



Heike Deckert-Peaceman
Gerold Scholz

Vom Kind zum Schüler

Diskurs-Praxis-Formationen
zum Schulanfang und ihre Bedeutung
für die Theorie der Grundschule

Heike Deckert-Peaceman • Gerold Scholz
Vom Kind zum Schüler

Heike Deckert-Peaceman
Gerold Scholz

Vom Kind zum Schüler

Diskurs-Praxis-Formationen
zum Schulanfang und ihre Bedeutung
für die Theorie der Grundschule

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2016

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

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2016 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0698-3
eISBN 978-3-8474-0835-2

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

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: Foto: John Morgan, Sharpener on the back of the box!,
www.piqs.de

Lektorat: Judith Henning, Hamburg – www.buchfinken.com
Typographisches Lektorat: Ulrike Weingärtner, Gründau

Inhaltsverzeichnis

Einführung	9
Zur Funktion von Wissenschaft	15
Zielsetzung des Buches	20
Methodisches Vorgehen.....	21
Zur Gliederung des Buches	25
1 Fremder Blick.....	29
Erzählungen über den Schulanfang.....	32
Heiner im Storchennest	32
Der Zuckertütenbaum	38
Philipok	41
Bald bin ich ein Schulkind	43
Moderne deutschsprachige Bücher für Kinder zum Schulanfang	52
Beispiele anglo-amerikanischer Bücher	54
Inszenierungen des Schulanfangs	58
2 Historiographie des Schulanfangs in Deutschland.....	67
Reformpädagogik.....	68
Entwicklungskindheit	70
Zugriff auf das „ganze“ Kind	71
Verhältnis Familie und Staat.....	74
„Das erste Schuljahr“ von Agnes Sapper	76
3 Kontinuitäten und Diskontinuitäten.....	87
Morgen komme ich in die Schule	90
Zum Verhältnis von Kindergarten und Grundschule	105
Der Schulanfang als Problem der Erwachsenen	107
4 Schulanfang als Kinderkonsumfest und die Öffnung von Unterricht	113
Kindergeburtstagsfeiern	114

Markierungen im Lebenslauf.....	116
„Pathway Consumption“.....	119
Konsum als Distinktionsmerkmal.....	121
Die Auswirkung der 1968er auf Erziehung und Bildung.....	124
Zur Kritik der Weimarer Grundschule.....	132
Entwicklung zum „Offenen Unterricht“.....	134
5 Was Kinder können (sollen).....	141
Was Kinder sagen, was sie können.....	144
Die Fähigkeit zur Dekontextualisierung als Maßstab.....	146
Disziplinierung.....	147
Ratgeber und Vorbereitungsbücher.....	148
Kognitives Training.....	151
Frühförderung in der bürgerlichen Familie.....	156
Der bayerische Bildungsplan für den Kindergarten.....	159
6 Zwischen Lebenswelt und System.....	165
Zwei Welten.....	169
Unschooling.....	169
Kontinuitätsmodelle.....	170
genetisch-exemplarisch.....	170
Conceptual Change.....	170
Das naive Kind.....	173
Komplementärmodelle.....	174
Die Schule als Weg des Kindes.....	176
Erfahrung und Entwicklung.....	180
Anpassung an Sprachspiel.....	181
Zum schulischen Sprachspiel.....	184
7 Lehrerbildung und Berufskultur.....	187
Individuum und Gesellschaft.....	188
Das Bild des Volksschullehrers.....	191
Texte für den Lehrer in Ausbildung und Schulpraxis.....	198
L. E. Seidel.....	198

M. Troll	201
E. Koller	204
Autorenkollektiv unter Leitung von W. G. Goretzki	206
I. Lichtenstein-Rother	209
Arbeitskreis Grundschule	212
U. Andresen	215
Aktuelle Entwicklung	217
8 Selektionspraktiken am Schulanfang	221
Funktion des Leistungsbegriffs	221
Die Bedeutung der Selektionsfunktion für die Grundschule	223
Das Konstrukt des homogenen Anfangs	224
Gewinner und Verlierer	225
Legitimationsmuster	226
Positionierung und Etikettierung	230
Doing difference	232
9 Ausblick	239
Stellenwert des sozialen Lernens	240
What are schools for?	242
Bildung	244
Wissenskonzepte für die Zukunft	248
Gouvernementalität	251
Die Schule als notwendige Institution	253
Herausforderungen für Schulbildung	254
Globalisierung	254
Computerisierung	255
Kinder und Erwerbstätigkeit	255
Verwissenschaftlichung	256
Idealtypischer Entwurf einer Schule der Gegenwart	258
Schlussgedanken	263

Literaturverzeichnis	265
Quellenverzeichnis	291

Einführung

Der Eintritt in die Schule vollzieht sich seit Einführung der öffentlichen Pflichtschule weltweit im Alter von 5 bis 7 Jahren. Der Beginn des formalen Lernens kann jedoch sehr viel früher stattfinden. Dies gilt insbesondere in den Ländern, die eine Vorschulerziehung etabliert haben, die nahezu alle Kinder ab dem Alter von 2 bis 3 Jahren erfasst und explizit in schulische Praktiken einübt, beispielsweise den Schriftspracherwerb schon gezielt anleitet oder schulische Regeln, wie das Melden, etabliert. Die verschiedenen Schulanfänge zeigen explizit wie implizit Ähnlichkeiten und Differenzen. Ferner lassen sich historische Veränderungen erkennen. In Praktiken und Diskursen sind unterschiedliche Perspektiven des Schulbeginns enthalten. An ihnen lassen sich Legitimationsfiguren für pädagogische Programme herausarbeiten.

In der Konzeption des Schulanfanges verdichtet sich das Spannungsfeld von privatem und öffentlichem Raum der Kindererziehung. Der Übergang vom Kind zum Schüler¹ ist sowohl ein individuell biographischer Prozess als auch ein kollektiver Vergemeinschaftungs- und Vergesellschaftungsprozess. Der Eintritt in die Schule ist demnach nicht nur ein Übergang von der Institution Familie oder Kindergarten in die Institution Schule. Er verändert das Kind symbolisch und habituell zum Schüler. Am ersten Schultag wird diese Transformation als Ritual öffentlich auf die Bühne gebracht. Die jeweiligen Praktiken dieses Rituals sind unterschiedlich. In ihren Konzepten und Ausführungen verdichten sich Praktiken und Diskurse zum Schulanfang und damit zum Verhältnis von Kind und Schule in der jeweiligen Kultur. Für die deutsche Einschulungsfeier beobachtet Wulf eine ästhetisch inszenierte Selbstdeutung der Schule im Kontext ihrer Beziehungen zu dem sozialen und politischen Umfeld (Wulf 2004: 10). Diese Beziehung ist fortwährend kulturellen Änderungsprozessen unterworfen, die lokal als auch national wie global codiert sind.

Mit der Einführung der öffentlichen Pflichtschule wurde der Schulanfang standardisiert: Alle Kinder eines bestimmten Alters kommen zu einem bestimmten Zeitpunkt in die Schule. Das Kind als Schüler wird entlang der Kategorie Alter hergestellt. Die Organisation von Lernen nach Alter ist wesentliches Ordnungsprinzip von Schule in Form von Jahrgangsklassen, Curricula, etc. und bildet das Zentrum entwicklungspsychologischer und didaktischer Annahmen. Hinzu kommen weitere Kategorien, wie Begabung, Herkunft, etc., die das Bild des Schulanfängers bestimmen.

Die Einführung der öffentlichen Pflichtschule hängt eng mit der Moderne und mit der Entwicklung von Nationalstaaten zusammen (Konrad 2014). Mit

1 In der männlichen Schreibweise sind Frauen inbegriffen.

der Durchsetzung der öffentlichen Pflichtschule sichert sich der Nationalstaat eine umfassende Souveränität über seine Bürger, direkt über Zwang und Kontrolle, indirekt über Loyalität als Mitglied eines nationalen Kollektivs und über die Hoffnung nach sozialem Aufstieg und persönlicher Freiheit durch Bildung. Der Schulanfang betrifft nicht nur Eltern und Schulkinder. Er hat eine gesellschaftliche Dimension, die weit über Fragen nach dem individuellen Entwicklungsprozess eines Kindes und seiner Förderung durch Elternhaus und Unterricht hinausgeht.

Nach Amos gibt es eine enge Verbindung von nationalem und pädagogischem Raum. Nationaler Raum, wird als sozial konstruierte, symbolisch aufgeladene territoriale Referenz verstanden, die sich in den letzten beiden Jahrhunderten entwickelt hat. Erst aus dieser Perspektive, die nicht mit einer Art naturgegebenen Beziehung von Raumgrenzen, Staatsgrenzen und Bevölkerung argumentiert, wird der Zusammenhang von nationalem und pädagogischem Raum erkennbar. Der nationale Raum bleibt als territoriale Referenz erhalten, auch wenn sich mit der globalen Durchsetzung der Schulpflicht weltweit ähnlich gelagerte Aufgaben und Herausforderungen stellen. Diese globalen Herausforderungen werden in unterschiedlichen nationalen Räumen unterschiedlich gelöst. Damit wird eine Abgrenzung zwischen nationalen Räumen konstruiert bzw., durch diese Unterschiedlichkeiten schließen sich nationale Räume voneinander ab (Amos 2003).

Amos Perspektive eröffnet den Blick auf die Bedeutung bildungspolitischer Gegebenheiten und Maßnahmen im Verhältnis von globalen Bestrebungen und lokalen Interessen (Münch 2009). Bezogen auf den Schulanfang machen verschiedene Vergleichsstudien auf das Spektrum dieser nationalen Schließungen aufmerksam (Rademacher 2009). Das Kind und seine Eltern werden Teil einer Schulgemeinschaft. Das Kind wird über die Schulpflicht endgültig und weitreichend institutionellen Einflüssen ausgesetzt, die es in ein nationalstaatliches Kollektiv aufnehmen. Allerdings werden nicht alle mit der gleichen Selbstverständlichkeit aufgenommen. Einige werden als Fremde am Rand stehend konstituiert (Gomolla/Radtke 2002; Deckert-Peaceman 2013).

Systemtheoretisch argumentieren Luhmann und Schorr (1990):

„Es gibt also keinen Anfang und kein Ende als Tatsachen, die man unabhängig von einem Beobachter feststellen könnte (schon deshalb nicht, weil es ja auch gar keinen unabhängigen Beobachter gibt). Wenn man einen Anfang oder ein Ende feststellen will, muß man also das System, das anfängt, beobachten“ (Luhmann 1990: 13).

Der Schulanfang ist Moment einer Eigenlogik des Schulsystems. Zur zentralen Frage wird aus dieser Sicht erstens 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.: 98).

Und zweitens zeigt Luhmann wie der Versuch, Gleichheit herzustellen Ungleichheit produziert:

„Denn wenn der Anfang homogenisiert ist und alle unter gleichen Bedingungen beginnen, muß jeder auftauchende Unterschied dem System selbst zugerechnet werden. Das System findet sich so in einem ständigen Konflikt zwischen selbst-erzeugten 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“ (a.a.O.: 109).

Die Zurechnung von Unterschieden lastet – auf Schulsequenzen bezogen – die Schule sich aber nicht 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.: 106).

Parsons sah am Beispiel der USA im Ritual eine notwendige punktuelle Homogenisierung der Erstklässler, um idealtypisch das Leistungsprinzip der demokratischen Moderne besser durchsetzen zu können (Parsons 1959). Rademachers Vergleich amerikanischer und deutscher Praktiken am ersten Schultag macht jedoch deutlich, dass dieses für alle modernen Staaten gültige Prinzip jeweils in sehr unterschiedlicher Form aufgeführt und vollzogen wird (Rademacher 2009). Die deutschen Praktiken sind im Vergleich einzigartig, wie sich am Bild des Schulanfängers, an der Gabe zum Schulanfang und an der Art der Feier zeigt (Deckert-Peaceman 2013: 56; Balk 2013). Rademacher erkennt einen kulturell codierten Handlungsrahmen, der verschiedene pädagogische Berufskulturen hervorbringt, wobei die deutschen Lehrer und Schulleiter vor allem das individuelle Kind adressieren und die Schule als Ort institutioneller Zwänge abwehren, die amerikanischen jedoch das Gegenteil praktizieren. Dadurch entsteht in Deutschland ein widersprüchliches Verhältnis aller Beteiligten zu den Vergemeinschaftungs- und Vergesellschaftungsprozessen.

Rademacher betont:

„Die deutsche Schule wird nicht von Gleichen, sondern von Ungleichen besucht, die aus verschiedenen ‚*Gruppen und Schichten*‘ stammen. Das pädagogische Handeln in Deutschland betont also nicht die Gleichheit der Schüler, sondern ihre Differenz“ (Rademacher 2009: 244).

Durch diese Orientierung an der Differenz der Kinder wird die Leistungsdifferenzierung auf der Basis initialer Gleichheit verhindert, werden die Lehrer nach Rademacher vor die kaum zu legitimierende Aufgabe gestellt, Ungleiche noch ungleicher zu machen (ebd.). Darüber hinaus zeigt sich, dass die demokratischen Prinzipien von Gleichheit und Freiheit in Deutschland mehr als innere Idee und nicht als Voraussetzung für gesellschaftliches und pädagogisches Handeln gesehen werden. Deshalb geht es nach Rademacher im Vergleich zu den USA hier nicht um die Erziehung zum mündigen Staatsbürger, sondern um die Erziehung gebildeter Persönlichkeiten als Partizipanten und nicht als Träger einer vergemeinschafteten Gesellschaft (Rademacher 2009: 271). Der Vergleich mit anderen Ländern macht deutlich, dass mit den einmaligen deutschen Praktiken und Diskursen zum Schulanfang über Subjektivierungsprozesse ein spezielles Verständnis von Demokratie und kollektiver Identität vermittelt wird.

Angesichts fundamentaler gesellschaftlicher Wandlungsprozesse, beispielsweise Digitalisierung, Globalisierung, Postfordismus, Posthumanismus, wird die Rolle von Schule und Hochschule als staatliche Institution mit nationaler Reichweite in Frage gestellt bzw. muss vor diesem Hintergrund neu bestimmt werden. In den vor allem ökonomisch gesteuerten globalen Bildungsräumen scheinen nationale Traditionen und Problemlösungen an Bedeutung zu verlieren. Bei näherer Betrachtung zeigen sich jedoch erhebliche Differenzen, die die Wirkungsmechanismen auf Individuum und Kollektiv beeinflussen und deren Bedeutung bislang wenig erforscht ist. Das heißt, dass gerade im Kontext globaler Bildungssteuerung eine Re-Nationalisierung von Bildung in anderer Form stattfindet. Bildung in Finnland wird, wie Baker beschreibt, erst durch die internationalen Vergleichstests zu einer explizit finnischen Bildung (Baker 2011). Deutschland leidet unter dem PISA-Trauma. Es hinterfragt seitdem sein kollektives Selbstverständnis als Kulturnation und sieht erst aufgrund des Vergleichs das deutsche Bildungsverständnis als defizitär an. So betrachtet, hat PISA real ein Festhalten an nationalen Referenzen bei gleichzeitiger Simulation von Internationalisierung zur Folge.

Ferner zeitigen die veränderten Lebensbedingungen und Bildungsräume einen Wandel von Kindern und Kindheit, der sich auf anthropologische Annahmen und generationale Verhältnisse auswirkt. Die enge Koppelung von Kindheit und Schule seit der Moderne ist in Erosion begriffen. Gleichzeitig wird eine Verteidigung dieser Koppelung durch Risikodiskurse und durch eine deutliche Zunahme an empirischen Studien sichtbar, deren Erkenntnisgewinn zu bezweifeln ist.

Die weltweit zunehmende Anzahl solcher Studien zur Wirksamkeit von Maßnahmen am Schulanfang für den Lernerfolg von Schülern ist theoretisch kaum fundiert. Die Bezugspunkte sind viele Jahrzehnte alt und konzentrieren sich vor allem auf das Individuum Schulanfänger. Leitend ist die Idee einer

Metamorphose vom Kind zum Schüler, die unterschiedlich gut gelingen kann. Die Faktoren, die für das Gelingen oder Scheitern verantwortlich gemacht werden, verweisen auf zentrale implizite und explizite Theorien und Begründungszusammenhänge, wie beispielsweise Rasse, Begabung, Habitus, Kapital und Rational Choice.

Legitimiert werden Zeitpunkt und Art des Übergangs in die Schule heutzutage vordergründig vor allem psychologisch. In diesem Alter sei das Kind zu der erforderlichen kognitiven Anstrengung und Verhaltensregulierung fähig, ja sei ihrer sogar bedürftig. Untersucht wird wiederholt, über welche Voraussetzungen Kinder konkret im Sinne von „readiness“ verfügen müssen, um nicht nur die Schullaufbahn erfolgreich beginnen, sondern auch entsprechend fortführen zu können. In Deutschland wurde und wird die Frage nach dem Schulanfang vor allem als Problem der Passung zwischen Kind und Schule diskutiert. Die Institution Schule wird dabei häufig als Gegensatz zur „Natur des Kindes“ konstituiert. So entsteht die Frage, inwieweit und mit welchen Mitteln man das Kind an die Institution anpassen kann und inwiefern die Schule Raum lässt für das „natürliche Kindsein“. Als Referenzen kann man eine Mischung von Reifungs-, Lern- und Entwicklungstheorien erkennen.

So ist die Theorie des Gestaltwandels über die Orientierung am Zahnwechsel nicht nur in der Waldorfpädagogik relevant, sondern eher indirekt auch im Kontext von Schuleingangsdiagnostik für die öffentlichen Pflichtschulen (Tervooren 2010). In Kinderbüchern und Praktiken zum Schulanfang wird immer wieder die Frage gestellt, ob man denn schon „groß“ genug für die Schule sei. Während im englischsprachigen Kontext Größe mit persönlicher und sozialer Entwicklung verknüpft ist (Dockett/Perry 2005) scheint in Deutschland die Körpergröße immer noch eine Rolle zu spielen, wobei die Normerwartung nur deutschen Durchschnittswerten folgt und damit indirekt andere Ethnien diskriminiert (Tervooren 2010; Gomolla/Radtke 2002; Götz 2010). Aber auch in weiteren Dimensionen des Konstrukts Schulfähigkeit werden ähnliche Legitimationen sichtbar.

Frühere Traditionen und Begründungsmuster lassen sich ritualtheoretisch aus einem an Transitionen orientierten Ritualbegriff analysieren, so die Argumentation Dieter Lenzens (1985). Demnach markiert der Schulbeginn in einem Denken, das im Bild der Lebensstreppe, 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“, van Gennep 2005). 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 Lenz (1985) – im Mittelalter nach der katholischen Lehre die Zeit der Transition vom Kind zum Erwachsenen. Zum Unterscheidungskriterium zwischen Kindern

und Erwachsenen wurde die Fähigkeit, zwischen Phantasie und Realität unterscheiden zu können.

Lenzen 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“ (Lenzen 1985: 243).

Die nicht gelingenden, sondern nur simulierten Transitionen – so Lenzens These – stellen Kindheit auf Dauer. Dieser Effekt ist auch bei späteren Übergängen virulent. Es gibt heute keine klare Zäsur zum Status des Erwachsenen.

Das Konzept des Kindes hat sich nicht nur seit dem Mittelalter erheblich verändert, sondern auch in den letzten Jahrzehnten. Dies vor dem Hintergrund einer veränderten Bildungslandschaft, wie der Vergleich zweier Reformsemantiken, Bildungsreform 1960/70er Jahre – PISA (s. auch Priem 2006), offenbart. Auch wenn der Schulanfang als Ritual eher als Simulation zu beschreiben ist, hat das Ritual einen Bedeutungszuwachs erfahren; insbesondere als Kinderkonsumfest, ähnlich dem Kindergeburtstag. Damit ist die These von der Entritualisierung nicht widerlegt, weil nur die äußere Seite an Bedeutung zunimmt und wahrscheinlich die Simulation zwar gesteigert, aber innerlich keine sakrale Wandlung vollzogen wird. Die Aufwertung von Aufmerksamkeit und materieller Investition bei gleichzeitiger Entwertung der Transition erzeugt Ambivalenzen. Sie verändert die Art und Weise, wie aus Kindern Schüler werden und damit, was Kind- und Schülersein bedeuten. Das betrifft auch die Welt vor der Schule und konstruiert von Geburt an ein bestimmtes Bildungssubjekt, wie es Lange mit Bezug auf ein hegemoniales Bildungsdispositiv beschreibt (Lange 2010: 105).

Dieses Bildungssubjekt nach PISA kann man wie folgt überzeichnen: Das gute, kreative und neugierige Kind ist gleichzeitig ständig lern- und leistungsbereit, auch schon lange vor der Schulpflicht im Kontext von Life-Long-Learning. Es managt als Akteur professionell seine Bildungsbiographie und arbeitet systematisch an der Überwindung von Schwächen in Lehrgängen und Therapien. Sein kreatives Spiel dient nicht dem Selbstzweck, beispielsweise in der Ausgestaltung einer Traumwelt, sondern ist in einem neoliberalen Sinne einer Verwertbarkeit als Humankapital unterworfen. Das Kind wird vom träumenden Erfinder zum wissenschaftlichen Entdecker, wobei die Differenz nicht immer klar erkennbar ist.

Die Bildungssubjekte von damals (bis in die 1990er Jahre) und heute unterscheiden sich, was insbesondere in der Transformation vom Kind zum Schüler deutlich wird. Diese Transformation vollzieht sich implizit in den Praktiken von Kindergarten und Schule vor und nach dem Schulbeginn, die

sich als Selbstregierungsformen zeigen und deren Wurzeln bis in die Reformpädagogik reichen (Kost 1985). Mit hoher Wahrscheinlichkeit beginnt die Transformation heute früher in den nun explizit als Bildungsinstitution verstandenen Kindertagesstätten und vor dem Hintergrund der ökonomischen Annahme, dass eine frühere Einschulung bzw. Verschulung der frühen Kindheit die Leistungen der Einzelnen und damit die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Gesellschaft verbessern.

Zur Funktion von Wissenschaft

Die Überzeichnung verweist auf gesellschaftliche Widersprüche und kulturelle Kontexte, die die meisten empirischen Studien zu Praktiken der Einschulung ausblenden. So ist ein umfangreicher wissenschaftlicher Diskurs entstanden, der in einer bestimmten Art und Weise über erfolgreiche Bildungsbiographien in der Öffentlichkeit kommuniziert und in politische Programme übersetzt wird. Dabei zeigt sich eine Art der Kommunikation von Politik, Wissenschaft und Medien, die über das Thema Schuleintritt hinausgeht und die nach Frank-Olaf Radtke (2014) zu einer einseitigen Problemdefinition führt, wie er am Beispiel der Rechtfertigung andauernder Bildungsungleichheit vor allem von Kindern mit sog. Migrationshintergrund beschreibt. Radtke unterscheidet zwischen schwachen und starken Disziplinen. Die Bestimmung des Gegenstandes, wie der Methode, hängen bei starken Disziplinen „idealer Weise von der Disziplin ab, zu der die Forscher sich zuordnen, dann von dem Paradigma, dem sie anhängen, und schließlich von der Theorie, mit der sie beginnen, um eine begründete Auswahl aus der Vielzahl möglicher Variablen treffen zu können“ (Radtke 2014: 12).

Schwache Disziplinen, und Radtke rechnet u. a. die Erziehungswissenschaft zu dieser Gruppe, „lassen sich die Forschungsfragen von außen vorgeben und suchen den Erwartungen ihrer Auftraggeber/Abnehmer gerecht zu werden“ (ebd.). Damit ist nicht gemeint, dass diese These für alle Forschung etwa der Erziehungswissenschaft zutrifft (2014: 13). Man kann aber vermuten, dass es für jene zutrifft, die durch Medien und Politik kontextualisiert sind. Für die Bildungsbeteiligungsforschung kommt Radtke unter Berufung auf Heike Solga und Rolf Becker zu dem Ergebnis, dass die Mehrzahl der hypothesenprüfenden statistischen Verfahren sich ausgehend von Humankapitaltheorien „mit individuellen Wahlentscheidungen der Eltern, mit familialen Ressourcen, Habitusformen und den Kalkülen der Migranten“ [beschäftigt] (ebd.).

Der eingebürgerte Ausdruck „bildungsfern“ beschreibt ein vorhandenes Problem, die Tatsache nämlich, dass im deutschen Schulsystem – deutlicher als in Bildungssystemen anderer Länder – die soziale Herkunft der Schüler

über den Schulerfolg entscheidet² (Bildungsbericht 2013). Die Bestimmung von Nähe und Ferne geschieht dabei aus der Perspektive der Schule und nicht der der Schüler oder deren Eltern. Folglich wird mangelnde Bildungsbeteiligung als „Effekt der Selbstselektion behandelt“ (Radtke 2014: 13).³ Außen vor bleiben unter anderem: Die normativen und gesamtgesellschaftlichen Einbettungen des Bildungssystems, Organisationsprinzipien, Selektionsprozesse, Gesellschafts- und Wirtschaftsmodelle, die Analyse von Bildungspolitik und Bildungsinstitutionen (ebd.).

Die Ausführungen Radtkes in Bezug auf die wissenschaftliche Diskussion über Bildungsbeteiligung treffen auch auf den Schulanfang zu. Die Mehrzahl der deutschsprachigen wissenschaftlichen Publikationen zum Thema Schulanfang geht im Kern von einem Konstrukt aus, das sich – aus der Perspektive der Institution – als Nähe oder Ferne der Kinder und deren Eltern beschreiben lässt. Die nicht ausschließlich deskriptive, sondern nach Lösungen suchende Literatur sucht vor allem nach Möglichkeiten der Integration sog. bildungsferner Kinder und Eltern. Sei dies ein entsprechendes Verständnis der Eltern, der Kinder, der Lehrerinnen und Lehrer oder des Curriculum. Eher selten sind Diskussionen, die sich auf die gesellschaftliche und kulturelle Einbettung des Schulanfanges in der Weise beziehen, dass damit Rahmenbedingungen für den individuellen Schulerfolg gegeben sind.

Wie wirksam die von Radtke unterstellte These einer einseitigen Orientierung in der Wissenschaft sein kann, zeigen die PISA-Studien. Anders als in der veröffentlichten Meinung macht zumindest ein Teil der wissenschaftlichen Literatur im Kontext der PISA-Studien auf Einseitigkeiten aufmerksam.

Wir zitieren im Folgenden aus einer Vergleichsstudie der Schulsysteme in Kanada und Deutschland. Der Titel der Studie lautet „Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und Deutschland im Vergleich“. Herausgeber ist eine Arbeitsgruppe, die unter Leitung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) aus Angehörigen mehrerer deutscher Universitäten besteht (Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie 2007). Anlass für die Studie war das erheblich bessere

- 2 Trotz leichter Verbesserung bleibt weiterhin eine starke soziale Ungleichheit bei der Bildungsbeteiligung bestehen. (...) Schülerinnen und Schüler mit einem niedrigen sozioökonomischen Status besuchen weiterhin erheblich seltener das Gymnasium als diejenigen mit hohem sozioökonomischen Status. Nach dem Ende des Sekundarbereichs I werden die Disparitäten geringer, wenn sozial schwächere Schülerinnen und Schüler Chancen zum Erlangen der Hochschulreife wahrnehmen. Beim Übergang in die Hochschule verringern sich die in der Vergangenheit zu beobachtenden sozialen Unterschiede jedoch nicht (Bildungsbericht 2013).
- 3 Anders als Radtke unter Berufung auf Solga und Becker, vermuten wir, dass die neueren repräsentativen Studien nicht mehr nur erwartungstheoretische Prämissen untersuchen und nicht mehr von einem Rational Choice Modell ausgehen. Versucht wird unseres Erachtens zunehmend, nicht-rationale Faktoren zu beschreiben. Dies ändert an Radtkes Kernaussage allerdings nichts.

Abschneiden kanadischer Schüler in den PISA-Studien im Vergleich zu deutschen Schülern, wobei Kanada für einen Ländervergleich deshalb interessant war, weil es ähnlich wie Deutschland eine Föderation ist und es ausreichend Hinweise darauf gab, dass eine unterschiedliche Einwanderungspolitik einen Teil der Unterschiede erklären kann. Wir zitieren einige zentrale Sätze aus dem 1. Kapitel:

„PISA hatte in der deutschen, aber auch in der internationalen erziehungswissenschaftlichen Diskussion die Frage aufgeworfen, welche Merkmale von Bildungssystemen, aber auch welche Merkmale des kulturellen und sozioökonomischen Kontextes für die unterschiedliche ‚Produktivität‘ von Bildungssystemen verantwortlich sind. (...) Von vornherein war klar, dass einfache Modelle den vielschichtigen und miteinander verflochtenen Beziehungen zwischen sozioökonomischen und soziokulturellen Kontexten sowie der Organisation und Steuerung eines Bildungssystems einerseits und den Schulleistungen andererseits nicht gerecht werden können“ (Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudien 2007: 15f.).

Herausstellen möchten wir:

Der Focus des Vergleichs liegt ausschließlich auf Schulleistungen; konkret den Ergebnissen der PISA-Studien. Andere Fragen, wie die nach dem Erziehungsauftrag von Schule, werden nicht gestellt. Selbst für diese sehr eingeschränkte Fragestellung konstatieren die Autoren, dass es ein vielschichtiges Beziehungsgeflecht gibt aus Politik, Gesellschaft und Kultur, dass sich in seiner Komplexität im Kern nicht erfassen lasse.

Erfassbar scheint den Autoren nur ein Teilausschnitt dieser Komplexität, nämlich der Zusammenhang „zwischen administrativen Zuständigkeiten bzw. der Nutzung spezifischer Steuerungsinstrumente einerseits und den bei PISA 2000 sichtbar gewordenen Varianzen in den schulischen Leistungen andererseits... (a.a.O.: 17).“

Der Problemaufriss wird in zwei Arbeitshypothesen umgesetzt:

„Es ist anzunehmen, dass das erfolgreiche Abschneiden kanadischer Schüler nicht zuletzt darauf zurückzuführen ist, dass dort schon seit längerem Steuerungsinstrumente zum Einsatz kommen (standardisierte Curricula, pan-kanadische und provinzielle Assessments, ausgebaute Unterstützungssysteme in den Schulen u. a.), die stärker als in Deutschland an Prozess- und Outputvariablen orientiert sind“ (a.a.O.: 20)“

4 Auch wenn dies als Arbeitshypothese formuliert ist, so wird in der Wortwahl deutlich, dass eines der impliziten Ziele der Studie darin besteht, die höhere Qualität einer Output-Steuerung gegenüber einer Input-Steuerung zu belegen. Hingewiesen wird darauf, dass hier im Kern Modelle der Wirtschaftswissenschaft übernommen werden (vgl. a.a.O.: 18 f); nicht erklärt wird, inwiefern diese Modelle für die Betrachtung von Bildungssystemen geeignet sind.

„Beide Aspekte, Wohlstand und Migration, erweisen sich als zentrale Rahmenbedingungen schulischen Lernens und damit auch der Schülerleistungen. (...) Schließlich bestehen Zusammenhänge zwischen dem sozialen und kulturellen Kapital des Elternhauses einerseits sowie dem wirtschaftlichen Potenzial von Regionen andererseits (a.a.O.: 21).“

In Bezug auf die zweite Arbeitshypothese werden Statistiken aufbereitet, die den in der Hypothese formulierten Zusammenhang nahe legen. Nicht bearbeitet werden kann und wird, wie sich etwa Zusammenhänge zwischen wirtschaftlichem Potenzial und kulturellem Kapital – um nur eine Frage herauszugreifen – theoretisch erfassen lassen. Dies wird von den Autoren der Studie mehrfach selbst konstatiert. So heißt es u. a.:

„Die hier getroffenen Aussagen über die mögliche Wirksamkeit von Steuerungsinstrumenten abstrahieren daher weitgehend von den politisch-gesellschaftlichen Kontextbedingungen“ (a.a.O.: 117).

Dies führt die Autoren der Studie – wissenschaftlich korrekt zu einer – eigentlich – folgenschweren Aussage. Dies deshalb, weil dieses Ergebnis in dem Zusammenspiel von Wissenschaft, Politik und Medien einfach untergegangen ist:

„Schon aus diesen Gründen haben die analytisch-vergleichend gewonnenen Erkenntnisse lediglich hypothetischen Charakter“ (ebd.: 117).

An anderer Stelle heißt es:

„Die Belege für die Steuerungshypothese [...] sind gleichwohl vorläufig und unvollständig“ (a.a.O.: 23).⁵

Für die deutsche Diskussion zum Schulanfang ist u.E. auch die folgende Feststellung interessant:

„Wie sich am Fall New Brunswick zeigen lässt, kann umgekehrt weder die Ausdehnung der Schulpflicht auf die Altersgruppe der Fünfjährigen noch die Reduktion der Schulabbrecher für sich genommen eine hohe Leistungsfähigkeit des Systems – gemessen an den Bildungsleistungen der Lernenden – garantieren“ (a.a.O.:119).

Wir haben diese Vergleichsstudie aus mehreren Gründen ausführlich zitiert:

5 An anderer Stelle wird in Bezug auf das, was im deutschen Bildungssystem durchgesetzt werden soll, also etwa regelmäßige Leistungstests und verbindliche Curricula von „Anhaltspunkten“ gesprochen, die geeignet sein können, hohe durchschnittliche Schulleistungen zu erzielen (a.a.O.: 119).

Erstens: Es gibt einen innerwissenschaftlichen Diskurs, in dem Regeln wissenschaftlichen Argumentierens befolgt werden, was sich hier an einer klaren Begrenzung der Reichweite der eigenen Forschung zeigt.

Zweitens: In dem Zusammenspiel von Wissenschaft, Politik und Medien wird sowohl die öffentliche Darstellung als auch die politische der Komplexität der wissenschaftlichen Betrachtungsweise nicht gerecht.

Drittens: Eine der großen gegenwärtigen Forschungsverbände im Bildungsbereich konstatiert eine enge Verbindung von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur als komplexe Ursache für schulische Leistung.

Viertens: In der Konzentration auf Schulleistung werden weitere Aufgaben und Funktionen von Schule ebenso wie historische und lokale Bedingungen ausgeblendet.⁶

Fünftens: In der Forschungspraxis wird in dem Zusammenspiel von Wissenschaft, Medien und Politik die Komplexität der Fragestellung ausgeblendet zugunsten einer von außen geleiteten Anforderung, nämlich die, die Bedingungen von Standardisierung als ökonomisches Kalkül zu erforschen.

Sechstens: Fragestellungen der eigenen Disziplin, die sich mit der Ambivalenz von Individualisierung und Vergesellschaftung des Kindes als Aufgabe der Schule beschäftigen, werden einseitig zugunsten einer ausschließlich gesellschaftlich orientierten Perspektive aufgegeben.

Siebtens: Diese Art der Bildungsforschung kann sich offensichtlich den Erwartungen von außen nicht erwehren. Dies bedeutet, dass Semantiken des jeweiligen Feldes (Medien, Politik, Wirtschaft) mehr oder weniger unhinterfragt als Leitkategorien für die Erziehungswissenschaft übernommen werden. Dies führt nicht nur zu einem Verlust an Wissenschaftlichkeit, sondern auch dazu, dass die Aufladung der Begriffe die disziplinäre Diskussion gefährdet, weil nicht mehr klar ist, worüber man spricht. Dies führt auch zu jener Art selbst erfüllender Prophezeiung, die sich in den Widersprüchen der Vergleichsstudie findet: Wenn die Problematik einer einseitigen Sichtweise zwar erkannt wird, deren Gegenstandskonstruktion aber immer weiter verfolgt, so verfestigt sich der Eindruck, dass es sich bei dem Gegenstand nicht um ein Konstrukt handelt, sondern um eine sachlich und fachlich zutreffende Be-

6 Das interessiert das Konsortium auch nicht, weil die leitende Fragestellung der PISA-Studien an der politisch-ökonomisch begründeten Orientierung an Internationalisierung und Globalisierung des Bildungsweisens ausgerichtet ist. Die Autoren verweisen auf die Dualität von lokalen, historisch bestimmten Situationen und einem zum Teil damit konkurrierenden Anspruch auf Internationalität und Globalität: „Doch gehört es zur Logik der Machtbalance, dass, je nach Gelegenheit und Opportunität, auch das Schulwesen in Strategien einer bildungspolitischen ‚Zentralisierung‘, zumindest einer relativen ‚Uniformierung‘ einbezogen werden kann. Dies dürfte umso mehr der Fall sein, als die gegenwärtigen Tendenzen verstärkter Internationalisierung und Globalisierung neue transnationale Agenturen (OECD, Weltbank, Panamerikanische Freihandelszone usw.) ins Spiel bringen sowie neue Bedingungen geschaffen haben, die eine zunehmende Standardisierung im Bildungsbereich zumindest fördern. Einen der wichtigsten Katalysatoren von Standardisierung stellen die PISA-Studien dar, die eine substantielle normative Wirkungskraft entfalten“ (a.a.O.: 83f.).

schreibung. In anderen Worten: Wenn man das, was im Zusammenspiel von Wissenschaft, Politik und Medien veröffentlicht wird, als „Landkarte“ bezeichnen kann, so lässt sich beobachten, wie die Landkarte die Topographie des Geländes verändert.

Zielsetzung des Buches

Unsere Intention lässt sich in Abgrenzung dazu darstellen: Wir versuchen an Beispielen dem komplexen Zusammenhang von Gesellschaft, Kultur und Schule nachzugehen. Dies geht nur konkret, lokal und historisch. Und es ist nur möglich in Form von Fallstudien, hier am Beispiel Schulanfang.

Im Unterschied zur herrschenden Diskussion richten wir unseren Blick nicht auf die Schulleistung, sondern vor allem auf jene Prozesse, die insgesamt als erzieherische beschrieben werden können. Fragen der Sozialisation oder Enkulturation stellen erziehungswissenschaftlich gesehen vor allem die Frage nach dem Akteur dieser Prozesse.

Wir bleiben damit in einer disziplinären erziehungswissenschaftlichen Perspektive. Mit der Frage, wie sich das pädagogische Projekt der Mündigkeit in einer Zeit denken lässt, in der zentrale pädagogische Begriffe neu zu bestimmen sind, blicken wir von der Erziehungswissenschaft auf andere Disziplinen und von dem Subjekt aus auf jene Kräfte, die Subjektivierung zu einem Prozess der Auseinandersetzung zwischen gedachtem Ich und einer vorhandenen bzw. entworfenen Umwelt machen. In Frage stehen etwa Begriffe wie Identität, Nation, das Verhältnis von Sprache und Handlung, die Frage von Planung und Zufall, die Beziehung Natur und Technik, ein Freiheitsbegriff, der sich als Freiheit zum Konsum beschreiben ließe usw.

Wir erweitern die erziehungswissenschaftliche Perspektive. Wir fragen nicht nur, wie durch ein konkretes Ereignis (Schulanfang) eine kulturelle Ordnung tradiert wird, sondern auch danach, wie am Schulanfang eine bestimmte Ordnungsvorstellung repräsentiert wird. Der Schulanfang ist deshalb für diese Frage prädestiniert, weil am Schulanfang alles Reden und Handeln über Kinder prospektiv ist. Im Reden und Handeln artikulieren sich die Wünsche und Vorstellungen der erwachsenen Generation in Abgrenzung von ihren Vorstellungen in Bezug auf die Gegenwart. Der Schulanfang ist so gesehen eine Art Brennglas, in dem sich sehr vieles an einem Punkt sammelt.

Wir untersuchen den Übergang vom Kind zum Schulkind, weil sich am Beispiel dieses sowohl biographisch wie kulturell/gesellschaftlich herausgehobenen Ereignisses etwas über die Komplexität der Beziehung Kultur und Schule beschreiben lässt.

Methodisches Vorgehen

Das vorliegende Buch intendiert, Praktiken und Diskurse in Anlehnung an Reckwitz (2008) kulturwissenschaftlich zu untersuchen und zu dekonstruieren. Es konzentriert sich dabei auf einen bestimmten Zeit- und Kulturraum, der als Bezugspunkt die Durchsetzung der öffentlichen Pflichtschule für alle Kinder in Deutschland und die damit verbundene reformpädagogische Programmatik hat. Genauer in den Blick genommen werden jedoch die letzten fünf Jahrzehnte, weil hier gesellschaftliche und kulturelle Veränderungen in Wechselwirkung zu veränderten Diskursen und Alltagspraktiken zum Schulanfang stehen, die bislang kaum erforscht wurden. Dabei interessieren sowohl die wissenschaftlichen Diskurse als auch die öffentlichen und privaten Praxis-Diskurs-Formationen. Das heißt, es erfolgt nicht nur eine Analyse der Alltagspraktiken am Schulanfang, sondern auch der wissenschaftlichen Praktiken über Schulanfang, beides unter Berücksichtigung ihrer diskursiven Dimension.

Reckwitz schlägt bei aller sozialtheoretischen und methodologischen Differenz eine methodische Annäherung von Praktiken- und Diskursanalyse als alternative kulturwissenschaftliche Forschungsstrategie vor. Er bezeichnet sein Modell als „Praxis-Diskurs-Formationen“. Leitend ist die Vorstellung, Praktiken und Diskursen nicht als zwei verschiedene Gegenstände, sondern als zwei aneinander gekoppelte Aggregatzustände der materiellen Existenz von kulturellen Wissensordnungen zu begreifen. Dabei plädiert er für einen poststrukturalistisch-dekonstruktiven Impuls, der sensibel ist für die Instabilitäten und Widersprüche der Formationen (Reckwitz 2008: 201f.). Grundsätzlich nimmt er ein Ineinanderfließen von Praktiken und Diskursen an, ohne deren Unterschiedlichkeit nivellieren zu wollen. Er schreibt: „...vielmehr ist der ‚Diskurs‘ eine spezifische Beobachterkategorie, welche Zeichen verwendende Praktiken unter dem Aspekt ihrer Produktion von Repräsentationen betrachtet“ (a.a.O.: 203). Weiter: „Die Diskurse repräsentieren zwar die Dinge ‚explizit‘, sie handeln von den Dingen, reden über sie oder setzen sie ins Bild, aber sie enthalten gleichwohl ebenfalls implizite Codes und Wissensordnungen, die nicht selbst in ihrer Abstraktion Thema der Repräsentation sind“ (a.a.O.: 204f.). Die soziale Welt sieht er aus einer Anzahl verstreuter und miteinander verknüpfter Cluster von Praktiken zusammengesetzt, die dann zu Komplexen (Institutionen, Milieus, etc.) aggregieren. Diese Cluster bilden demnach Ensembles von Praktiken und Diskursen, Praktiken, die in sich diskursive Praktiken enthalten. Es geht also nicht um einen direkten Anschluss an Foucault, sondern um eine pragmatische Annäherung an das Irritationspotential, das sein Werk bezogen auf die Hervorbringung von pädagogischem Wissen inspiriert. Ferner reduziert sich die Untersuchung nicht auf eine Analyse von erhobenen Praktiken. Von Bedeutung ist, dass sich

kulturelle Wissensordnungen in Praktiken und Diskursen gleichermaßen manifestieren.

Der Schulanfang ist außergewöhnlich gut in Form privater und öffentlicher Zeugnisse (Bilder, Texte, Filme, Artefakte, Interviews, etc.) über einen längeren Zeitraum (Moderne) dokumentiert sowie vielfach wissenschaftlich untersucht und damit für eine Analyse von Praxis-Diskurs-Formationen geeignet. Unsere Untersuchung erfolgt auf der Grundlage von Fällen, zu denen Dokumente über Jahre hinweg gesammelt wurden: Fotos, Filme, Beobachtungen, Reden in Text und Audio, Kinderbücher, Theaterstücke, Lieder, Sprüche, Schultüten und ihre Füllungen, Geschenke zum Schulanfang, Werbung, Ratgeber für Eltern und Lehrer. Ferner werden verschiedene Aspekte der Einschulung aus bisher erfolgten eigenen empirischen Erhebungen einbezogen. Hinzu kommt die Reflexion von Forschungspraktiken zum Thema. Die Analyse der gesammelten Fallbeispiele erfolgt nicht entlang einer rein historischen und systematischen Festlegung, sondern ist im Sinne einer Bricolage (Denzin 1994 nach Winter 2004: 4) zu verstehen. Sie zielt darauf, die Fälle immer wieder neu zu kontextualisieren und somit das in den Blick genommene kulturelle Phänomen verdichtet zu rekonstruieren.

Bei einem Teil der Texte, auf die wir zurückgreifen, handelt es sich um Bücher zum Schulanfang. Sie sind zumeist geschrieben für Kinder, die noch nicht, aber bald zur Schule gehen. Es sind Bücher für Kinder, die von den Erwachsenen als geeignete Kinderlektüre angesehen werden und eigens für Kinder verfasst, ausgewählt oder bearbeitet wurden (Ewers 2001: 47). Die Bücher erklären den Kindern und den Erwachsenen, wie die Welt aussieht und was man darin tun darf und nicht tun darf, was man erwarten kann und was nicht. Die jeweiligen Handlungen, die darin enthaltenen Normen, die Möglichkeit, sich mit den Helden zu identifizieren und so weiter sind literarische Mittel, die Kindern wie Eltern normative und moralische Bestimmungen über die Schule und über das richtige Verhalten eines Kindes, das in die Schule kommt, vermitteln. Man darf nicht übersehen, dass Kinderbücher von Erwachsenen geschrieben werden - auch dann, wenn diese sich bemühen, aus der Perspektive von Kindern zu schreiben.

Die intentionale Kinderliteratur über den Schulanfang enthält – wie gesagt – normative und moralische Bestimmungen über die Schule und über das richtige Verhalten eines Kindes, das in die Schule kommt. Darüber hinaus vermitteln die Texte und die Bilder Botschaften an den kindlichen wie den erwachsenen Leser, wie die Welt Kindern dargestellt, d. h. repräsentiert werden soll. Und die Texte und Bilder machen deutlich, was Erwachsene in einer bestimmten Kultur und zu einer bestimmten Zeit für selbstverständlich halten. Selbstverständlich ist das, worüber nicht nachgedacht wird. Dies gilt auch für das Verhältnis von Präsentation und Repräsentation. Es wird bestimmt von den Vorstellungen darüber, was ein Kind sein oder werden soll. „Somit sind auch Kinderbücher Zeugen ihrer Zeit und können aufschlussrei-

che Einblicke in gesellschaftliche Utopien und das vorherrschende Kindheitsbild ermöglichen“ (Remisch 2008: 241). Die (zwangsläufig) notwendige Auswahl an Themen, Inhalten und Formen ihrer Darstellung in einem Buch, das sich an Kinder richtet, macht die Vorstellungen, die Erwachsene zu einer bestimmten Zeit über ihre kulturelle Ordnung in Vergangenheit und Gegenwart denken und fühlen, ebenso sichtbar, wie jene Ordnung, die sie sich für sich und für ihre Kinder wünschen. In dem Maße, in dem Erwachsenen die eigene Ordnung nicht mehr als selbstverständlich, sondern als historisch bedingt, als wandelbar und kontingent erscheint, wachsen die Widersprüche und Paradoxien, die sich in den Texten und Bildern finden lassen, werden Zustände und Prozesse zu Problemen.

Insofern sind alle Kinderbücher über den Schulanfang moderne Texte. Sie befassen sich mit Kindern und deren Problemen in der Welt der Erwachsenen. Kindheit, der Wechsel von einer Phase in die andere, Transitionen, Übertritte und so weiter werden problematisiert.

Man kann also fragen, welche Probleme die Erwachsenen in den für Kinder geschriebenen Büchern für sich sehen und wie sie diese lösen wollen. Dahinter steht auch die Frage, welche Probleme von einer Kultur wahrgenommen werden und welche Rolle der Familie bzw. den anderen Institutionen für die Lösung dieser Probleme zugeordnet ist.

Die Fälle konzentrieren sich auf Deutschland. Wir suchen aber den fremden Blick über andere kulturelle Kontexte, insbesondere Australien/Neuseeland und Kanada. Beide Autoren haben sich in den genannten Ländern vor Ort mit den Praktiken des Schulanfangs vor dem Hintergrund eines anderen Bildungssystems und einer anderen Kultur auseinandergesetzt. Jedoch handelt es sich nicht um eine Vergleichsstudie. Das Buch zielt darauf, den Schulanfang als Repräsentant für eine kulturelle Ordnung herauszuarbeiten. Die Analyse versucht die Verschränkung von Alltagspraktiken und Wissenschaftsproduktion vor dem Hintergrund von neuen Steuerungslogiken zu analysieren und die damit verbundenen Veränderungen von Menschen- und Gesellschaftsbildern zu erkennen. Zu dem bereits skizzierten praxistheoretischen Rahmen beziehen wir uns auf weitere internationale Forschungsansätze, die im Hinblick auf die Analyse des Schulanfangs in Deutschland bisher weitgehend unbekannt sind.

Zunächst ist die ethno-historische Schulforschung zu nennen, die vor allem in den romanischen Sprachgebieten praktiziert wird. Wir lassen uns von den Untersuchungen zum belgischen Primarschulwesen von Depaepe u. a. (2000; 2007) inspirieren, ohne seinen theoretischen Ansatz von einer „grammar of schooling“ zu teilen. Wir schließen an das vertiefte Verständnis von vergangenen Alltagspraktiken an. Die „Ethnogeschichte“ der Grundschule erkennen die Autoren vor allem in spezifischen Zeit- und Raumpraktiken (Depaepe u. a. 2007: 105) und in der Bedeutung von materieller Kultur. Es geht also auch um die Beachtung scheinbarer Nebensächlichkeiten und

Selbstverständlichkeiten in den grundschultypischen Routinen. Bei Depaepe u. a. ist dabei der erste Schultag Schlüsselmoment zum Verständnis der Schulkultur. Er wird „als ein verdichteter Erlebnis- und Erinnerungszusammenhang in der Zeitdimension“ (a.a.O.: 106) gesehen, bei der das Individuum zum ersten Mal mit den schulischen Welten konfrontiert wird.

Von Relevanz ist ferner das Forschungsverständnis der Cultural Studies, wie es insbesondere in der Critical Pedagogy in den USA rezipiert wurde. Es zielt darauf, Alltagspraktiken nicht nur empirisch zu rekonstruieren, sondern sie hinsichtlich von Machtfragen kritisch zu untersuchen, zu kontextualisieren und zu ihrer Veränderung durch Offenlegung beizutragen. Giroux und McLaren sehen Schulkultur wie folgt:

„[...] we are underscoring the idea that school culture is not neutral, but ideological. It consists of stipulated social practices and diffuse configuration of powers, as well as historically mediated ideas and world-views that often work to sustain the interests of dominant groups“ (Giroux/McLaren 1995: 36 in Winter 2004: 9).

Wir gehen jedoch über den ideologiekritischen Impetus hinaus und folgen neueren Ansätzen, die als Curriculum Studies oder Curriculum History in anderen Ländern schon auf eine längere Tradition zurückgreifen können. Curriculum Studies umfassen weitaus mehr als eine europäische Lehrplanforschung. Es geht über die Analyse von Lehrmitteln und Modellen der Schulorganisation, auch um „...Fragen öffentlicher Erwartungen, sozialer Bedingungen und Vorstellungen von Individualität“ (ZpH 12/2006/2: 86).⁷ Nach Pacheco (2012) lassen sich verschiedene Phasen und Ansätze unterscheiden. Eine zentrale Prämisse ist die Bedeutung der Historizität von institutioneller Erziehung für das Verständnis gegenwärtiger Phänomene. Ferner kann man Curriculum Studies grundsätzlich als Dekonstruktion und Kritik positivistischer Wissenschaftsverständnisse von Erziehung und Bildung und ihrer bildungspolitisch überformten Transmission in die Schule beschreiben, die in den 1960er Jahren begann. Ihre Wurzeln haben die Curriculum Studies in der Kritischen Theorie, in der Schulkritik, in den ethnographischen Untersuchungen der lokalen Alltagskultur, vor allem in den USA und Großbritannien. Es gibt Schnittstellen mit den Cultural Studies, auch in der späteren Rezeption post-strukturalistischer und postkolonialer Ansätze sowie in der Auseinandersetzung mit dem interdisziplinären kulturwissenschaftlichen Diskurs. Für den Bereich der „Curriculum History“ unterscheidet Popkewitz zwei Richtungen:

„Die eine besteht in der sozialgeschichtlichen Betrachtung der Schule [...]. Die andere ist im Bereich der Kulturgeschichte angesiedelt, jener breiteren historischen Disziplin, die sich mit dem linguistic turn in der Sozial- und Geschichts-

7 Anmerkung der Redaktion zum Begriff „Curriculum History“, die jedoch auch auf den etwas generelleren Begriff der „Curriculum Studies“ zu beziehen ist.

wissenschaft befasst (Popkewitz/Frankli/Pereya 2001). Letztere untersucht jene Bedeutungssysteme, die Bildungsgegenstände ordnen und klassifizieren – Vorstellungen von Kindheit, Schulfächer, Lern- und Unterrichtstheorien. Ziel der Betonung des Curriculums ist es, das Problem des Wissens und Denkens in der Schule – die Art (sic!) wie wir über uns und einander ‚die Wahrheit sagen‘ zu einem zentralen Element des Verständnisses der Entstehung und Entwicklung der modernen Schule zu machen“ (Popkewitz 2006: 87).

Wir schließen uns der letztgenannten methodologischen Ausrichtung an und erkennen für unsere Untersuchung drei Prämissen:

Erstens: Die Einschulung als Eintritt in die Schulwelt und damit verbunden symbolisch und habituell die Transformation vom Kind zum Schüler ist Spiegel und Brennpunkt des Verhältnisses von Kind und Schule in einer Kultur. Es zeigt sich – verdichtet in Diskursen und Praktiken – das kulturelle und zum Teil national codierte Verständnis einer öffentlichen Erziehung und Bildung im Kindesalter im Spannungsverhältnis zur privaten.

Zweitens: Dieses Verständnis ist eingebettet in gesellschaftliche Veränderungsprozesse, die die Bildungslandschaft entscheidend umgestaltet haben. Dabei sind sowohl explizite Strukturmodifikationen zu erkennen als auch implizit neue Selbstregulierungsprozesse. Subjektivierung findet im Kontext eines veränderten Bildungsdispositivs statt. Die Konzentration auf das Individuum und seine Anpassung an die neue Institution am Schulanfang erlauben einen verdichteten Blick auf diese Subjektivierungsprozesse.

Drittens: Die Einschulung ist – trotz weltweit ähnlicher bzw. gleicher Schulsysteme – in Deutschland einzigartig und in eigentümlicher Weise vormodern. Die Unterschiede zu anderen OECD-Staaten sind bislang wenig erforscht.

Zur Gliederung des Buches

Die erste Annäherung an das Thema erfolgt – nach dieser Einleitung – über einen fremden Blick, der sich der nationalen Schließung der für alle modernen Nationalstaaten ähnlichen Aufgabe – Durchsetzung der öffentlichen Pflichtschule, Gestaltung der Transformation vom Kind zum Schüler – widmet. Deutsche Praktiken und Diskurse werden in ihrer kulturellen Einzigartigkeit, insbesondere im Vergleich zu Kanada und Australien/Neuseeland, herausgearbeitet.

Das zweite Kapitel rekonstruiert eine Historiographie des Schulanfangs von der Durchsetzung der öffentlichen Pflichtschule bis ins 20. Jahrhundert hinein. Zu der Analyse allgemeiner Prinzipien der gesellschaftlichen Funkti-

on von Schule und zur Konstitution von Schulkindheit kommt die Auseinandersetzung mit Kinderbüchern, die wichtige Wendepunkte verdeutlicht.

Kapitel drei schließt daran an, konzentriert sich auf Kontinuitäten und Diskontinuitäten der Praxis-Diskurs-Formationen und nimmt insbesondere die Zeit seit den 1970er Jahren in den Blick, wie an verschiedenen Ausgaben eines Kinderbuches exemplifiziert wird.

Das vierte Kapitel setzt sich ausgehend von der These, dass gerade seit den 1960er/70er Jahren pädagogische Praktiken und Diskurse in die Medien- und Konsumwelt eingebunden sind, mit dem Schulanfang als Kinderkonsumfest auseinander. Es untersucht den Einfluss von politischen Emanzipationsbestrebungen und deren Transformation in Selbstoptimierungspraktiken auf die Früh- und Grundschulpädagogik. Dabei werden aktuelle pädagogische Programmatiken hinterfragt.

Eine zentrale Frage des Schulanfangs ist das Thema von Kapitel fünf. Über welche Kompetenzen Schulanfänger verfügen sollen, ist in hohem Maße abhängig vom jeweiligen kulturellen und historischen Kontext und von den Lebensformen eines Milieus. In der Ratgeberliteratur und in wissenschaftlichen Studien erscheinen diese Kompetenzen jedoch eindeutig bis hin zu naturalisiert. Damit setzen wir uns an konkreten Beispielen kritisch auseinander.

Kapitel sechs widmet sich der Differenz von Kindergarten und Grundschule entlang der Unterscheidung von Lebenswelt und System und untersucht sie hinsichtlich ihrer allgemeinen Prinzipien unabhängig von der Organisationsform. Es geht dabei um Wissensordnungen, die in der Grundschulpädagogik, insbesondere im Sachunterricht, jeweils in ein Verhältnis gesetzt werden. An diesen Gegenüberstellungen lassen sich Prämissen grundschulpädagogischer Programmatik erkennen. Wir schlagen vor, das Verhältnis von Kontinuität und Bruch am Schulanfang in anderer Art und Weise zu denken als dies bisher Praxis war.

Im Anschluss daran wenden wir uns der Konstitution des Grundschullehrers zu. Wir analysieren Alltagsbilder, die Vorstellungen der Gründungsväter aus der geisteswissenschaftlichen Pädagogik sowie Lehrbücher der Lehrerausbildung vom 19. Jahrhundert bis in die 1980er Jahre. Dabei arbeiten wir wieder Kontinuitäten und Diskontinuitäten bezogen auf die Schnittstelle Schulanfang heraus und wagen einen Blick in die Zukunft des Lehrerberufs.

In Kapitel acht analysieren wir Selektionspraktiken und -diskurse als konstitutives Merkmal der deutschen Grundschulpädagogik. Wir fragen nach der besonderen Rolle des Schulanfangs in diesem Zusammenhang, zeigen implizite Annahmen und Praktiken auf und diskutieren mögliche Ursachen.

Abschließend stellen wir uns der klassischen Frage „What are schools for?“ und betten somit unsere Analyse der Konstruktion des Schulanfangs in Deutschland in einen größeren Kontext ein. Wir ziehen einen Bogen von der Vergangenheit über die Gegenwart in eine mögliche Zukunft. Wir entwerfen

idealtypisch eine radikal moderne Grundschule als Ausgangspunkt für eine kritische Diskussion in Politik, Praxis und Wissenschaft.

1 Fremder Blick

Mit der Durchsetzung der öffentlichen Pflichtschule wurde der Schulanfang in weiten Teilen der Welt standardisiert. So erscheint der Übergang in das formale Lernen zunächst ähnlich, zeigt jedoch bei näherer Betrachtung erhebliche Differenzen in Strukturen, Diskursen und Praktiken auf, die man verschiedenen Bildungstraditionen und kulturellen Kontexten, insbesondere dem Verhältnis von privater und öffentlicher Erziehung, zuordnen kann. Der Eintritt in die Schule vollzieht sich weltweit im Alter von 5 bis 7 Jahren (Oberhuemer 2004). Der Beginn des formalen Lernens kann auch viel früher in Vorschuleinrichtungen stattfinden, die explizit in schulische Praktiken einüben, beispielsweise den Schriftspracherwerb gezielt anleiten und/oder schulische Regeln, wie das Melden, vermitteln.

Im 20. Jahrhundert hat sich weitgehend etabliert, dass eine Alterskohorte kollektiv in eine Jahrgangsklasse aufgenommen wird. Parallel zur weitgehenden Durchsetzung eines vereinheitlichten und standardisierten Schulanfangs zu einem bestimmten Zeitpunkt und mit bestimmten Voraussetzungen (Alter, Reife, Fähigkeiten) zeigen sich in den letzten Jahrzehnten Deregulierungstendenzen. Der Schuleintritt findet zunehmend individueller statt, sowohl bezogen auf das Kind als auch auf die Organisation und Programmatik des Übergangs zum formalen Lernen. Für England und Wales beschreibt Fabian (2002) vier verschiedene Praktiken, die teilweise auch in vielen anderen Ländern des Commonwealth zu finden sind:

- Einmalige Aufnahme im September des Schuljahres, in dem der 5. Geburtstag stattfindet
- Drei Aufnahmetermine im Term des 5. Geburtstages oder im Term danach
- Halbjährliche Aufnahme, in dem Halbjahr, in dem der 5. Geburtstag stattfindet
- Täglich am fünften Geburtstag

Ferner hat der Besuch von Vorschuleinrichtungen in und außerhalb der Schule signifikant zugenommen. Vorschule und Schule sind in manchen Ländern kaum noch unterscheidbar. Zudem hat es sich beispielsweise in England, Australien und Neuseeland eingebürgert, Kinder viel früher als zum formalen Schuleintrittsalter einzuschulen (Fabian 2002: 9f.), u. a., weil nicht-schulische Vorschulangebote erheblich mehr finanzielle Belastung für die Familien entstehen lassen. Fabian berichtet bezogen auf England von der Sorge, dass diese Entwicklung bedeuten könnte, dass demnächst vermehrt Dreijährige eingeschult werden (Fabian 2002: 11). Hinzu kommt, dass schon Lernstandards für die Vierjährigen formuliert werden und dass darüber indirekt eine Art Schulpflicht entsteht.

Der juristisch festgelegte und der kulturell tradierte Schulbeginn klaffen somit auseinander, wie besonders in Neuseeland, wo alle Kinder zum früheren Zeitpunkt individuell, an ihrem 5. Geburtstag, eingeschult werden⁸ oder es entstehen parallele Praktiken in einem großen Spektrum, wie in England oder Australien (Dockett/Perry 2006), das über bundesstaatlich einheitliche Rahmenbedingungen, aber große Unterschiede zwischen den Bundesstaaten sowie in den Praktiken innerhalb der jeweiligen Staaten verfügt. Der Vorschulsektor ist in vielen Bundesstaaten wenig reguliert. Ferner gibt es in Australien ein sehr ausdifferenziertes Angebot an privaten Trägern für frühkindliche Betreuung und für Schulen. Inzwischen wurde ein nationales Curriculum verabschiedet, das das Vorschuljahr „foundation“ – wie in England genannt – für alle Staaten einführt. Wiederum wird jedoch über Standards reguliert und nicht über einen obligatorisch früheren Schulanfang.

Der deutsche Schulanfang erweist sich insbesondere in Praktiken und Diskursen als einzigartig, wird jedoch in Deutschland als selbstverständlich und allgemeingültig rezipiert. Er nähert sich zwar strukturell durch die Bildungsorientierung des Kindergartens, den Ausbau des vorschulischen Sektors und durch Deregulierungstendenzen (Eingangsstufe, unterschiedliche Verweildauer in altersgemischten Gruppen) an andere Staaten an, jedoch haben sich viele Rahmenbedingungen, wie die Orientierung am Stichtag, erhalten (Speck-Hamdan 2011). Ferner zeitigen „alte Konzepte“, beispielsweise die Verwendung des Begriffes Schulreife, in Baden-Württemberg, sowie die Bedeutung der schulärztlichen Untersuchung für den Eintritt in die Schule eine Aufwertung. Signifikant sind jedoch Unterschiede, die eher einem kulturellen Gedächtnis zugeordnet werden können.

Obwohl im Zuge internationaler Vergleichsforschungen und globaler Steuerungsmechanismen mehr als je zuvor Wissen über die Bildungssysteme vieler Länder (OECD, Europa) verfügbar ist, ist das Bewusstsein über grundlegende Unterschiede gering. Im Gegenteil suggerieren die Leistungsvergleichsstudien, die ihre Parameter auf wenige Faktoren beschränken, dass man den kulturellen Faktor heraus rechnen und Systeme ohne Einschränkung miteinander vergleichen könne. Auch internationale Netzwerke, die den Übergang vom Elementar- zum Primarbereich mit Referenz zur Transitionstheorie in mehreren Ländern untersuchen, gehen eher von geringen Differenzen und ähnlichen Interessen aus, da sie vor allem auf die Frage nach dem „erfolgreichen Schulbeginn“ fokussieren, der nun als Transition nur individueller und flexibler verstanden wird.

Das vorliegende Buch schließt im Gegensatz dazu an einen Ansatz an, den Robin Alexander formuliert, der sich intensiv mit dem Verhältnis von Grundschulpädagogik und Kultur beschäftigt hat (Alexander 2000; 2003). Er

8 Der frühere Beginn ist inzwischen so selbstverständlich, dass er als implizite Pflicht wahrgenommen wird und damit der juristische nach informellen Aussagen von Experten fast in Vergessenheit gerät. (Besuch Neuseelands im Jahre 2007).