine Kultur und ein Volk entwickelt wurde und zwar in Abgrenzung zu einer anderen Ordnung, die als Feudalismus bezeichnet wird und deren Grundlage eine gottgewollte Ordnung war. Die Verflüssigung des Nationenbegriffs in der Gegenwart (Globalisierung, Europäische Union, ländervergleichende Studien) verweist auf die Frage nach den Ordnungsvorstellungen, bzw. den Versuchen, immer wieder neu Ordnungen zu schaffen. Die Verflüssigung macht eine Aufmerksamkeit auf das Ordnen selbst notwendig, auf die Kategorien mit denen zwischen „wir“ und „die anderen“ unterschieden wird. Kulturen lassen sich von daher nicht mehr als Gegebenheiten untersuchen, sondern nur noch im Sinne von Narrationen, die die Positionen zwischen den Kulturen erzählen.

Dies ist auch der Ansatz zum Verständnis der Veränderungen innerhalb einer Kultur. Ein gewissermaßen objektiver, d.h. aus einer Außenperspektive vorgenommener Vergleich der Praxen des Schulanfangs ist aus mehreren Gründen nicht möglich. Zum einen ist jeder Autor – auch als Wissenschaftler – Teil dieser Veränderungen und er kann nicht aus dem fahrenden Zug steigen, um die Richtung und die Geschwindigkeit des Zuges zu bestimmen. Zum zweiten verfügt die Schulpädagogik nur über sehr wenige empirische Beobachtungen der Schulpraxis. (Und im übrigen die traditionelle Ethnologie kaum über Beobachtungen der Generationenbeziehungen). Und drittens wäre es ein nicht leistbares Unterfangen, alle relevanten historisch bestimmten politischen, ökonomischen, technischen und pädagogischen Veränderungen in ihrem Bezug zueinander bestimmen zu wollen. Von daher geht es nicht um einen Vergleich zwischen zwei Zeiträumen, sondern um die Erzählungen über die Veränderung aus der Perspektive des jüngeren Zeitraumes.

Ein Beispiel

Die innerdeutsche Diskussion über den Wechsel vom Konzept der Schulreife zu einem Konzept der Schulfähigkeit erklärt die Veränderung als Ergebnis wissenschaftlichen Fortschritts. Der Verdacht liegt nahe, dass sich dieser Paradigmenwechsel historisch einordnen ließe in einen Wandel einer Reihe von Grundannahmen innerhalb und außerhalb der Schulpädagogik. Die These vom „wissenschaftlichen Fortschritt“ blendet diese Beziehungen aus, die vermutlich in einer gesamtgesellschaftlichen Veränderung weg von einer Vererbungsvorstellung und hin zu (individualisierten) Leistungsvorstellungen liegen könnten. Um diese Behauptung zu erhärten, müssten eine Vielzahl von ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen, kulturellen Veränderungen untersucht werden, was als kaum möglich erscheint. Von daher ermöglicht eine Analyse der Legitimationsversuche des

Schulfähigkeitskonzepts gegenüber dem der Schulreife Hinweise auf jene Grundannahmen, auf die das Konzept der Schulfähigkeit im normativen Sinne Bezug nimmt.

Ein weiterer Verdacht besteht darin, dass sich zwar die Legitimation geändert haben könnte, aber kaum die Praxis, dass also, um bei dem Beispiel zu bleiben, unter dem Deckmantel „Schulfähigkeit“ nach wie vor ein Vererbungskonzept wirksam ist. Hierin liegt die Funktion der notwendig eng begrenzten Fallstudien. Die empirische Beobachtung der Praxis der Schulaufnahme gibt Hinweise auf die Anwendung des einen wie des anderen Konzeptes. Die Empirie relativiert damit die theoretischen Aussagen und wirft somit selbst ein Licht auf diese Aussagen. Denn unabhängig von der Tatsache des zeitlichen Nebeneinanders unterschiedlicher Konzepte und der Ungleichzeitigkeit zwischen Theorie und Praxis ist die Theorie in der Praxis anwesend. Auch in der Praxis werden Handlungen legitimiert und ein Aspekt ist dabei die Legitimierung vor (abweichenden) Theorien. Das deutsche Wort „Zeitgeist“ fasst aus einer anderen Zeit stammend, die Vielfalt von Einflüssen in ein Wort. Was einen „Zeitgeist“ ausmacht oder, um einen Begriff aus der Filmtheorie zu verwenden „das kollektive Unbewußte“, ist wissenschaftlich kaum in den Griff zu bekommen. In den Blick geraten können eben sowohl in der Praxis wie in der Literatur über Praxis eben die legitimatorischen Verweise.

Versucht wird also, eine Beziehung herzustellen zwischen – als Beispiel – Sitzordnung und Glaubenssystem. Ethnologisch ist dieser Ansatz insofern, als er unterstellt, dass das Glaubenssystem das für den Schulanfang und vielleicht für Schule überhaupt relevante und auch interpretierbare Bezugssystem darstellt. Dieses Glaubenssystem selbst ist natürlich nicht unabhängig von dem, was man Realität oder Lebenslage nennen kann. Es ist aber bereits immer unter bestimmten Werten vorgenommene Interpretation von Realität. Die allgemein unterstellte Norm ist dabei die, dass es den Kindern in der Zukunft gut gehen möge. Eine Kultur, deren Glaubenssystem darin besteht, dass es der nachfolgenden Generationen schlechter gehen möge als ihren Eltern ist nur theoretisch denkbar. Gefragt wird also danach, welche Antworten auf die Frage gegeben wird, was gut für die Kinder sei.

3. Zur Modernisierungsdebatte

Ländervergleichende Bildungsstudien wie PISA oder TIMMS haben in Deutschland zu einer teilweise aufgeregten Diskussion über das Bildungswesen geführt und zum Teil zu einer Veränderung der Orientierungsmuster der Bildungspolitik. Dort, wo reale Veränderungen stattfinden, lassen sie sich beschreiben als technologisch/bürokratische Maßnahmen, die im Kern auf eine genauere Planung und deren Kontrolle von Lehr- und Lernprozessen hinauslaufen. Kaum öffentlich diskutiert wird die Frage nach den Grenzen und Möglichkeiten einer als „Ökonomisierung des Bildungswesens“ interpretierbaren Entwicklung. Einige Stichworte sind: Ausweitung des schulischen Lehrangebotes (durch Ganztagschulen bzw. Vorverlagerung systematischen Lehrens in den Vorschulbereich), Entwicklung und Kontrolle von Standards im Sinne einer sog. „Qualitätssicherung“, durchgehende Verbindung von Wissensvermittlung und Prüfungen, die Übernahme einer aus der Volkswirtschaft stammenden Theorie des „drop-down“, d.h. der Förderung von Wachstumskernen in der Erwartung, die Förderung der Spitze würde auch eine Breitenwirkung nach sich ziehen (im Bildungsbereich meint dies die Förderung von Hochbegabten) usw. Der immanente Sinn der Debatte verschiebt einseitig eine immer schon komplizierte Balance. Bildung wird nun nicht mehr als Leistung des Einzelnen für sich selbst verstanden, sondern als Leistung des Einzelnen für eine auf ökonomische Aspekte reduzierte Gesellschaft.

Man kann die Zielrichtung dieser Diskussion auch als Modernisierung beschreiben. Zwar können die verschiedenen quantitativen Studien keine Ursachen für Bildungsprobleme angeben, sehr wohl aber auf Problembereiche verweisen. Und festzustellen ist, dass deutsche Schüler im Vergleich zu Schülern aus vielen anderen industrialisierten Gesellschaften bei der Lösung der vorgegebenen Aufgaben schlechter abgeschnitten haben. Dies betrifft vor allem die relative Unfähigkeit des deutschen Schulsystems, das Versprechen der Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit auch einzulösen. Von Modernisierung kann man insofern sprechen, als mit Hilfe bürokratisch/technokratischer Orientierungsmuster versucht wird Leistung und Herkunft zu entkoppeln, letztlich um eine „Ausschöpfung der Bildungsreserven“ zu erreichen.

Man kann fragen, ob dies gelingen kann.

An dem Beispiel eines gelungenen ähnlichen Prozesses lässt sich die Skepsis verdeutlichen. Mit dem Stichwort „Ausschöpfung der Begabungsreserven“ war in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts eine Verbesserung der schulischen Karrieremöglichkeiten von Kindern aus der Arbeiterschicht und der Unterschicht gemeint. An deren geringeren Möglichkeiten auf einen qualifizierten Bildungsabschluss hat sich bis heute nichts geändert. Damals nur am Rande diskutiert wurde allerdings die Benachteiligung der Mädchen. Deren Bildungschancen sind heute mindestens gleichwertig, wenn nicht besser, als die der Jungen. Es drängt sich allerdings die Vermutung auf, dass die Ursache für diesen fundamentalen Wandel nicht in innerschulischen oder bildungspolitischen Veränderungen zu suchen ist, sondern in außerschulischen, in allgemein gesellschaftlichen Entwicklungen. Ohne hier der Frage nachgehen zu müssen, welche Gründe dafür ausschlaggebend waren, lässt sich sagen, dass sich in Deutschland Leitbilder über die Notwendigkeit und die Möglichkeit einer guten schulischen Ausbildung von Jungen und Mädchen grundlegend verändert haben. Ein zumindest bei der kulturellen Elite und den Entscheidungsträgern vorhandener gesellschaftlicher Konsens hat sich als Bild bei Eltern und Lehrern und als Selbstbild bei Mädchen etabliert. Aus einem vorherigen defizitär orientierten Konstrukt der schulischen Ausbildung von Mädchen ist entweder ein an Differenzen orientiertes Konstrukt entstanden oder die Unterscheidung zwischen Jungen und Mädchen ist gar nicht mehr als für die Schulkarriere relevanter Unterschied wahrgenommen worden.

Konkret: Die einzelne Grundschullehrerin, die eigene akademische Ausbildung vor Augen und die gesellschaftliche Aufwertung durch bessere Bezahlung im Kopf, hat im Kontext einer Emanzipationsdebatte wohl kaum mehr einem Mädchen abgeraten, eine weiterführende Schule zu besuchen, bloß weil es ein Mädchen war. Eine empirische Feldforschung in Grundschulen in den fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts hätte erfahren, dass Lehrerinnen Mädchen bestimmte Anforderungen nicht stellen. Heute würde dies vermutlich einen Skandal verursachen. Kurz: Das Schülerbild über Mädchen hat sich in Deutschland grundlegend verändert.

Ich ziehe aus dem Beispiel mehrere für die weitere Diskussion wichtigen Aspekte.

- Die Emanzipation der Mädchen war und ist keine innerschulische Angelegenheit, sondern eine gesamtgesellschaftliche, die auch kulturell als Differenzierungsmuster gegenüber anderen Kulturen zur Beschreibung der eigenen Kultur funktionierte und funktioniert. Nun kann man sagen, dass auch die Kopplung von Technokratie und Bürokratie in Deutschland zur Zeit ein allgemein gesellschaftliches Phänomen darstellt. Es ist aber kaum zu erwarten, dass dieser gesellschaftspolitische Trend sich kulturell dazu eignet,

Identitäten zu konstruieren. Die Emanzipation der Mädchen und Frauen konnte auch gelingen, weil der damit einhergehende Machtverlust der Jungen und Männer von der Hoffnung auf beiderseitigen Gewinn getragen wurde. Eine Emanzipation der schulisch unterprivilegierten Schichten kann angesichts einer allgemeinen Aussicht auf Verringerung ökonomischer Chancen wohl kaum als allseitiger Gewinn verstanden werden und viel eher als Verschärfung der Konkurrenz.

- Gesellschaftlich oder gesellschaftspolitisch entwickelte Orientierungsmuster werden in pädagogischen Situationen erst relevant, wenn sie sich als handlungsbestimmende Bilder, als Leitbilder, niederschlagen. Diese Leitbilder sind kulturell geprägt. Wenn Orientierungsmuster, wie Bürokratie und Technokratie transkulturelle Bilder der westlich demokratisch-kapitalistischen Gesellschaften sind, so stellt sich die Frage, wie sich diese Orientierungsmuster mit traditionell vermittelten kulturellen Leitbildern verbinden. Konkret: Für die deutsche Bildungslandschaft existiert ein Leitbild, das sich insgesamt am Begabungsbegriff festmachen lässt. Denkbar wäre die Ersetzung des Leitbildes der Begabung durch eines einer technokratisch definierten Leistung; denkbar wäre aber auch eine Beibehaltung des Begabungsleitbildes und deren Ausdifferenzierung und moderne Legitimation mit Hilfe eines technokratischen Orientierungsmusters.

4. Zum Konstrukt „Begabung“

Klaus Klemm stellt die Frage: „Warum eigentlich hängt Deutschland so verbissen an seiner tradierten Schulstruktur, warum eigentlich kann Deutschland nicht an moderne und international normale Schulstrukturen anschließen? Diese Fragen stellen sich, weil als gesichert gelten kann: Das Lernen in heterogenen Lerngruppen erweist sich als erfolgreich. In Schulsystemen, die ihre Schülerinnen und Schüler länger als in Deutschland üblich gemeinsam lernen lassen und die dabei auch innerhalb der einzelnen Schule auf alle Formen äußerer Leistungsdifferenzierung verzichten, werden Leistungen erreicht, von denen das deutsche Schulsystem nur träumen kann.“

Und beantwortet seine Frage so: „Wenn man angesichts dieser Befunde nach Gründen für das Festhalten an der gegliederten Schulstruktur sucht, so stößt man zwangsläufig auf eine Begründung, die wenig mit Pädagogik, viel aber mit gesellschaftlicher Machtverteilung zu tun hat: Bei der Verteidigung des gegliederten Schulsystems geht es nicht zuletzt um die Verteilung von Privilegien, genauer: Um die Verteidigung von Privilegien.“

Auch Gero Lenhardt nimmt die Pisastudie zum Anlass, um über die deutsche Bildungskatastrophe nachzudenken. Er schreibt – ähnlich wie Klemm: „Seit der Gründung der BRD stemmen sich ihre bildungspolitischen Sachwalter gegen die Verallgemeinerung der Bildung und gegen die Idee einer offenen Gesellschaft.“ Die deutschen Schulen hinken, heißt es an anderer Stelle, der westlichen Modernisierung zuverlässig hinterher. Und dies, wie gesagt, seit vielen Jahren. Lenhardt sieht das Verteidigungsinstrument in einem Bildungscredo, dass in einem erklärten Gegensatz zur modernen bürgerlichen Gesellschaft steht. Er spricht deshalb von einer „materialistischen Version ständischer Ordnungsvorstellungen.“

Anders als in den anderen europäischen Ländern sei es in Deutschland nicht gelungen, die innige Verbindung von Schule und Sozialordnung einer feudalistischen Gesellschaft zu Gunsten einer offenen Gesellschaft zu durchbrechen.

Kern dieses „Bildungscredo“ ist der Begabungsbegriff. Lenhardt stellt den Zusammenhang so her: „Der Glaube an ungleiche Begabung steht dem Glauben an ungleiche ständische Würde nahe, und der Glaube an den gesellschaftlichen Qualifikationsbedarf erinnert an die alte Standesordnung, der sich alle zu beugen hatten. Statt Gottes Wille scheint die Natur in den Einzelnen und in der Sozialordnung zu walten. Aber gleichviel ob Gott oder Natur, beide scheinen individueller Autonomie und einer freien Gesellschaft entgegenzustehen.“

In dem Konstrukt der Begabung sieht Lenhardt ein Bild, dass alle Deutschen vereint. Er schreibt: „Alle Beteiligten“ meint auch die Schüler. Auch ihr Verständnis über ihren Erfolg oder ihr Scheitern in der Schule basiert auf dem allgemeinen Konzept von Begabung. „Die Schüler machen sich den Begabungsglauben auch selbst zu eigen und geraten damit in ein problematisches Verhältnis zum Leistungsprinzip“.

Die beiden Zitate sollen genügen, um deutlich zu machen, dass die erziehungswissenschaftliche Diskussion seit 1966 den Begabungsbegriff für ein untaugliches Leitbild für die Schule hält und gleichzeitig dessen Wirkung konstatiert. Die 1966 gegründete Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates beschäftigte sich bereits zentral mit den Begriffen „Begabung und Lernen“. Heinrich Roth schrieb damals in seiner Einleitung und seinem Überblick über die einzelnen Beiträge bündig: „Der Ausschuß war sich bald über die wissenschaftliche Unbrauchbarkeit des Begriffs Begabung einig.“

Man kann, Klemm folgend, den gegenwärtigen Modernisierungsprozess auch als einen Versuch beschreiben, nichts bis wenig an den sozialen Machtverhältnissen zu ändern und dennoch zu einer besseren schulischen Ausbildung zu gelangen.

Der Begabungsbegriff ist traditionell mit dem der Herkunft verbunden, also mit Schichtzugehörigkeit. Nicht nur aus theoretischen Gründen, die es schwer machen, einen Schichtbegriff aufrecht zu erhalten, auch aus bisherigen Beobachtungen heraus, scheint es sinnvoller ein anderes Konstrukt zu benutzen. In dem Konstrukt der „Bildungserwartung“ lassen sich m.E. eine Reihe von Aspekten sammeln, die mit Schicht zusammenhängen, aber nicht darin aufgehen. Unter „Bildungserwartungen“ lassen sich eine Reihe von Kriterien versammeln, die für die Einschätzung der schulischen Zukunft des Schülers aus der Sicht der Lehrerin eine Rolle spielen. Zum Beispiel:

- das erkennbare Interesse der Familie an dem schulischen Erfolg des Kindes
- das Bemühen der Familie um Interessenausgleich mit der Schule, gerade auch bei Konflikten
- die familiäre Unterstützung der Schultätigkeit des Kindes (Hausaufgabenkontrolle, pünktlicher Schulbesuch, regelmäßiges Schulfrühstück, ordentliche Kleidung etc.)
- die innerfamiliäre Orientierung an den Aufgaben des Kindes als Schüler (eigenes Zimmer für Hausaufgaben, Zurückstellung von Erwachseneninteressen, wenn sie dem Kind als Schüler schaden, Einhaltung und Durchsetzung bestimmter Ordnungen wie ausreichender Schlaf, kontrollierter Fernsehkonsum etc.)
- erkennbare vorschulische und außerschulische Lernförderung des Kindes durch die Familie. Negativ formuliert: Mangelnde Deutschkenntnisse des Kindes haben vermutlich für die Lehrerin eine hohe prognostische Qualität.
- Das Vorhandensein einer für die Schule ansprechbaren Bezugsperson des Kindes.
- Ein Schülerverhalten, das eine diskursive Kommunikation mit dem Schüler ermöglicht.

Mit der Beispielsammlung soll verdeutlicht werden, dass der traditionelle Herkunftsbegriff als Schichtbegriff sich verändert hat zugunsten eines Familienleitbildes, das eher mit Lebensstil kategorien aufgeladen zu sein scheint. Die Annahme ist, dass Lehrerinnen bestimmte Lebensstile von Familien mit positiven Schulerwartungen verbinden und andere mit negativen. Anders formuliert: Die These besagt, dass der Habitus eines Schülers in Deutschland weitgehend als Ergebnis von Lebensstilen der Familie interpretiert wird.

Der traditionelle Begabungsbegriff schlägt hier dennoch durch, weil ebenso wie bei einer Verbindung von Herkunft und Begabung die Verbindung von Familie und schulischem Erfolg durch die Schule von der Lehrerin nicht als veränderbar, sondern als konstant angesehen wird. Ebenso wie der traditionelle Begabungsbegriff wird nun die Familie als Voraussetzung und nicht als eine der Bedingungen schulischen Handelns interpretiert. Insoweit sich familiäre Lebensstile in ihrer Bedeutung für den schulischen Erfolg der Kinder als schichtspezifisch erweisen, ergibt sich daraus auch eine schichtspezifische Selektion. Es ist also nicht die Leistung des Schülers, sondern die seiner Familie entscheidend für die von der Lehrerin an den Schüler kommunizierte Prognose über seine schulische Laufbahn.

5. Das Selbstbild des begabten Schülers

Wenn man davon ausgehen kann, dass diese Familienbilder auch in den Familien gehandelt werden, dann kommen Kinder – unabhängig von ihren grundsätzlich positiven Erwartungen an Schule – auch mit ausgeprägten Selbstbildern über ihre schulische Karriere in die Schule. In den Handlungen der Schüler – so die Annahme – lässt sich dieses Selbstbild identifizieren und interpretieren. Schüler werden hier – im Kontext familiärer Gegebenheiten – als Kinder aufgefasst, die durchaus in der Lage sind, eigene Vorstellungen über sich selbst zu entwickeln, die in der Lage sind, auch ihre schulische Situation selbst mit zu konstruieren. Sie artikulieren Erwartungen an sich und die Schule – verbal und nonverbal - ; sie konkurrieren um Anerkennung durch die Lehrerin und durch die Mitschüler und sie können sich reflexiv zu den in dieser Hinsicht gemachten Erfahrungen verhalten. Sie sind freilich in einer vulnerablen Situation, weil sie mit dem Schulbeginn im Kern allein mit den an sie gerichteten Anforderungen umgehen müssen. Rückmeldungen über Erfolg oder Misserfolg des eigenen Verhaltens, vor allem Rückmeldungen in Form von Prognosen dürften am Schulanfang eine weitaus größere Bedeutung haben als in einer Schulphase, in der das eigene Selbstbild, sei es in positiver oder negativer Hinsicht, bereits gefestigt ist. Es gehört zu den Erfahrungen von Lehrern in der Hauptschule, dass die Erfahrung dieser Schüler, in der Schule gescheitert zu sein, den stärksten Widerstand gegen Lernprozesse mobilisiert.

Literatur

Baker, C. & Freebody, P. (1987): "Constituting the child" in Beginning School Reading Books, in British Journal of Sociology of Education No 1, pp. 55 – 76.

Deckert-Peaceman, H. (2004): Cultural Meaning of Birthday Rituals and Its Interrelation with the Construction of Age. In: The International Journal of Learning Volume 11/2004, pp. 117-121.

Diskowski, D. & Hammes-Di Bernado, E. (Hrsg.) (2004) : Lernkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit. Baltmannsweiler.

Dockett, S./Perry, B. (2002): Who's Ready for What? Young children Starting School. In: Contemporary Issues in Early Childhood, Volume 3, No 1, pp. 67 – 89.

Faust-Siehl, G. (1997): Schulfähigkeit, Zurückstellung und Integrativer Schulanfang. Neue Entwicklungen bei der Einschulung. In: Die Grundschulzeitschrift. Sammelband „Schulanfang“.

Fthenakis, W. E. (Hrsg.) (2003): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. 3. Auflage. Freiburg im Breisgau.

Griebel, W. & Niesel, R. (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim.

Handschuh, G. (1991): "Mit den langen Zuckertüten, schön und buntgezackt". Der Brauch des Zuckertütenbaumes zur Schuleinführung und seine Wiederbelebung im Coburger Land. In: Schöner Heimat 80, Heft 3, S. 142-152.

Heller, H. (1997): Schulfeste und Schülerbräuche. In: M. Liedtke (Hrsg.): Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens, Bd. 4. Bad Heilbrunn.

Hengst, H. (2005): Kindheitsforschung, sozialer Wandel, Zeitgenossenschaft. In: H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden, S. 245-265.

Klemm, Klaus: Vier starke Befunde zur gemeinsamen Schule. In: P. Heyer u.a.(Hrsg.): Länger gemeinsam lernen. Positionen-Forschungsergebnisse-Beispiele. Frankfurt/M. 2003, S. 49-53.

Knörzer, W. & Grass, K. (2000): Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten. Studien- und Arbeitsbuch für den Anfangsunterricht. 5., völlig überarbeitete und neugestaltete Auflage. Weinheim und Basel.

Lenzen, D. (1985): Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten. Reinbek.

Lenhardt, Gero: Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 29, Sommer 2002, S.5-22.

Luhmann, N. (1990): Die Homogenisierung des Anfangs: Zur Ausdifferenzierung der Schulerziehung. In: Luhmann, N. & Schorr, K. E. (Hrsg.): Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main, S. 73 – 111.

Nittel, D. (2001): Kindliches Erleben und heimlicher Lehrplan des Schuleintritts. Über die Aneignung schulischer Sozialisationsformen. In : Behnken, I. & Zinnecker, J. (Hrsg.) : Kinder-Kindheit-Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber, S. 444-457.

Röbe, E. (1997): Gestaltungstypen erster Schultage. In: Die Grundschulzeitschrift. Sammelband Schulanfang, S. 36-37.

Röbe, H. J. (1997): Klassenraum und Schüler-Sein. Grundlegende Erfahrungen am Schulanfang. In: Die Grundschulzeitschrift. Sammelband Schulanfang, S. 52-56.

Roth, Heinrich (Hrsg.) Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. (Deutscher Bildungsrat. Schriftenreihe „Gutachten und Studien der Bildungskommission“, Bd. 4). Stuttgart 1969⁴

Schmidt, L. (1959): Die Zuckertüte zum Schulbeginn. Zur Einbürgerung eines Brauches in Wien. In: ÖZV 13, S. 81-96.

Scholz, G. (1994): Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit. Wiesbaden/Opladen 1994.

van Gennep, A. (1986): Übergangsriten (Les rites des passage). Frankfurt.

von Alten, A. (1995): Eine Tüte, bunt wie hundert Ansichtskarten und schwer wie ein Kohleneimer. In: FAZ vom 20.08.1995, S. 16-18.

Warren, R. L. (1967): Education in Rebhausen. A German Village. New York.

Wulf, C., Althans, B., Audehm, K., Bausch, C., Mattig, R., Tervooren, A., Wagner-Willi, M. & Zirfas, J. (2004): Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden.

Zeiber, H. (2005): Der Machtgewinn der Arbeitswelt über die Zeit der Kinder. In: H. Hengst & H. Zeiber (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden, S. 201 – 226.

Zirfas, J. (2004): Die Inszenierung einer schulischen Familie. zur Einschulungsfeier einer reformpädagogischen Grundschule. In: C. Wulf, B. Althans, K. Audehm, C. Bausch, R. Mattig, A. Tervooren, M. Wagner-Willi, & J. Zirfas: Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden, S. 23 – 67.