

Inszenierung eines Ortswechsels. Über den zurechtgestellten Körper des Kindes am Schulanfang

An einem verregneten Augusttag im Jahre 2006 werden die Kinder aus Wagstein, einem kleinen Dorf in einer Mittelgebirgsgegend, eingeschult. Da das Gebiet zwischen Protestanten und Katholiken sehr kleinräumig zersplittert ist, gibt es zunächst einen gemeinsamen Gottesdienst in der katholischen Kirche. Man sieht allerdings sowohl dem katholischen wie dem evangelischen Pfarrer an, dass die Gemeinsamkeit ihres Handelns wohl eher der mangelnden Größe der jeweiligen Gemeinde bzw. dem sozialen Druck der Eltern geschuldet ist als innerer Überzeugung. Der katholische Pfarrer ist erkennbar Hausherr. Nur er benutzt das Mikrophon. Zu dem Gottesdienst kommen alle Erstklässler, sowie deren Angehörige und auch die übrigen Schüler der Schule. Die Erstklässler sitzen links vor dem Altar, dahinter werden ihre Eltern platziert und die anderen Schulkinder werden auf die rechte Seite geschickt.

Um 9 Uhr ist die Kirche besetzt. Die Stimmung ist eher kirchlich, ernst. Es gibt zwei Ausnahmen: Nach Aufführungen klatschen einige Kinder – aber man merkt, dass sie merken, dass es nicht hier her gehört. Die andere Ausnahme ist der zweijährige Bruder eines Erstklässlers. Er macht rhythmische Bewegungen, wenn Musik erklingt und läuft durch den mittleren Gang in Richtung Altar. Die Mutter lässt ihn weitgehend laufen – nur wenn er zu dicht an den Altar zu geraten droht, holt sie ihn zurück. Am Schluss ist es sein Bruder, der ihn aufhält.

Insgesamt vier Männer machen Videos. Am sichtbarsten Herr S. – der Vater des Zweijährigen. In der Kirche wird sonst kaum fotografiert, obwohl jeder Erwachsene eine Kamera mit sich trägt.

Der katholische Pfarrer beginnt mit einer allgemeinen Begrüßung: Alle, so meint er, kämen gestärkt aus den Ferien zurück und heute sei ein wichtiger Tag für die Kinder. Nach dem Lied „Es läuten alle Glocken“ folgt eine Geschichte, vorgelesen von dem evangelischen Pfarrer und gespielt von Schulkindern. Darin ist die Rede von zwei Kindern, die nicht mehr in die Schule gehen wollen, sondern den Ort suchen, wo sie glücklich sind, wo Himmel und Erde zusammenstoßen. Sie verlassen die Schule und lassen sich dabei von niemandem, auch nicht den Großeltern, abhalten. Dabei sagen alle Erwachsenen, dass es keinen glücklicheren Ort gäbe als die Schule. Am Ende kommen die Kinder auf ihrer Wanderung an ein großes Tor und finden sich hinter dem Tor wieder in ihrer Schulklasse.

Der katholische Pfarrer greift in seiner Ansprache diese Geschichte auf und verweist darauf, dass sie vielleicht nicht den Alltag der Schulkinder spiegele, dass es aber eigentlich so sei. Der von Gott bestimmte Ort für Kinder sei – zumindest am Vormittag – in der Schule. Die Kinder werden gesegnet. Es wird eine Fürbitte ausgesprochen: „Herr, Erbarme dich der Kinder, Lehrer, Eltern“ Es wird gesungen und am Schluss das „Vater Unser“ gesprochen. Nur sehr wenige Erwachsene fallen mir auf, die nicht beten.

Es gibt unseres Wissens keine Übersicht über die Praxen der Einschulung in Deutschland. Wenn man sich die im Internet (youtube) erreichbaren Informationen betrachtet und die einschlägigen Veröffentlichungen (Rademacher 2009; Kellermann 2008; Ouyang 2010) so ist der Beginn der Einschulung in einer Kirche wahrscheinlich nicht mehr durchgängige Praxis. Für Wagstein kann man vermuten, dass der krasse religiöse Gegensatz auf schmalem Raum der Grund dafür ist, dass die Einschulung mit dem Gottesdienst beginnt. Der Ort Wagstein besteht aus zwei Teilen, von denen der eine überwiegend katholisch und der andere überwiegend evangelisch ist. Beide Ortsteile legen offensichtlich Wert auf ihre Unterschiedlichkeit, obwohl beide Teil einer Gesamtgemeinde sind. Was auch immer der

historisch-religiöse Grund sein mag, so befreit der Einschulungsbeginn in der Kirche die Schule von der ersten Ansprache an Kinder und Eltern. Hier ist es der Pfarrer, der Kinder wie Eltern begrüßt und nicht die Schulleiterin. Das ist insofern von Bedeutung als die Schule damit nicht in jene Widersprüche gerät, die Sandra Rademacher ausführlich beschreibt. Einschulungsfeiern in Deutschland misslingen nämlich immer, – so Rademacher – weil die Institution sich an diesem Tag nicht entscheiden kann, wessen Rolle sie einnehmen will, die der Kinder oder die der Institution (vgl. Rademacher 2009; Combe 1992). Den Preis für den Freiraum zahlt die Schule allerdings damit, dass nun ihre Aufgabe religiös bestimmt wird: Die Grundschule ist für Kinder ein von Gott bestimmter Ort und wer als Kind glücklich werden möchte, muss in die Schule gehen.

Die Reihenfolge der Orte und Handlungen an diesem Morgen ist Spiegelbild und Bekräftigung der hierarchischen Ordnung: erst die Kirche, dann der Staat. Das Kollegium der Schule, das wiederum nicht religiös orientiert ist, ordnet sich dem von den beiden Pfarrern konzeptualisierten Bild nicht vollständig unter. Die Erstklässler treffen sich gleich an der Kirche; die anderen Kinder haben zunächst Unterricht (es ist ja nicht der erste Schultag nach den Ferien, sondern der zweite) und gehen von der Schule aus in die Kirche, die erst um 9 Uhr beginnt. Übersetzt könnte die Botschaft der Schule an die Kirche lauten: „Vor Beginn der Schule gehören die Kinder euch, mit Schulbeginn uns.“ Man kann in der Form der zeitlichen Abfolge aber auch einen Hinweis auf die Eigenständigkeit der Schule sehen, darauf, dass das jetzige Kollegium versucht, sich von einer Tradition zu lösen, ohne sie vollständig aufzugeben.

Die Situation in der Kirche macht noch auf etwas aufmerksam, was später in diesem Beitrag im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen wird: Bestimmte besondere Orte verlangen ein bestimmtes Verhalten. Wer als Mann in eine christliche Kirche kommt, soll den Hut absetzen; wer eine Synagoge betritt, soll dagegen den Kopf bedecken. Dies zeigt einerseits, dass die einzelnen Vorschriften sehr unterschiedlich, ja sogar gegensätzlich, sein können. Es zeigt aber auch, dass es bei aller Unterschiedlichkeit ein kulturelles Wissen darüber gibt, dass an verschiedenen Orten ein unterschiedliches Verhalten verlangt wird. Dieses Verlangen geht nicht von dem Ort aus, sondern von den Menschen an diesem Ort und deren Konzeptualisierung des Ortes. Implizit enthalten ist die Annahme, dass bestimmte Orte gewissermaßen bestimmten Menschen gehören in dem Sinne, dass diese das Recht haben, darüber zu bestimmen, was an diesem Ort möglich ist und was nicht. Beim Betreten dieser besonderen Orte läuft die Unterscheidung von „einheimisch“ und „fremd“, von „Hausherr“ und „Gast“ automatisch mit. Dies wird besonders dann deutlich, wenn es zu einem Konflikt kommt, also wenn etwa ein nicht deutsch sprechender Ausländer in einer Kapelle per Blitzlicht knipst.

Dass die Kirche ein besonderer Ort ist, wird an vielen Aspekten deutlich. Etwa daran, dass die Erwachsenen nicht mit Blitzlicht fotografieren, dass sie aufstehen, wenn sie dies tun sollen und sich wieder hinsetzen, wenn es erwartet wird, dass alle mit gedämpfter Stimme sprechen und so weiter.

Die Frage, die uns weiter unten beschäftigen wird, lautet, inwieweit nicht nur die Kirche, sondern auch die Schule ein besonderer Ort ist. Gut beobachten ließ sich in der Kirche in Wagstein auch die Vermittlung kulturellen Wissens. Die Erwachsenen gehen davon aus, dass Kinder lernen und lernen müssen, sich den Anforderungen entsprechend zu verhalten. Die älteren Schulkinder setzen sich ohne zu fragen auf die ihnen zugewiesenen Plätze, gleiches gilt für die Erstklässler. Keines der Kinder läuft herum. Nur das zweijährige Kleinkind. Man kann das Verhalten der Eltern des Kleinkindes so interpretieren, dass sie im Konflikt zwischen dem Bewegungsdrang und der Neugier des Kindes und dem Versuch, das Kind an der Erkundung der Kirche zu hindern, einen Kompromiss gesucht haben, der es ihnen erlaubte mit beiden Kindern zusammen in der Kirche zu sein, ohne dass das Kleinkind sich in einer Weise verhält, die eines der Elternteile gezwungen hätte, die Kirche zu verlassen, nämlich

laut zu brüllen. Man kann dies aber auch als Lehr-Lernprozess interpretieren. Dann ist das Abfangen des Kleinkindes vor dem Altar ein Hinweis an das Kind, dass hier, in diesem Raum, bestimmte Bereiche nicht ohne weiteres betreten werden können. Wenn das einzuschulende Kind seinen kleinen Bruder abfängt, so signalisiert es, dass es weiß, dass ein älteres Kind sich anders verhalten muss als ein jüngeres. Das Wissen über Orte wird als Ergebnis von Entwicklung oder Lehr-Lernprozessen konstruiert.

Wichtig ist, dass das Kleinkind mit keinem Wort zurechtgewiesen wird. Die Erwachsenen unterstellen, dass das Verhalten des Kindes seinem Alter entspricht und sie moralisieren nicht, sondern handeln: Kurz vor Erreichen des Altars wird das Kind eingeholt, auf den Arm genommen und zu der hinteren Bankreihe zurück getragen. Das Wissen über Orte wird durch Handlungen vermittelt. Das gilt auch für das Klatschen der Schulkinder nach dem kleinen Spiel ihrer Mitschüler. In der Schule wird erwartet, dass man für diese Art von Leistung seiner Mitschüler applaudiert. Die Erwachsenen wissen, dass man in der Kirche auch dann nicht klatscht, wenn besonders schön gesungen wurde oder die Predigt besonders scharfsinnig war. Den Kindern wird nicht untersagt zu klatschen. Sie merken an der Reaktion der Erwachsenen, daran, dass diese nicht auch klatschen, dass es sich hier nicht geziemt.

Der Regen hat aufgehört. Einige Kinder werden schon mit Ranzen an der Kirche fotografiert. Es geht zurück zur Schule. Dort werden die Erstklässler in einem Klassenraum im Halbkreis vor einer Tafel auf Stühle gesetzt. Eine Gruppe von Schulkindern singt ein lustiges Lied über die Schule mit dem Titel „Die Schule ist cool“.

Dann organisiert einer der Lehrer, Herr D. mit den Erstklässlern das kleine Theaterstück „Die Tierschule“. Er beginnt mit der Erklärung, dass er seine Brille vergessen habe und Lampenfieber hätte und die Kinder ihm nun helfen müssten beim Improvisieren: „Wir müssen zusammen ein bisschen improvisieren. Einfach ein bisschen helfen bei dem Theaterstück. Aber ich glaub, zusammen kriegen wir das bestimmt hin. Und wie bei jedem Theaterstück gibt’s am Anfang einen Vorhang, der aufgeht. Da brauch ich jetzt erst mal zwei Kinder, die den Vorhang machen. Vielleicht wollt grad ihr Zwei das machen. Kommt mal mit. Einer das Ende, einer das Ende. Immer, wenn ich sag, Vorhang auf, lauft ihr grad dort rüber.“ Auf diese Weise sind die ersten beiden Kinder in das Stück involviert. Dann geht es weiter. Herr D.: „Es ist Montag morgen. Wir befinden uns in einem Wald, in dem drei Bäume stehen. Ups, die drei Bäume brauchen wir noch. Also ich brauch mal drei Bäume. Ein Baum, komm mal mit, ein Baum ist hier, noch ein Baum. Willst du auch mit? ... Also, jetzt haben wir schon mal die Bäume. Jetzt fangen wir noch mal an. Vorhang auf, bitte.“

Herr D. wiederholt die Figur so lange, bis alle Erstklässler gewissermaßen auf der Bühne stehen. Sie sind nun Vorhang, Blatt, Frosch, Löwe oder Zauberer. Die Kinder machen mit, sie wollen mitspielen, machen auf sich aufmerksam und stöhnen, wenn deutlich wird, dass das Ganze noch einmal von vorn beginnt. Das Spiel ist so aufgebaut, dass – wie bei dem Gedächtnisspiel „Koffer packen“ – jedes Mal von vorne begonnen werden muss. Für die Kinder ist es eine Anforderung, sich ihre Rolle zu merken, einige spielen mehr oder weniger gut, die Eltern schauen zu. Es wird gelacht. Und die implizite Botschaft besteht darin, dass die Kinder keine Angst haben müssten. Denn inhaltlich geht es um Erstklässler auf dem Weg zu ihrer Schule, die Löwen begegnen, vor denen sie zunächst furchtbare Angst haben, die ihnen aber freundlich zuwinken. Die Löwen helfen ihnen sogar, den Weg zu finden.

Man könnte zunächst vermuten, dass der Klassenraum, in den die Kinder geführt werden, der erste Ort ihrer Begegnung mit der Schule gewesen sei. Dies ist aber nicht der Fall, weil die Kinder drei Wochen vor Schulbeginn zu einem „Schnuppertag“ in der Schule waren. Abgesehen von möglichen anderen Besuchen der Schule, etwa bei kleinen Festen, die die

Schule veranstaltet oder im Zusammenhang mit älteren Geschwistern, kann der Schnuppertag als die erste Begegnung von Kind und Schulraum interpretiert werden. Und hier zeigt sich, dass diese Schule in Wagstein eine Schulkultur pflegt, die sie von vielen Grundschulen in Deutschland grundsätzlich unterscheidet. Was sich bereits bei der Betrachtung des Verhältnisses von Kirche und Schule andeutete, wird hier noch klarer. Es gibt in Deutschland allgemeine Vorstellungen über die Einschulung und dessen kulturelle Bedeutung. Es gibt aber auch einen – vermutlich auch je nach Bundesland – mehr oder minder großen Spielraum der Ausprägung einer spezifischen Schulkultur der einzelnen Schule. Wir können nicht sagen, wie weit sich die Lehrkräfte der Schule im Einzelnen über die Bedeutung der von ihnen inszenierten Symboliken bewusst ausgetauscht haben; sicher ist aber, dass sie in der Art und Weise der Inszenierung des Schulanfanges ihr Konzept von Schule und Unterricht handelnd symbolisierten und damit Kindern wie Eltern signalisierten, was sie erwartet. Die übliche Form der Einschulung wird von Sandra Rademacher beschrieben:

„Die Einschulungsfeier verläuft der Form nach immer ähnlich. Bei der Veranstaltung wird ein Programm aufgeführt, das Schüler höherer Klassen, unter Anleitung von einem oder mehreren Lehrern, gestalten. Das Programm beginnt häufig mit einem Lied ‚Herzlich Willkommen, ihr lieben Leute‘ oder ‚Alle Kinder lernen lesen, Indianer und Chinesen‘. Dem Eröffnungslied folgt in der Regel eine Ansprache durch den Schulleiter, die Schulleiterin, ehe die Aufführung mit weiteren Liedern und einem Theaterstück fortgesetzt wird. Im Anschluss an die Aufführung finden sich die Schulanfänger in ihren jeweiligen Klassen zusammen, um eine erste Schulstunde in ihrem Klassenraum zu erleben. Während dieser Zeit wird vom Elternbeirat gern Kuchen und Kaffee ausgeschenkt, um die wartenden Eltern zu unterhalten.“ (Rademacher 2009, 31)

Der Struktur nach scheint diese Figur auch für die Schule in Wagstein zuzutreffen. Bei genauerem Hinsehen ist dies nur teilweise der Fall. Auch in Wagstein gibt es ein Lied und ein Theaterstück. Das Lied wird allerdings nicht von einer Lehrerin angeleitet und ist doppeldeutig. Einerseits lobt es die Schule („die Schule ist cool“) und andererseits geschieht dies in Form einer Kindersprache, die ihre Differenz zur Schulsprache kultiviert. Und auch das Theaterstück hat einen doppelten Boden, einen allgemein üblichen und einen zweiten schulspezifischen. Allgemein üblich ist die Botschaft an die Kinder, dass es Sinn und Spaß macht zu lernen. Dies wird in der Regel mit dem Hinweis verbunden, dass sie keine Angst zu haben brauchen und dass einem beim Übergang von der einen zur anderen Welt geholfen werde. Dies setzt wiederum voraus, dass es zwei Welten gibt und dass die eine vertraut und sicher ist und die andere unvertraut und eher gefährlich. Wenn es Herrn D. auf der einen Seite gelingt, handelnd alle Kinder in die Schule zu ziehen, also nicht wie üblich, den Kindern ein Stück vorzuführen, sondern mit ihnen gemeinsam aufzuführen, so verbleibt er andererseits in dem herrschenden Narrativ. Danach steht der Wald für die fremde Welt der Schule, in die die Kinder eingeführt werden und in der es Löwen gibt, vor denen man keine Angst zu haben braucht.

Arno Combe hat zu Recht darauf hingewiesen, dass eine ungeheuerliche Bedrohung darin besteht, einem Kind, das Angst hat, zu sagen, das es keine Angst haben dürfe. Er zitiert dazu aus einer Ansprache einer Lehrerin an Schulanfänger, die u.a. sagt: „Und ich hoffe nur eins, dass es hier keinen gibt, der Angst hat, das braucht er nämlich überhaupt nicht.“ (Combe 1992, 169) Herr D. droht nicht, aber er erfindet Löwen, vor denen die Kinder keine Angst zu haben brauchen. Hier manifestiert sich ein Grundzug des deutschen Schulanfanges, den Rademacher zutreffend als ambivalente Adressierung von „Trost und Bedrohung“ kennzeichnet (Rademacher 2009, 10). In allen deutschen Büchern, die sich an Kinder richten, die kurz vor der Einschulung stehen, wird der Wechsel von der Familie in die Institution Schule als tendenzielle Gefahrensituation für das Kind konstruiert. Von dieser Grundsituation lebt der Trost, sei es als Zuckertüte, sei es als Hinweis auf die Ungefährlichkeit der neuen Umgebung, sei es als Hinweis auf die Möglichkeit, Elemente der vertrauten Welt (Teddybär oder Freundin) mit in die neue Welt nehmen zu dürfen. In all diesen Ratgebern wird – zur Beruhigung der Eltern – die Grundschullehrerin als nett dargestellt. Aber auch die

wissenschaftliche Diskussion ist bei unterschiedlichen Interessenlagen nicht so weit von der Ratgeberliteratur entfernt. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule soll sanft und gleitend erfolgen. Als ein Beispiel: „Entwickeln von Kontinuität über die Institutionen hinweg in örtlich/räumlicher, inhaltlicher und personeller Hinsicht ist die Leitvorstellung zur Erleichterung des Übergangs (,sanfter Übergang‘) bzw. zur Vermeidung von Problemen der Anpassung an die Schule.“ (Griebel/Niesel 2004, 110) Die Kritik an dieser Leitvorstellung, wie sie u.a. von Dollase formuliert wurde, wird mit dem Hinweis zurückgewiesen: „Sie dürfte mit einem Theoriedefizit zusammenhängen.“ (ebd.) Dollase spricht von einer Kontinuitätsdoktrin.

Dabei merken die Autoren, die für einen sanften Übergang plädieren, nicht, dass es einen Widerspruch gibt zwischen der Leitvorstellung, den Kindern den Übergang zwischen Kindergarten und Schule so leicht wie möglich zu machen, und der Tatsache, dass es nicht nur allgemeines Wissen, sondern auch ganz gut erforscht ist, dass Kinder eine positive Einstellung zum bevorstehenden Schulbesuch haben, dass sie sich darauf freuen, dass sie neue Kontakte erwarten und sich als Grundschul- statt Kindergartenkinder am Statusgewinn erfreuen (vgl. Hellmich 2007). Wenn keines der 2002 von Griebel/Niesel befragten Kinder eine ängstliche oder unsichere Haltung gegenüber der Grundschule hatte (vgl. Hellmich a.a.o., 6), dann wird deutlich, dass die Räume nicht primär von den Kindern konzeptualisiert werden, sondern von den Erwachsenen. Die Ironie besteht u.a. darin, dass das moderne Bild der anschlussfähigen Schule implizit das antiquierte Bild von dem Ernst des Lebens transportiert, der mit der Schule beginnt. Je mehr die Erwachsenen betonen, wie sehr die Schule Spaß macht (oder Spaß machen muss) desto stärker könnte der Verdacht aufkommen, dass deshalb so laut gepfiffen wird, weil es im Wald tatsächlich gefährlich ist.

Ein anderer Aspekt der Zweiteilung in einen schulischen Raum und in einen anderen (Familie oder Kindergarten) wird entlang der Frage analysierbar, wem die Schule gehört.

Sandra Rademacher macht deutlich, dass dies in den Vereinigten Staaten von Amerika eindeutig geregelt ist: Die Schule gehört dem Schulleiter, oder dem Staat oder der Gesellschaft: „Die Institution Schule und ihre Prinzipien werden vom pädagogischen Handeln dogmatisch vertreten und ohne jeden pädagogischen Zweifel setzen Lehrer und Schulleiter die institutionellen Erfordernisse gegenüber der Klientel ihres Handelns durch.“ (Rademacher 2009, 19) Demgegenüber können sich in Deutschland die Lehrerinnen und Lehrer „nicht unproblematisch mit der Institution Schule identifizieren und sie gegenüber der Klientel ihres Handelns vertreten“ (17). Der Versuch, so Rademacher, sowohl die Institution zu vertreten, wie die Institution Schule als „vom Kinde aus“ zu konzipieren, führt die deutsche Grundschule in die zuvor benannten Widersprüche, die Rademacher gerade an den Schuleingangsfeiern in Deutschland herausarbeitet. Um dies an einem treffenden Beispiel zu illustrieren zitieren wir aus der schon erwähnten Rede einer Lehrerin an die Schulanfänger und deren Eltern:

„Und ich hoffe nur eins, dass es hier keinen gibt, der Angst hat, das braucht er nämlich überhaupt nicht. Ihr werdet sehen, wie schön das hier wird bei uns und wie lustig das wird. [...] Und ihr habt euch ja vielleicht einen ersten Schultag ausgesucht – Freitag – und dann gleich wieder zwei Tage frei. Das ist toll, aber das ist nicht jede Woche so. Aber das macht nichts, ihr werdet merken, wie schnell die ganze Woche herumgeht und wie schön das hier wird [...].“

Arno Combe nennt dies „Normenfalle“ (Combe 1992, 170). Denn entweder ist es schön in der Schule oder man muss sich freuen, wenn sie ausfällt. Wenn dies aber nicht entschieden ist, sondern offenbar situationsabhängig, dann stellt sich die Frage, wer die Macht hat, zu bestimmen, welche Norm gerade gilt. Dieser Gedanke steht hinter der Frage, wem die Schule gehört. Die übliche Reihenfolge von Lied und Ansprache macht deutlich, dass die Schule der Schulleiterin gehört. Etwa ein Drittel der Erstklässler wird weiterhin denken, dass dies nicht stimme, weil die Schule dem Hausmeister gehört; aber was sie alle verstanden haben ist, dass

sie nicht ihnen gehört. Die Schule ist üblicherweise das Haus der Lehrer und LehrerInnen, in dem die Schüler – zu ihrem Wohl – sich als Gast aufhalten dürfen.

Dazu finden sich in den Narrationen und Traditionen des deutschen Schulanfangs viele Beispiele, so der Brauch des Zuckertütenbaums im Garten des Lehrerhauses, von dem sich jedes Kind am ersten Schultag eine Zuckertüte pflücken darf. Transportiert wird der schulische Ort als ein privater und intimer, der mehr einer Schulwohnstube in der Tradition von Pestalozzi, Petersen, u.a. gleicht als einer Institution (vgl. dazu auch Göhlich 2009, 89ff.). Dazu gehört auch die enge Bindung an den Klassenlehrer für mindestens zwei Jahre, die in anderen Ländern Verwunderung auslöst und hinsichtlich der fairen Behandlung aller Kinder als problematisch angesehen wird. Denn persönliche Räume und persönliche Beziehungen sind nicht jedem erlaubt, wohingegen institutionelle unter demokratischen Bedingungen der Neutralität und Offenheit verpflichtet sind. Diese Botschaft verbirgt sich andererseits als Subtext in den didaktischen Anweisungen zum Schulanfang: „Die Räume, die die Kinder kennen sollen (Toilette, Turnhalle, Mehrzweckraum, Schulsekretariat, Nachbarklasse, etc.) werden in gemeinsamen ‚Unterrichtsspaziergängen‘ aufgesucht und die Wege dorthin werden skizzenhaft veranschaulicht.“ (Mauthe-Schonig 1979, 44) Mauthe Schonig spricht vom „Orientieren“ der Kinder. Fast ein viertel Jahrhundert später spricht Petra Hanke nicht mehr vom Orientieren der Kinder, sondern nennt dies nun „Schulanfänger ‚entdecken‘ das Leben in der Institution Schule (Hanke 2002, 37). Zu entdecken ist dabei zunächst eine Welt, die von den Erwachsenen strukturiert und organisiert wird. Deutlich werden Ansätze, die Schulanfänger nicht mehr wie bei Mauthe Schonig mit einer fremden Welt vertraut zu machen, sondern ihnen auch in dieser neuen Welt Mitgestaltungsmöglichkeiten zu geben. Aber bis in die Formulierung hinein – „dass sie zunehmend auch selbst mit planen und gestalten können“ (Mauthe-Schonig 1979, 38) – wird deutlich, dass den Schülern die Mitgestaltungsmöglichkeiten gewährt werden, aber nicht zustehen.

Erfahrungen mit freien Alternativschulen verweisen auf einen grundsätzlichen Unterschied zwischen diesen und den Regelschulen. In den freien Alternativschulen wird den Kindern zu Beginn und durch die Organisation des Schultages signalisiert, dass ihnen die Schule gehört. Konkret: Dass die Frage, was man in bestimmten Räumen und zu bestimmten Zeiten machen darf, Ergebnis eines Aushandlungsprozesses unter Kindern und zwischen Kindern und Lehrern ist. In der Regelschule haben im Allgemeinen die Lehrer die Verfügungsgewalt über Zeit und Raum. Sofern die Schüler selbst darüber bestimmen können, so wird ihnen diese Möglichkeit ausdrücklich gewährt.

Die Schule in Wagstein liegt irgendwo zwischen freier Alternativschule und Regelschule. Definiert man den Kirchgang nicht als schulische Inszenierung, so hält die Schulleiterin am ersten Schultag eben keine Ansprache, sondern trifft ihre Erstklässler erst zu einem ersten Gespräch in ihrem Klassenraum. In den Raum werden die Schulanfänger von ihren Patenkindern begleitet.

Die Schulanfänger kennen ihre Patenkinder von dem Schnuppertag. Patenkinder sind Schüler aus der dritten Klasse. An dem Schnuppertag stehen sie mit einem großen Schild, auf dem vorne groß der Name des Kindergartenkindes steht, das sie betreuen sollen und hinten klein ihr eigener. So warten sie auf dem Schulhof auf ihre Kindergartenkinder, die von der Erzieherin zur Schule gebracht werden. Die Schulkinder hängen ihren Paten das Schild um den Hals, nehmen sie an die Hand und mit in das Gebäude. Die Schule ist zeitlich so organisiert, dass die anderen Schüler in der sogenannten Freiarbeit beschäftigt sind. Sie sitzen allein oder in Gruppen in einem der Klassenräume oder auf dem Flur oder dem Schulhof – je nachdem worin ihre weitgehend selbst gewählte Arbeitsaufgabe besteht. Die Paten nehmen nun ihre Kindergartenkinder mit hinein in diese Situation. Es gibt zunächst keine Begrüßung durch einen Erwachsenen. Die Kindergartenkinder, denen man gewissermaßen habhaft geworden ist, werden irgendwo hin mitgenommen und beschäftigt. So liest zum Beispiel eine Schülerin dem Kindergartenkind etwas vor. Eine Schülergruppe hat für die Kleinen Blätter

vorbereitet, in denen diese etwas ausmalen oder einkleben sollen. Man erzieht auch: Mit dem Finger wird nicht gezeigt oder beim Frühstück: „Du brauchst nicht so schnell zu essen, sonst kriegst du Bauchweh.“ Erst nach dem Frühstück und nach der Pause finden die Kinder ihre zukünftige Lehrerin in ihrem Klassenraum, die als erstes fragt: „Wie hat es euch gefallen?“ Die Inszenierung des Schnuppertages sagt den einzuschulenden Kindern, dass sie sich relativ frei in dem Gebäude bewegen können; dass, etwas zugespitzt, die Schule ihr Raum sei. Denn zu der Kooperation von Pate und Patenkind gehört auch, dass diese Verbindung sich leichter auflösen lässt, als die zwischen einem Erwachsenen und einem Kind. Nach spätestens einer Stunde laufen die Kindergartenkinder nun allein durch das Schulgebäude und fühlen sich offensichtlich wohl.

So ganz frei verläuft der erste Schultag nicht. Pate und Patenkind treffen wieder aufeinander. Der Pate schenkt seinem Patenkind einen Blumentopf und führt es in den richtigen Klassenraum. Zuvor hat die Schulleiterin allerdings alle Kinder aufgerufen und ihnen eine Karte mit ihrem Namen gegeben. In der Reihenfolge richtet sie sich nach dem Nachnamen. Die aufgerufenen Kinder gehen mit Pate, Namenskarte und Blumentopf schon in den Klassenraum. So bleiben immer weniger Kinder, was die Schulleiterin zu der ironischen Bemerkung veranlasst: „Schon schlecht, wenn man im Alphabet ganz am Schluss steht.“ Im Klassenraum warten die Kinder, bis mit dem letzten Mitschüler die Lehrerin eintrifft. Man kann das Aufrufen der Kinder als bürokratisch notwendigen Vorgang interpretieren. Danach vergewissert sich die Schulleiterin, ob alle angemeldeten Kinder auch anwesend sind. Das wäre vermutlich einfacher in der Klasse gegangen als unmittelbar nach dem Theaterstück in der großen Fei­ergruppe mit den noch anwesenden Eltern. Und obwohl die Schulleiterin sich in der Reihenfolge nach den Nachnamen richtet, so inszeniert sie eine Art Aufruf oder auch eine Art Anrufung: „Stefan – wo ist der Stefan?“ Dadurch, dass sie dem sich meldenden Kind dessen Namenskarte in die Hand drückt, wird das Rituelle der Situation wieder abgemildert, freilich ohne es vollständig zu eliminieren. Die Lehrerin, deren Rede Arno Combe analysiert, macht aus der Namensnennung ein Anrufungsritual. Das geschieht in Wagstein nicht. Das Anrufungsritual wurde so formuliert: „Wir sind also hier in der la siebenundzwanzig Kinder. [...] Jetzt will ich gucken, ob ihr auch wirklich alle da seid – nicht dass wir einen vergessen haben und der findet unsere Klasse nicht vor lauter Gedrängel. Wo ist denn die Jutta? Das ist die Jutta. Und der Martin...?“ (Alle Kinder werden so mit Namen genannt.) (Combe 1992, 169) Und Combe interpretiert:

„Jetzt will ich gucken, ob ihr auch wirklich alle da seid – nicht dass wir einen vergessen haben und der findet unsere Klasse nicht vor lauter Gedrängel.“ Hier verbirgt sich eine verdeckte, wiewohl sehr intensive Drohung. Sie spielt an auf die Angst, vergessen zu gehen, sich zu verlaufen, zu verschwinden, in den schwarzen Sack zu kommen. Die Lehrerin deutet praktisch an, dass „wir“, also das Kollektiv, sie und die Schüler, jemanden aktiv habe vergessen können, d.h. ‚verbannt, gefressen, in den Ofen gesteckt‘. Das sich anschließende Aufrufen, das angeblich dem Schutz vor solchem Vergessengehen dient, ist ein im Sport, in Kasernen, selbst im Bundestag beliebtes Mittel der Entindividualisierung und Kontrolle. Alle sind sie gleich vor dem Spieß. Es ist die Demokratie der Erniedrigung. Die Kinder lernen ihre Namen nicht spielend, indem sie sich miteinander in kleinen Kommunikationssituationen bekannt machen, sie werden mit ihren Namen vor die Öffentlichkeit gezerrt, und natürlich kann sich keiner etwas merken. Aber die Lehrerin weiß am Ende, dass alle da sind, alle Ratten und Kinder, die es aus Hameln zu entführen gilt. (Combe 1992, 174)

Man kann diese Situation auch als Anrufungsritual interpretieren. Gerhard de Haan schreibt über Maria Montessoris „Lektion des Schweigens“. Montessori fordert die Kinder auf, zu schweigen und alle Tätigkeiten zu unterlassen. Sie sorgt für eine feierliche Stille. Danach geht Montessori in einen angrenzenden Raum und ruft die Kinder leise mit ihrem Namen und lässt sie zu sich in ihren Raum kommen und fröhlich aus der feierlichen Stille auftauchen. Gerhard de Haan interpretiert dies einerseits als Disziplinierung und andererseits, wenn auch vorsichtig, als „Einsetzung des Kindes in die Zeit des vollständigen Neubeginns“ (de Haan 1996, 262). Er verweist darauf, dass die Anrufung des Namens ein Sprachmodus der Gottesbezüglichkeit des Menschen sei (ebd., 257).

Man kann im Kontext der Theologie und Pädagogik Montessoris auch von einer Art Geburtsritual sprechen. Die Anrufung des Namens macht das Kind zu einem Mitglied der Gemeinschaft. Das offenbar häufig im Rahmen von Einschulungen die Kinder mit Namen aufgerufen werden – sei es in der Form „das ist“ oder „da ist“ – dürfte weniger bürokratischen Erfordernissen geschuldet sein als einem abgesunkenen Wissen über Übergangsriten. Diese lassen sich nach van Gennep in drei Stadien unterteilen: Trennungsriten, Umwandlungsriten und Angliederungsriten. De Haan stellt den Kerngedanken van Genneps heraus: „Mit dem Vollzug des Übergangs erlischt mit der Person gleichsam die alte Welt, und nach der Umwandlung befindet sich die Person in einer neuen Welt, in der sie selbst einen neuen Status, man kann sagen: eine neue Identität hat.“ (de Haan 1996, 251)

Von den drei Phasen des Überganges gibt es in Deutschland schon seit einiger Zeit nur noch das Angliederungsritual. Die Kinder werden vor Beginn der Schule nicht von ihrer üblichen Lebenswelt getrennt, sie werden auch nicht umgewandelt. Sie werden – wenn man Dieter Lenzen folgt – abgeliefert: „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 einen Übergang von einer Institution in eine andere.“ (Lenzen 1985, 243)

Im Gegensatz dazu geht Kellermann durchgängig davon aus, dass die Einschulung ein Ritual darstellt. Bei aller Kompliziertheit der Diskussion um den Ritualbegriff kann man als Mindestanforderung sicher sagen, dass die Handlung öffentlich vollzogen werden muss und dass sie, von allen Beteiligten, mit einer symbolischen Aufladung versehen wird. Die Handlung steht nicht für sich allein, ist nicht nur funktional, sondern nimmt einen Platz ein in einer denkbaren Geschichte. Insofern kann man Lenzens These so interpretieren, dass es der Pädagogik nicht gelungen ist, alle Rituale zu beseitigen. Man kann allerdings mit Lenzen konstatieren, dass auch die Einschulung eine Simulation eines Rituals darstellt. Denn die „anni discretionis“ verweisen auf den folgenden Zusammenhang: Das Einschulungsalter führt die Tradition der Kommunion fort. Zur Kommunion zugelassen wurden Kinder nach dem IV. Lateralkonzil, wenn sie fähig waren, die geweihte Hostie von gewöhnlicher Speise zu unterscheiden. Die „geweihte Hostie“ ist der Leib Christi. Lenzen interpretiert dies als Konfrontation des Kindes mit der Todestatsache und damit mit dem „Ernst des Lebens“ oder wie Lenzen auch schreibt „mit der Wirklichkeit“: „Lehren unsere Schulen die jungen Menschen zwischen Wirklichkeit und Simulation zu unterscheiden?“ fragt Dieter Lenzen (1985, 42) und seine Antwort lautet, dass die Schule dies nicht leistet, sondern Wirklichkeit nur simuliert. Weil nach christlichem Verständnis diese erste Begegnung mit der Todestatsache in den Übergang von der frühen Kindheit in die Schulkindheit fällt, ist der Prozess der Einschulung für Lenzen ein wichtiger Baustein für seine These der Entdifferenzierung von Kindern und Erwachsenen in der gegenwärtigen Kultur. Die Funktion gelungener Rituale im Lebenslauf sieht er vor allem in dem auf diese Weise erworbenen „Einverständnis“ mit dem eigenen Tod. Aus dieser Sicht bestimmt der Wunsch, den Tod zu verdrängen, auch die Gestaltung der Einschulung.

Nun kann man fragen, worauf sich die Reste an Ritualen beziehen, die sich beobachten lassen. Auf welche Art von Wirklichkeit verweist ihre Symbolik?

Eine Antwort deutet sich in dem Wortspiel vom „Ernst des Lebens“ an. Er wird nun nicht mehr darauf bezogen, dass man sterben wird, sondern darauf, etwas tun zu müssen, auch wenn man es nicht gerade möchte: Sich zu disziplinieren, sich anzustrengen, bewertet zu werden usw. Wenn kirchlich der „Ernst des Lebens“ auf den Bereich jenseits des Lebens hinwies, so verweist der moderne Ernst des Lebens, der mit der Schule beginnt, auf die Wirklichkeit des Schullebens als eine von anderen abgetrennte Wirklichkeit. Die Tatsache, dass die Schulleiterin die Namen der Kinder in dem Raum verliest, in dem die Einschulung gefeiert wird, ist also wohl doch von Bedeutung. Aus diesem allgemeinen noch öffentlichen Raum gehen sie nun in ihren Klassenraum. Dort sind sie – ohne Eltern und ohne Paten – mit

ihrer Lehrerin allein. Und anders als bei dem Schnuppertag, an dem sie auch schon in diesem Klassenraum saßen, wissen sie, dass heute die Schule beginnt, mithin der Ernst der Schule.

In der Klasse gibt es die erste Begegnung mit dem Schulalltag. Die Kinder bekommen eine Anlauftabelle, auf die sie ihren Namen schreiben sollen und sie bekommen eine Postmappe, die der Kommunikation zwischen Lehrerin und Eltern dient. Die Postmappe hat einen langen, beschriftbaren Streifen. Als Hausaufgabe sollen die Kinder ihren Namen darauf schreiben und „1.Klasse“. Dann dürfen/sollen sie in ihre Schultüten schauen, die von allen Kindern mitgebracht worden sind und auf den Schultischen liegen. Danach kommt der Fotograf. Da es heftig regnet, werden die Aufnahmen im Klassenzimmer gemacht. 18 Kinder stehen mit ihrer Schultüte im Arm in einem Klassenraum vor einer Tafel. Auf der Tafel steht: „1. Schultag 29. August 06“. Auch die große Anlauftabelle ist noch an der Tafel befestigt. Einer der Erstklässler wird nicht fotografiert, weil er die erste Klasse wiederholt. Die Kinder warten hinter dem Fotografen darauf, dass sie an der Reihe sind. Nach dem Einzelfoto gibt es noch ein gemeinsames Bild auf dem Schulhof. Da damit der erste Schultag beendet wird, sind die Kinder für den Weg nach Hause bekleidet. Sie tragen ihren Ranzen auf dem Rücken und ihre Schultüte im Arm. Ich (G.Sch.) fotografiere auch, aber zweimal. Einmal in dem Moment, in dem der Fotograf auf den Auslöser drückt und etwa zehn Sekunden davor, wenn die Kinder den Platz vor der Tafel erreicht haben, an den sie sich stellen sollen.

Das Datum „29. August 2006“ macht das Foto zu einem Dokument: Dies ist der Tag der Einschulung. Das ist aber der am wenigsten wichtige Aspekt. Jedes Elternpaar hatte zumindest eine Kamera dabei. Viele Kinder waren schon auf dem Weg von der Kirche in die Schule fotografiert worden. Der Fotograf ist notwendig, weil seine Bilder „besser“ werden als die der Eltern. Es gibt einen unausgesprochenen Konsens zwischen Schule und Eltern: Die Schule hat den Fotografen eingeladen; die Schulleiterin erklärt den Eltern, dass er neben dem Gruppenfoto von jedem Kind einzeln eine Aufnahme machen wird, dass damit aber keineswegs der Zwang verbunden ist, auch ein Foto zu kaufen. Wahrscheinlich haben alle Eltern Bilder gekauft, weil alle wissen, dass der Fotograf die besseren Bilder macht. Ohne dieses geteilte Wissen hätte ihn die Schule nicht einladen dürfen.

Ich (G.Sch.) fotografiere zweimal im Abstand von zehn bis fünfzehn Sekunden, weil ich wissen möchte, was an den Bildern des Fotografen besser ist als an denen der Eltern. Vordergründig hat er eine bessere technische Ausrüstung und mehr handwerkliches Können und grafisches Wissen. Aber wir gehen nicht davon aus, dass dies entscheidend ist; sondern vermuten eher, dass das Wissen des Fotografen, was ein gutes Einschulungsfoto ausmacht, sich darin niederschlägt, wie er die Kinder sich hinstellen lässt. Also nicht das Gerät, das er benutzt, ist entscheidend, sondern sein Einwirken auf den Körper des Kindes. Ich fotografiere zweimal, weil ich Körperhaltung, Mimik und Gestik des Kindes vergleichen will. Nun steht der Körper nicht allein, sondern ist eingebettet in seine Umgebung und ausgestattet mit bestimmten Insignien. Wir lassen im Folgenden den Klassenraum weg, und von den Insignien beschränken wir uns auf die Schultüte, da sie auf den Bildern eindeutig hervorgehoben wird.

Es sind elf Mädchen und sieben Jungen. Alle Kinder waren vor Schulbeginn in einem der zwei örtlichen Kindergärten. Das sieht man auf den Fotos auch daran, dass manche Schultüten ähnlich sind. Es gibt u.a. einen katholischen und einen evangelischen Kindergarten sowie einen nicht konfessionell gebundenen. Einige der Schultüten sind rund, bei anderen wird die runde Form durch ein Sechseck erreicht. Die meisten Schultüten sind ungefähr gleich groß. Gerade gehalten reichen sie den Kindern von der Hüfte bis leicht über den Kopf. Es gibt keine wirklich riesige Schultüte, allerdings eine recht kleine. Die Formen ließen sich vermutlich den Kindergärten zuordnen. Den meisten gemeinsam ist, dass sie offenbar eine Mischung aus einem Halbfertigprodukt und einer Beigabe bestehen. Dies fällt vor allem bei den Jungen auf.

Bei ihren Schultüten ist, wie bei den meisten, außen noch etwas angeklebt. Da Ende August 2006 eine Fußballweltmeisterschaft stattfand, finden sich bei drei der sieben Jungen ein Papierball und ein ausgeschnittener Fußballspieler außen angeklebt. Zwei Jungen haben eine fertig gekaufte Schultüte. Bei J. ist es die Marke „Scout“, auf deren Schultüte Piratenschiffe abgebildet sind. E.'s Schultüte ist auffallend klein und bildet im Zentrum zwei Katzen ab. S. hat eine braune Schultüte, auf die kleine weiße Gespenster aufgeklebt sind und an der Schultüte eines weiteren Jungen fällt die angehängte simulierte Tafel auf, auf der groß sein Name steht. Bei den Mädchen ist das Bild vielfältiger. Auf alle Schultüten ist etwas aufgeklebt. Bei den meisten sind es Figuren aus Kindergeschichten. Es gibt aber auch ein Pferd eingerahmt von einem Herzen oder das Bild einer Indianerfrau, einer Squaw. Bei drei Mädchen ist erkennbar, dass sie im gleichen Kindergarten waren und die Erzieherinnen mit ihnen zusammen das Halbfertigprodukt mit aufgeklebten Bildern verschönerten. Insgesamt folgen die Schultüten einem Algorithmus. Es gibt runde und sechseckige, die Hauptfarben reichen von rot über grün gelb bis gelb. Alle haben eine Schleife, die meisten eine Doppelschleife. Auf allen ist etwas aufgeklebt. Bei den Schultüten, die im Kindergarten gefertigt wurden, ist dieses Muster in einer anderen Weise sichtbar: Jedem Kind wird zugestanden, einer vorhandenen Grundform einen individuellen Zusatz anzukleben, der allerdings auch nicht selbst entworfen ist, sondern selbst ausgewählt. Es gibt dabei einige Ausnahmen. Eine ist die Schultüte des Jungen, an die die Tafel mit seinem Namen angehängt ist. Sie ist sonst ziemlich schlicht. Es gibt die schlichte Schultüte eines Mädchens und eine offensichtlich billige Schultüte eines Jungen mit einem Katzenmotiv.

Dass Kinder zum Schulanfang eine Schultüte tragen, ist in Deutschland so selbstverständlich, dass man sich einen ersten Schultag ohne Schultüte nicht vorstellen kann. Tatsächlich handelt es sich um einen weltweit einmaligen, ca. 200 Jahre alten Brauch, der sich außerhalb Deutschlands nur in einigen ehemals deutschsprachigen Regionen und als späte Adaption in Österreich findet. Von anderen kulturellen Kontexten aus betrachtet, verwundert insbesondere, warum Kinder zum Schulfang Geschenke erhalten. In den meisten Ländern ist der Schulanfang ein administrativer Akt der Eingliederung in eine gesellschaftliche Institution und kein privates Kinderfest. Wenn beschenkt wird, dann manchmal die Lehrerin, wie beispielsweise in der ehemaligen Sowjetunion.

Rademacher schreibt über die Schultüte: „Vielleicht hält jener Brauch sich gerade deshalb, weil er die Widersprüchlichkeit in der Deutung des Schulanfangs reproduziert, die sich als Grundelement in den verschiedensten Gestaltungsmerkmalen der Einschulungsfeier findet – jene Ambivalenz aus Trost und Bedrohung.“ (Rademacher 2009, 58) Aus unserer Perspektive ist die Schultüte nicht nur ein Gestaltungsmerkmal für die deutsche Einschulung, sondern beeinflusst als Artefakt und Medium nachhaltig Prozesse kollektiver Identitätsbildung im Sinne von Kulturation. Das zeichenhafte Symbol für die Initiation zum Schulkind findet sich mannigfaltig außerhalb der Schule: im Kindergarten, in der Familie, in Konsum- und Medienwelt. Dabei wird die Schultüte als Sinnbild für den Schulanfang überschritten. Es geht um Kultur, die in Schule präsentiert und repräsentiert wird. Mitglied dieser Kultur wird man durch Ähnlichkeit, nicht durch formale Gleichheit als Staatsbürger. Rademachers Studie zum Vergleich zwischen den USA und Deutschland arbeitet heraus, dass sich die deutsche Schule grundlegend an segmentärer Ungleichheit orientiert und dass dadurch vom ersten Schultag an die paradoxe Situation entsteht, Ungleiche noch ungleicher zu machen (vgl. Rademacher 2009, 244).

In Wagstein wird die Zugehörigkeit zu einem Kindergarten und damit möglicherweise zu einem bestimmten Milieu durch ähnliche Schultüten sichtbar. Weitere Gruppierungen entstehen entlang der Kategorie Geschlecht und Elternengagement. Denn eine gekaufte Schultüte gilt als Form der Vernachlässigung. Sie könnte auch Ausdruck geringen kulturellen Kapitals sein oder prekärer sozialer Verhältnisse (s. „billige Schultüte mit Katzenmotiv“).

Der Brauch der Schultüte trug schon immer zur Aufführung sozialer Differenz bei und gab deshalb bereits um 1900 Anlass zur Kritik (vgl. Deckert-Peaceman 2011, 69ff.). Dass fast alle Schultüten in Wagstein etwa gleich groß sind, hängt mit einer Normierung zusammen, die während der NS-Herrschaft gefordert wurde und sich in der Nachkriegszeit durchgesetzt hat, in der eine Segmentierung innerhalb der Volksgemeinschaft nicht als erstrebenswert angesehen war (vgl. Pieske 1983, 242).

Vor dem Hintergrund des Schulanfangs als Kinderfest steht die Schultüte für ein kindgemäßes Artefakt und Ritual. Unhinterfragt gilt sie als von Kindern gewünscht und dem Kind entsprechend. Sie wird als Spielraum entworfen, der dem individuellen Kind bei seinem Eintritt in den Ernst des Lebens zugestanden wird. Ob hier tatsächliche Kinderwünsche zum Ausdruck kommen, ist mehr als fraglich. Letztlich zeigt sich auch in Wagstein, dass Kindern nur ein kleiner Gestaltungsspielraum zugewiesen wird. Sich der Normierung der Schultüte, z.B. im Kindergarten, zu entziehen und gar eine gekaufte einer gebastelten vorzuziehen, gilt als Tabubruch. Ein Titelbild der Grundschulzeitschrift von 1990 demonstriert eine Schultüte, die als Bonbon verpackte Benimmregeln (Sei fleißig, artig, etc.) beinhaltet, die Bedeutung von Regeln und Ritualen in der Schule zu illustrieren (Die Grundschulzeitschrift 33/90). Die Schultüte ist demnach kein Artefakt von Kindern und für sie. Sie ist vor allem Ausdruck der erwachsenen Angst vor der Zukunft und vor dem gesellschaftlichen Zugriff. Sie ist auch eine Form, Kinder implizit zu disziplinieren und zwar vor allem über eine dem Körper eingeschriebene Selbstkontrolle.

Im Folgenden geht es um die oben beschriebene Situation. Das erste Bild ist kurz vor dem Foto entstanden, das der Fotograf gemacht hat; das zweite gewissermaßen zeitgleich mit dem Fotografen. Erstes Bild. E. stellt sich vor die Tafel. Sein Blick ist auf den Fotografen gerichtet. Der Kopf ist leicht schräg. Beide Hände umklammern die Schultüte, auf der zwei Katzen abgebildet sind, die eher ängstlich blicken. Er hält sie relativ steil. Sein leichtes Lächeln sucht Kontakt zu dem Fotografen.

Zweites Bild. Das Gesicht ist ernst, die Mundwinkel heruntergezogen, der Kopf ist gerade. Die Augen schauen niemanden an, weder in die Kamera noch in das Gesicht des Fotografen. Die Hände halten die Schultüte noch immer wie Sekunden zuvor, allerdings, ist sie nun weniger steil. Der Winkel zwischen Schulter und Schultüte beträgt 45 Grad. .

Erstes Bild. M. hat sich vor die Tafel gestellt. Er blickt in die Richtung, aus der er gekommen ist. Der Kopf ist leicht schräg. Eine Hand hält ganz unten die Schultüte, deren oberer Teil in der Armbeuge liegt. Sie gehört zu der Gruppe, an die ein Fußballspieler und ein Ball angeklebt sind. In der linken Hand hält M. ein ausgeschnittenes Blatt. Die Mundwinkel sind heruntergezogen.

Zweites Bild. M. zieht den Kopf nach hinten, so öffnet sich der Mund und die Schultüte wird leicht nach oben gezogen. Der Fotograf weist ihn darauf hin, dass dies so nicht gut sei.

Drittes Bild. M. hält den Kopf gerade, schaut in die Kamera und lächelt dabei. Die Schultüte hat wieder den richtigen Winkel von 45 Grad.

Bei elf von siebzehn Kindern hat sich zwischen dem ersten Bild, dem lockeren Hinstellen und dem zweiten Bild, dem Posieren für das Einschulungsfoto die Körperhaltung verändert. Bei sechs Kindern sind nur minimale Änderungen sichtbar. Wenn man die Mimik grob in „ernst“ und „lächeln“ unterscheidet, so ergibt sich Folgendes:

Von den sechs Kindern, deren Mimik sich nicht ändert, schauen drei ernst und drei lächelnd in die Kamera. Von denen, die ihre Mimik ändern, beginnen vier Kinder lächelnd und werden dann ernst. Sieben Kinder sind auf dem ersten Bild ernst und lächeln auf dem zweiten.

Auf dem auf dem Schulhof aufgenommenen Bild der ganzen Klasse mit ihrer Lehrerin, lächeln fast alle Kinder ebenso wie ihre Lehrerin.

Dies ist heute selbstverständlich: Auf fast allen Einschulungsgruppenfotos lachen die Kinder und die Lehrerin. Das war am Anfang des 20. Jahrhunderts anders. Es gibt drei Begründungsmöglichkeiten für den Wandel der Mimik beim Einschulungsfoto. Die Einschulung, so die eine Interpretation, war für die Urgroßeltern ein würdiger und damit ernster Vorgang. Das Einschulungsfoto zeigte, dass nun auch das kleine Kind fähig und bereit war, in den Ernst des Lebens einzutreten. Vor diesem Interpretationshintergrund lässt sich die Tatsache, dass heute auf fast allen Gruppenfotos der Einschulung gelacht wird, einmal damit erklären, dass die Schule nicht mehr so ernst genommen wird oder – zum zweiten – damit, dass die Erwachsenen behaupten, dass die Schule nicht der Beginn des Lebensernstes sei. Eine banalere und eher technische Interpretation verweist auf die Notwendigkeit des Stillhaltens in den Anfangszeiten der Fotografie. Schließlich, so kann man vermuten, bedeutet es heute im Zeitalter der digitalen Fotografie, die schon kleine Kinder beherrschen können, etwas anderes, fotografiert zu werden als vor einhundert Jahren. Die Tatsache des Fotografiertwerdens als eher seltenes Ereignis mag zur Ernsthaftigkeit der Darstellung beigetragen haben.

Für den Vergleich der Mimik zwischen dem ersten und dem zweiten Bild spielen das Wissen des Fotografen, aber auch das der fotografierten Kinder, wie man sich auf einem Einschulungsbild zu präsentieren hat, die entscheidende Rolle. Und ob sie lächeln oder nicht, ist vielleicht eher zufällig. Entscheidend ist, dass alle Kinder eine Pose einnehmen, die sie bewusst gestalten. Es sind keine Schnappschüsse aus einem zufälligen alltäglichen Handeln. Der Fotograf und die Kinder wissen – das zeigen alle Bilder –, dass man sich für das Einschulungsfoto zurechtstellen muss. Dazu gehört der Blick nach vorn, der gerade gehaltene Kopf, die Schultüte im Winkel von etwa 45 Grad und eine Gestik und Mimik, die sichtbar macht, dass man in der Lage ist, sich selbst zu repräsentieren. Die Bilder zeigen das Bewusstsein über die Gestaltung von Mimik und Gestik durch die Kinder. Dies wird besonders im Vergleich zwischen dem zweiten und dem dritten Bild von M. deutlich. Mit fünf Jahren als jüngstes Kind der Klasse gelingt es ihm zuerst nicht, sich zu disziplinieren, als er fotografiert wird. Es bedarf der Kritik des Fotografen, um ein Bild zu erzeugen, das für den Schulanfang geradezu mustergültig ist. M. lächelt ein wenig mit leicht offenem Mund. Kopf und Oberkörper sind gerade, aber leicht nach vorn geneigt, so dass der Eindruck von Offenheit und Bereitschaft sich auf den neuen Weg einzulassen vermittelt wird. Der Blick ist ebenfalls nach vorn gerichtet. M.'s Foto vereint kindliche Naivität mit dem Wunsch und Willen, die Welt kennen zu lernen. Er ist, das verspricht dieses Foto, ein guter Schüler. Für E. wird man dies nicht so sagen könnten. Während M. zugewandt ist, ist E. in sich gekehrt; er zieht eine Art Mauer um sich herum. Er steht weniger wie ein Kind da, das dabei ist, Schüler zu werden, sondern eher wie ein Soldat, der sein Gewehr präsentiert, auch wenn es hier eine Schultüte ist. E. fragt sich eher, was auf ihn zukommen wird. Das hängt vielleicht auch damit zusammen, dass er das einzige Kind in der Klasse ist, dessen Eltern nicht aus Deutschland stammen, die nicht gut deutsch sprechen und im Kern auch kaum verstehen können, was die Schule von der Familie und von dem Kind erwartet; was hier in Deutschland kulturelle Norm ist. Das ist augenscheinlich an der Schultüte.

M.'s drei Gesichter zeigen, dass er in der Lage ist, unterschiedlichen Anforderungen gerecht zu werden. Eines der Kinder, die dies nicht können, ist Mi. Ihre Haltung ändert sich nicht zwischen dem ersten und dem zweiten Bild. Abgedruckt ist das zweite Bild. Mi. hält sich an der Schultüte fest. Ihr Kopf ist schräg, sie lächelt unsicher und sie kann zwischen „sich hinstellen“ und „fotografiert werden“ nicht unterscheiden. Sie kann nicht zwischen „privat“ und „öffentlich“ trennen oder anders gesagt, sie hat ihr Körperbild nicht unter Kontrolle. Es gibt andere Kinder, bei denen es zwischen dem ersten und dem zweiten Bild auch keinen Unterschied gibt. Einige davon, vor allem die Mädchen, gehen schon in einer Haltung auf die „Bühne“, die das fertige und notwendige Körperbild darstellt. Dies sind in der Mehrzahl

Mädchen. Und es gibt einige – vor allem Jungen –, die nicht in der Lage sind, der Anforderung, ihren Kindkörper zum Schulkörper zu machen, Folge zu leisten. Methodisch geht es nicht darum, eine bestimmte Körperhaltung als die eines Schulkindes – etwa im Gegensatz zu einem Kindergartenkind – auszumachen. Es geht um die Fähigkeit des Kindes, seinen Körper und damit sein Körperbild zu kontrollieren. Dies ist kein Kriterium für Schulreife oder Schulfähigkeit, wohl aber für Schulerfolg.

Ob ein Kind dazu in der Lage ist oder nicht, kann man als Betrachter eines Bildes erkennen. Nicht deshalb, weil es einen eindeutigen Zusammenhang zwischen Physiognomie und Charakter gibt, was sicher Unfug ist, sondern deshalb, weil in einer bestimmten Kultur zu einer bestimmten Zeit Beziehungen zwischen Körperbild und Persönlichkeit hergestellt werden. Diese Beziehungen werden kulturell vermittelt und die Fotos der Erstklässler zeigen, dass schon sechsjährige Kinder über das entsprechende kulturelle Wissen verfügen. Dies bedeutet auch, dass sich die Bewertung der Körperbilder verändert. Bei den Einschulungsfotos geht es konkret um Kindheitsbilder, genauer darum, was die Erwachsenenkultur zu Beginn des 21. Jahrhunderts in einem Dorf eines Mittelgebirges sich unter einem guten Schüler oder einer guten Schülerin vorstellt. Das ist, wie M. zeigt, die Verbindung von Kindlichkeit mit der Bereitschaft, sich auf den Weg zum Erwachsenwerden zu machen.

Ergebnisse und Fragen

Johannes Bilstein druckt zu seinem Beitrag „Kinder als Helden“ ein Foto ab, auf dem spielende Kleinkinder zu sehen sind und schreibt:

„Was wir auf dem letzten Bild sehen, ist ein Bild von Kindern – durchaus dynamischen, turbulent-energischen Kindern –, festgehalten mit den technischen Mitteln der Fotografie. Darüber können wir diskutieren und nachdenken – aber es bleibt ein Bild von Kindern. Dies sind keine Kinder: ‚Ceci ne sont pas des enfants.‘ Es sind Imaginationen – wichtige und überaus aufschlussreiche Imaginationen –, aber Imaginationen.“ (Bilstein 2010, 164)

Das französische Zitat erinnert an Magrittes Bild der Pfeife mit dem Untertitel „Dies ist keine Pfeife – Ceci n`est pas une pipe.“ (163) Bilstein folgt hier der Interpretation, die wikipedia als die häufigste ausgibt.

„Der verbreitetsten Interpretation zufolge war es die Absicht Magrittes zu demonstrieren, dass selbst die realistischste Abbildung eines Objekts nicht das Objekt selbst ist. Stattdessen hat man es hier mit einem Bild zu tun, nicht mit einer Pfeife, die man stopfen oder rauchen könnte.“
(http://de.wikipedia.org/wiki/La_trahison_des_images)

Beide, Wikipedia wie Bilstein übersehen u.E., dass der Schriftzug „Ceci n`est pas une pipe“ noch Teil des Bildhintergrundes ist, der wie ein Tisch gemasert ist und auf dem das Signet „Magritte“ zu lesen ist. Der Schriftzug – hier kann man Foucault folgen – ist Teil des Bildes. Dagegen ist der Text „Spielende Kinder“ eine Unterschrift unter das Bild und nicht Teil des Bildes. Wir wollen damit sagen, dass das Verhältnis zwischen Imagination und seiner Darstellung doch komplizierter ist und zwar so sehr, dass sich beide Ebenen nicht voneinander trennen lassen. Das Foto der vier spielenden Kinder ist ein Musterbeispiel des modernen, am kompetenten Kind orientierten Kindheitsbildes. Die Kinder spielen auch nicht, sie stürmen mit Schaufeln auf einem Acker nach vorn. Bilstein ist darin zuzustimmen, dass die jeweiligen Bilder im Kontext einer Geschichte der Bilder stehen, also immer wieder auch darauf zurück verweisen.

Die Einschulungsfotos von M., E. und Mi. sind Imaginationen, sie repräsentieren – ob gelungen oder nicht – kulturelle Normen des „guten“ Kindes und hier besonders des „guten“ Schülers. Sie sind Imaginationen insofern, als sie die Wünsche und vielleicht Ängste der Erwachsenen zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort (Deutschland zu Beginn des

21. Jahrhunderts) ausdrücken. Der Fotograf, der Kinder in einer bestimmten Weise eine Haltung annehmen lässt, kennt mehr oder weniger bewusst, was von ihm erwartet wird. Andererseits gehen die Kinder nicht in den Imaginationen von Kindern auf. Sie bleiben Kinder. Dies zu zeigen – ist eine der Absichten dieses Beitrages. Auch die Kinder im Einschulungsalter kennen die an sie gestellten Wünsche, sie haben gelernt, dass sie sich den Imaginationen der umgebenden Kultur entsprechend halten sollen. Dies trifft in der Regel selbst dann zu, wenn es den Kindern nicht gelingt, das zu tun, was sie tun sollen und tun wollen. Die Abweichung von den Wünschen wird zumeist sehr still wahrgenommen und realisiert. Erst später kann dies zu einer nach außen oder nach innen gerichteten Aggression führen. Aber auch umgekehrt: Selbst im Gelingen des Einnehmens der gewünschten Haltung bleibt ein Rest einer nicht der Verfügung unterliegenden Person des Kindes. Wenn an M. sichtbar ist, dass er sich selbst gestaltet, dann kann er dies auch wieder ändern.

Sartres These: „Ich bin davon überzeugt, daß der Mensch immer etwas aus dem machen kann, was man aus ihm macht [...] Freiheit ist jene kleine Bewegung, die aus einem völlig gesellschaftlich bedingten Wesen einen Menschen macht, der nicht in allem das darstellt, was von seinem Bedingtheit herrührt“ (Sartre 1980, 13), gilt erst recht in einer Zeit, in der „agency“ – sei es als ehrliches Angebot, sei es als gemeine Lüge – zu den Zentralbegriffen der Pädagogik geworden ist. Nicht die Unterordnung unter bestehende Verhältnisse aufgrund des Drucks der Verhältnisse, sondern die freiwillige Unterordnung in Kenntnis der Verhältnisse verbunden mit dem Versprechen, die Bedingungen zu reformieren (nicht: zu revolutionieren) ist das, was die Kinder auf den Fotos zeigen sollen. Auch dies hat Vorläufer, hat eine Tradition. Etwa in dem Bild der Lolita, die unschuldig und kenntnisreich zugleich ist. Man kann es auch so formulieren: Wir leben in einer Kultur, die postuliert, d.h. in der Regel nur ansatzweise realisiert, dass pädagogische Institutionen so strukturiert sein sollen, dass die Instruktionen von den Kindern in Grenzen eigenständig interpretiert werden sollen. In der Diskussion um frühkindliche Bildung gibt es eine größere Zahl von Texten, die genau diesen Zusammenhang positiv hervorheben.

„Dem Bild vom Kind, das atem- und zuweilen auch erfolglos den von der Regierung vorgeschriebenen Lernzielen hinterhereilt, während seine europäischen Altersgenossen in Ruhe spielen, ließe sich aus Jelikas Sicht entgegenhalten, dass sie in der Reception Class Ruhe und Zeit gehabt hat zu lernen, ersten fremdbestimmten Lernanforderungen zu begegnen, in der Auseinandersetzung mit diesen Anforderungen in ihrer Selbstkompetenz bezüglich der Gestaltung ihres Lernens bestärkt worden ist, Freundinnen gefunden hat, mit denen sie kooperieren und dabei ihre Autonomie weiter entwickeln konnte und gleichzeitig das Lesen und Schreiben erster Worte in einer Sprache gelernt hat, die nicht ihre Muttersprache ist.“ (Huf 2010, 153)

Was Huf hier vergisst, ist die Tatsache, dass man wohl zwischen starker und schwacher Aufgabenstellung und starker und schwacher Evaluation unterscheiden muss (vgl. Gellert/Sertl 2012). Am Schulanfang ist die Aufgabenstellung schwach, es gibt einen Spielraum der Darstellung für die Schulen wie für die Kinder und dies ist die Voraussetzung dafür, die Art und Weise der eigenen Darstellung stark evaluieren zu können. So wie die Schule mit ihren Einschulungsverfahren eine Botschaft darüber abgibt, was sie von Kindern und Eltern in Zukunft will, so geben die Kinder auf den Fotos eine Botschaft darüber ab, wie sehr sie dies – zumindest am Anfang – verstanden haben und bereit sind, sich damit zu arrangieren. Kurz formuliert: Das Einschulungsfoto ist das erste offizielle Dokument, das implizit zur Selektion der Schüler in Bezug auf die Qualität und die Art der ihnen gewidmeten Zuwendung durch die Lehrkräfte führt. Inoffiziell ist die Kenntnis der Personen des Viertels, in dem die Schule liegt, durch die Lehrer. Sicher haben die Eltern die Schultüte mit ausgesucht und sicher die Kleidung. Aber das Einschulungsfoto ist so inszeniert, dass die Eltern nicht dabei sind. Hier müssen die Kinder zeigen, was sie aus dem zu machen in der Lage sind, was ihre Eltern aus ihnen machen wollen.

Einen anderen Aspekt des modernen Verhältnisses zwischen Subjekt und Institution macht eine öffentliche Diskussion deutlich, an der sich u.a. Gerd E. Schäfer, Michael-Sebastian Honig und Burkhard Müller beteiligt haben. Honig schreibt:

„Gerd Schäfer scheint mir nicht eigentlich an der Empirisierung des Pädagogischen, sondern an der Empirisierung der Wirksamkeit von Pädagogik interessiert zu sein. Das ist eine evaluative Fragestellung, die ihren Gegenstand in der Perspektive pädagogischen Handelns konstituiert. Als Alternative schlage ich einen nicht-pädagogischen Blick auf das Pädagogische vor. Sein Gegenstand sind nicht die einzelnen Kinder und ihre Bildungsprozesse, sondern Pädagogik als institutionalisierte Praxis und als eine Form des Sozialen. Ich mache mich für eine Ethnographie stark, die nicht individuelle Bildungsprozesse, sondern die Wirklichkeit des Pädagogischen darstellt.“ (Honig 2010, 100)

Dieser Beitrag versteht sich als ein Beispiel für das, was Honig hier fordert. Es gibt mittlerweile eine sehr große Zahl von Studien, die allen möglichen Faktoren des Gelingens oder Misslingens bei der Transition vom Kindergartenkind zum Schulkind untersucht haben. Und es gibt eine bis in die wissenschaftliche Grundschulpädagogik hineinreichende Unzahl von Ratgebern für eine gelingende Einschulung. Honig beschreibt am Beispiel Schäfers zutreffend eines der wichtigen darin liegenden Probleme: „Vielmehr gestattet die wahrnehmende Beobachtung der Praxis im Kindergarten, sich als pädagogische Praxis zu erfahren, indem sie die kindliche Aktivität als Repräsentation einer immer schon gelungenen Selbst-Organisation der Weltaneignung beschreibt.“ (Honig 2010, 97)

Dies gilt auch, um es an einem Beispiel deutlich zu machen, für Burkhard Müller, der mit seinen spannenden Beobachtungen und Interpretationen kindlichen Handelns auf einem Aktivspielplatz für die Notwendigkeit beider Perspektiven, der von Honig, wie der von Schäfer plädiert. Müller zeigt das Verhältnis zwischen den Aktivitäten der Kinder und der diskursiven Praxis dieser pädagogischen Institution und verortet in diesem intermediären Raum die Möglichkeit für Bildungsprozesse:

„Denn sowenig diese Aktivitäten der Kinder unabhängig von der ‚diskursiven Praxis pädagogischer Institutionalisierung‘ – hier gestaltet als ‚kleine Erwachsenenwelt‘ gedacht werden können, sowenig kann die Bildungsbedeutung dieser Praxis erfasst werden, ohne ‚wahrnehmende Beobachtung‘ dessen, was die Kinder damit machen.“ (Müller 2010, 116)

Das ist sicher zutreffend, aber verfehlt den Einwand von Honig. Es ist ebenfalls, um mit Honig zu sprechen, Wirksamkeitsforschung. Die ethnologische Frage, die sich stellt, besteht darin zu fragen, warum Erwachsene für Kinder einen Aktivitätsspielplatz bauen oder, warum Erwachsene für Kinder eine Einschulung organisieren. Das Feld, von dem Müller spricht, ist ein pädagogisches Feld. Was aber, so Honigs Frage, macht ein Feld zu einem pädagogischen Feld; genauer formuliert: Wie stellt die Kultur der Erwachsenen und die Pädagogik pädagogische Felder her?

Die Frage ist schwer zu beantworten, lenkt aber den Blick darauf, dass es in einem beobachteten Feld vielleicht auch etwas gibt, was nicht pädagogisch ist.

Honig schreibt, was kaum wahrgenommen wurde:

„Die Pädagogik der frühen Kindheit wird gleichsam aus der beruhigenden Fiktion einer außergesellschaftlichen ‚Welt des Kindes‘, eines stabilen Feldes bürgerlicher Familiennormen und einer beinahe naturhaft anmutenden Welt eines pädagogischen Moratoriums hinauskatapultiert in die temporeiche Pragmatik der Arbeits-, Gleichstellungs- und Sozialpolitik.“ (Honig 2010, 93)

Dies gilt auch und erst recht und schon lange für die Grundschule. Der erste Schultag ist der erste Tag im Leben eines Kindes, der auf der Grundlage eines unterstellten Mangels an Bildungsmöglichkeiten, den einzelnen Kindern unterschiedliche und unterschiedlich bedeutsame Bildungsmöglichkeiten zur Verfügung stellt. Die Transition vom Kindergartenkind zum Schulkind ist nicht nur ein biografisches Ereignis, sondern auch ein kulturelles und ein gesellschaftliches. Es ist nicht so, dass Kinder mit Eintritt in die Schule

zum ersten Mal methodisch-systematisch lernen sollen und damit zum ersten Mal mit einem Leistungsgedanken konfrontiert werden (Duncker 2010, 28). Es ist vielmehr so, dass sie zum ersten Mal damit konfrontiert werden, dass ihre Handlungen in das Netz von Macht- und Herrschaftsbeziehungen einbezogen werden. Am Schulanfang hängt es von ihrem Habitus ab, weil sie Leistung noch gar nicht gezeigt haben können, wie viel des für knapp erklärten Bildungsgutes ihnen angeboten wird. Dies, darauf verweist Honig, wird nun bereits in die frühe Kindheit vorverlagert. Aus der Perspektive der Sozialpolitik kann man allerdings fragen, wie hoch die Kosten dieser gesellschaftlichen Rahmung in den Ernst des Lebens sind und wer sie bezahlt.

Literatur

Baker, Bernadette (2011): Borders, Belonging, Beyond? In: Heike de Boer/Heike Deckert-Peaceman/Kristin Westphal (Hrsg.): Irritationen – Befremdungen – Entgrenzungen. Fragen an die Grundschulforschung. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang-Goethe-Universität, S.19–60.

Bilstein, Johannes (2010): Kinder als Helden. In: Gerd E. Schäfer/Roswitha Staege, Kathrin Meiners (Hrsg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin: Cornelsen-Scriptor, S. 153–164.

Combe, Arno (1992): Bilder des Fremden. Romantische Kunst und Erziehungskultur. Opladen: Westdeutscher Verlag.

de Haan, Gerhard (1996): Die Zeit in der Pädagogik. Vermittlungen zwischen der Fülle der Welt und der Kürze des Lebens. Weinheim und Basel: Beltz.

Deckert-Peaceman, Heike (2011): Der Brauch der Zuckertüte als Medium und Praktik. In: Heike de Boer/Heike Deckert-Peaceman/Kristin Westphal (Hrsg.): Irritationen – Befremdungen – Entgrenzungen. Fragen an die Grundschulforschung. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang-Goethe-Universität, S. 61–78.

Die Grundschulzeitschrift (1990): Schulanfang. Regeln, Rituale, Räume. 4. Jahrgang, H. 33.

Dollase, Reiner (2000): Reif für die Schule? Kinderzeit, 2, S. 5–8.

Duncker, Ludwig (2010): Methodisch-systematisches Lernen im Kindergarten? Thesen zu einem schwierigen Balanceakt. In: Gerd E. Schäfer/Roswitha Staege, Kathrin Meiners (Hrsg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin: Cornelsen-Scriptor, S. 26–37.

Duncker, Ludwig (2010): Methodisch-systematisches Lernen im Kindergarten? Thesen zu einem schwierigen Balanceakt. In: Schäfer, Gerd. E./Staege, Roswitha (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim und München: Juventa, S. 26-37.

Gellert, Uwe/Sertl, Michael (Hrsg.)(2012): Zur Soziologie des Unterrichts: Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses (Bildungssoziologische Beiträge). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Gennep, Arnold van (1986): Übergangsriten (Les rites de passage). Frankfurt am Main/New York: Campus.

Göhlich, Michael (2009): Schulraum und Schulentwicklung: ein historischer Abriss. In: Jeanette Böhme (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 89 – 102.

Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich bewältigen. Weinheim und Basel: Beltz.

Hanke, Petra (2002): Anfangsunterricht – Grundschule. Leben und Lernen in der Schuleingangsphase. Neuwied: Luchterhand.

Hellmich, Frank (2007): Bedingungen anschlussfähiger Bildungsprozesse von Kindern beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: bildungsforschung, Jahrgang 4, Ausgabe 1, (<https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/59>.)

Hellmich, Frank/Kiper, Hanna (2006): Einführung in die Grundschuldidaktik. Weinheim und Basel: Beltz.

Honig, Michael-Sebastian (2010): Beobachtung (früh-)pädagogischer Felder. In: Gerd E. Schäfer/Roswitha Staege (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim und München: Juventa. S. 91–102.

Huf, Christina (2010): „I’m gonna make a different“. Ethnographische Annäherungen an die Perspektive von Kindern am Übergang vom vorschulischen zum schulischen Lernen. In: Gerd E. Schäfer/Roswitha Staege (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim und München: Juventa. S. 129–156.

Kellermann, Ingrid (2008): Vom Kind zum Schulkind. Die rituelle Gestaltung der Schulanfangsphase. Eine ethnographische Studie. Opladen & Farmington Hills: Budrich UniPress.

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

Mauthe-Schonig, Doris (1979): Handbuch Schulanfang I. Weinheim und Basel: Beltz.

Müller, Burkhard (2010): Kinderwelt als „kleine Erwachsenenwelt“? Außerschulische Bildung im Grundschulalter. In: Gerd E. Schäfer/Roswitha Staege, Kathrin Meiners (Hrsg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin: Cornelsen-Scriptor. S. 105–116.

Ouyang, Su (2010): Einschulungsfeiern in China und Deutschland. Exemplarische Bildinterpretation mit der dokumentarischen Methode. Berlin: Logos.

Pieske, Christa (1983): Das ABC des Luxuspapiers. Herstellung, Verarbeitung und Gebrauch 1860 bis 1930. Katalog zur Ausstellung des Museums für Deutsche Volkskunde Berlin Staatliche Museen Preußischer Kulturbesitz. Berlin: Dietrich Reimer Verlag.

Rademacher, Sandra (2009): Der erste Schultag. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sartre, Jean Paul (1980): Das Imaginäre. Phänomenologische Psychologie der Einbildungskraft. Reinbek: Rowohlt.

Schäfer, Gerd E. (2010): Frühkindliche Bildungsprozesse in ethnographischer Perspektive. Zur Begründung und konzeptionellen Ausgestaltung einer pädagogischen Ethnographie der frühen Kindheit. In: Gerd E. Schäfer/Roswitha Staege (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim und München: Juventa, S. 69–90.

Scholz, Gerold (1996): Kinder lernen von Kindern. Hohengehren: Schneider.