

Schlussbericht

Alltagskultur in der ersten Primarschulklasse

Ethnographische Befunde zum ersten Schultag in zwei sozialräumlich unterschiedlichen Kontexten

Marianna Jäger
Cornelia Biffi

Zürich, im Februar 2011

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung (MJ)	3
2. Fragestellung (MJ)	3
3. Methodisches Vorgehen (MJ)	4
4. Theoretischer Hintergrund (MJ)	6
4.1. Sozialisation.....	6
4.2. Lebenswelt.....	6
4.3. Ritualisierungen und Übergänge.....	7
4.4. Schülerhabitus – doing pupil.....	8
4.5. Praxistheorie.....	9
4.6. Kultur.....	9
5. Alltagskultur in der ersten Klasse am Beispiel des ersten Schultags (MJ)	10
5.1 Egerlingen – eine Zürcher Vorortsgemeinde (MJ)	11
5.1.1 Dichte Beschreibung	11
5.1.2 Selektive Deutungen mithilfe unterschiedlicher theoretischer Konzepte.....	27
5.1.2.1 Bezug zur Praxistheorie von A. Reckwitz.....	27
5.1.2.2 Bezug zur Sozialisationstheorie von W. Corsaro	30
5.1.2.3 Bezug zum Kulturkonzept von A. Wimmer	31
5.1.2.4 Fazit: Schüler/inwerden in Egerlingen.....	39
5.2 Schulhaus Neuried – in einem Zürcher Stadtquartier (CB)	41
5.2.1 Dichte Beschreibung	41
5.2.1.1 Das Schulhaus.....	41
5.2.1.2 Der institutionelle Rahmen	42
5.2.1.3 Die Begrüssung.....	43
5.2.1.4 Die Orientierungsphase	45
5.2.1.5 Unterrichtsbeginn: ein „Spiel“ mit vielen Unterbrüchen.....	47
5.2.1.6 Der / die verspätete Schüler/in.....	49
5.2.1.7 Bildbetrachtung I: Lehrererwartungen an Schülerantworten.....	50
5.2.1.8 Bildbetrachtung II: vom Individuum zum Klassenkollektiv	51
5.2.1.9 Die Eltern im Unterricht.....	55
5.2.1.10 Die Verabschiedung.....	59
5.3 Kontrastierende Auswertung einzelner Themen (geschütztes Material)	61
5.3.1. Unterrichtskommunikation (MJ)	61
5.3.1.1 Die Struktur des ersten Schulumorgens.....	61
5.3.1.2 Gemeinsamkeiten und Differenzen der Unterrichtskommunikation	61
5.3.1.3 Zusammenfassung und Interpretation der Befunde	61
5.3.2 Die Rolle der Eltern am ersten Schultag (CB).....	61
5.3.2.1 Wie und wo beginnt der erste Schultag für die beteiligten Kinder und Eltern?	61
5.3.2.2 Wie und worüber werden die Eltern über die Schule informiert.	61
5.3.2.3 Wie und zu welchem Zeitpunkt werden die Eltern verabschiedet?	61
6. Thesen als Zusammenfassung (CB/MJ)	61
7. Hypothesen für ein weiterführendes Anschlussprojekt (CB/MJ)	62
8. Überlegungen zur praktischen Anwendung von Befunden (MJ)	63
9. Literaturverzeichnis	65
10. Anhang	68

1. Einleitung (MJ)

Ausgehend von der Annahme, dass die von allen Akteuren selbstverständlich gelebte Alltagskultur in der Bildungsinstitution einen wesentlichen Einfluss auf die Sozialisation der Kinder und die Inkorporierung eines Schüler/innenhabitus ausübt, interessiert hier die Frage, welche Elemente der Alltagskultur in den verschiedenen Bildungsräumen konstitutiv sind und wie sich die beiden Handlungsfelder Kindergarten und erste Klasse bezüglich dieser Elemente unterscheiden. Damit werden Grundlagen geliefert, um über die „Zusammenführung zweier Kulturen“ und die damit verbundenen Bildungserwartungen empirisch fundiert zu diskutieren.

Dieser Bericht ist Teil der dreiphasigen ethnographischen Feldstudie, die sich zum Ziel gesetzt hat, eine „Kultur des Kindergartens“ mit einer „Kultur der ersten Klasse“ zu vergleichen. Dazu wurden einzelne Elemente der Alltagskultur in diesen Institutionen dokumentiert und analysiert. Sie hatten sich in der explorativen Phase als konstitutiv für den Aufbau von Handlungsrouitinen und Überzeugungen der Kinder als Mitglieder der betreffenden Institution herausgestellt. Zum ersten Teil, der Untersuchung des Kindergartens, sind die Befunde in einem ausführlichen Schlussbericht festgehalten (vgl. Jäger/Biffi/Halfhide 2006). Der vorliegende Bericht (Teil 2) präsentiert nun ausgewählte Ergebnisse zur Ethnographie des Alltags in der ersten Primarschulklasse. Dies geschieht im Vergleich zweier Schuleinheiten; die Untersuchung fand parallel in zwei Klassen mit sozialräumlich unterschiedlicher Situierung der Schulhäuser statt.

Im später zu bearbeitenden dritten Teil dieser Feldstudie sollen sodann Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Alltagskultur in Kindergarten und erster Klasse herausgestellt werden. Als Ausblick auf diesen dritten Teil der Studie – die Gegenüberstellung von Befunden aus den beiden Schulstufen – werden abschliessend Thesen aus der bisherigen Arbeit abgeleitet.

Da aus arbeitstechnischen Gründen für die Auswertung des Datenmaterials eine thematische Aufteilung unter den beiden Autorinnen erforderlich war, wurden die einzelnen Kapitel jeweils nur von einer Person verfasst; sie werden entsprechend gekennzeichnet.

2. Fragestellung (MJ)

Der Untersuchung liegt ein Verständnis von schulischer Alltagskultur zugrunde, das sich sowohl auf die offiziellen, von der Lehrperson intendierten Lernsituationen und Peeraktivitäten bezieht, wie auch auf eine Fülle von Praktiken, die sich aus dem Zusammenleben der verschiedenen Akteure über einen längeren Zeitraum und auf relativ beschränktem Raum im Klassenzimmer und im Schulhaus ergeben.

Mit Blick auf die Schüler/innen interessieren hier vor allem die Handlungsrouitinen, die vielfältigen Interaktionen und Bedeutungszuschreibungen - sei es auf der Ebene der Peers oder gegenüber der Lehrperson - , die mit Bezug auf das Schüler/inwerden und Schüler/insein konstitutiv sind. Es ist anzunehmen, dass Deutungsmuster und Praktiken unter anderem durch explizite oder implizite den Schüler/innen entgegen gebrachte Verhaltensanforderungen und Bewertungen der Lehrperson gesteuert werden und sich damit auch auf normative Vorgaben und Wissensvorräte stützen, die durch den Referenzrahmen der Institution gegeben sind. Die Akteure bewegen sich zudem in einem institutionell verankerten Machtverhältnis zueinander, das aber bezüglich der Interpretation durch die Lehrperson wie auch die Schüler/innen einen gewissen Spielraum zulässt. Es fragt sich, ob dieser Referenzrahmen, der mit Tyack und Tobin auch als „Grammar of schooling“ (vorgegebene Stundenpläne, Lehrpläne, Klassenunterricht, Jahrgangsklassen, Altershomogenität...) zu fassen wäre (vgl. Tyack/Tobin 1994), zu einer für beide Schulklassen identischen Herausbildung von Praktiken führt. Oder ob möglicherweise die unterschiedliche sozialräumliche Situierung der beiden Schulkontexte eine unterschiedliche Ausprägung dieser Alltagskulturen bewirkt? Es stellt sich allerdings die Frage, inwiefern allfällige Differenzen bezüglich der

Alltagspraxen in den beiden Schulklassen tatsächlich auf diesen sozialräumlichen Voraussetzungen des Schulhauses und damit dem unterschiedlichen Grad an Heterogenität der Herkunftsmilieus der Schüler/innen beruhen könnten oder eher im Zusammenhang mit der Herkunft, den individuellen Voraussetzungen und Berufserfahrungen der Lehrperson stehen oder etwa eine Kombination aus beidem darstellen. Dahingehende Erklärungen können aufgrund der ethnographischen Befunde nur angedeutet/vermutet werden.

Wenn Oester/Fiechter/Kappus in ihrer breit angelegten Berner Studie die Auswirkungen der sozialräumlichen Segregation auf Quartierschulen untersuchten, arbeiteten sie mit einer Typologisierung von Lerninhalten bzw. Lernzielen (vgl. Oester/Fiechter/Kappus 2008). Ihre Befunde zeigten, dass sich die drei Schulen im untersuchten Berner Stadtquartier, einem sozioökonomisch benachteiligten Standort mit einem Migrant/innenanteil von rund 30%, vor allem dem assimilativen, sozialen Lernen widmen zu Lasten des akademischen Lernens; sie übernehmen damit die Aufgabe der sozialen Eingliederung. Schulen an privilegierter Lage dagegen nehmen die Bildungsfunktion des akademischen, wettbewerbsorientierten Lernens stärker wahr, womit sich für jene Schüler/innen Wettbewerbsvorteile ergeben. Damit wird das Prinzip der Chancengleichheit bezüglich Bildung strukturell in Frage gestellt. Die Autorinnen zeigen auf, wie Chancen und Konflikte im Zusammenleben aus der Sicht der Lehrpersonen, der Schüler/innen und deren Eltern wahrgenommen werden.

In der vorliegenden Untersuchung geht es nicht primär um Einschätzungen strukturell bewirkter sozialer Ungleichheit, sondern um die Dokumentation gelebter Alltagspraxis in den beiden Schulklassen im Wissen um die Reproduktion ungleicher Chancen durch das Bildungssystem. Es soll nachvollzogen werden, ob sich diese Herstellung von Ungleichheit möglicherweise im schulischen Alltag beobachten lässt, wie sie sich manifestiert und allenfalls in der Herausbildung eines Schülerhabitus bemerkbar macht.

Die Anlage der Studie bietet die Möglichkeit, diese Befunde aus einer Klasse in einem Zürcher Stadtquartier mit hohem Migrationsanteil und Kindern aus vorwiegend bildungsfernen Elternhäusern mit denjenigen in einer Zürcher Vorortsgemeinde mit Kindern vorwiegend aus sozioökonomisch privilegierten (bildungsnahen) Familien zu vergleichen. Es ist diesbezüglich von Interesse, ob Schüleridentität angesichts desselben institutionellen Referenzrahmens bzw. einer identischen „grammar of schooling“ (Tyack/Tobin) eine Kategorie sei, die sich für alle Teilnehmer/innen relativ gleichartig darstellt und sich in ähnlichen Praktiken manifestiert oder ob allenfalls Unterschiede festzustellen sind, die sich auf die Schulkontexte beziehen könnten.

Die grundsätzliche leitende Frage bei der induktiven Bestimmung von Elementen für den ethnographischen Vergleich ist:

Wie werden Kindergartenkinder zu Schülerinnen und Schülern?

Das Feld erschliessende Unterfragen sind:

- Über welche performativen Elemente werden Verhaltensnormen im Sozialisationskontext Schule inszeniert?
- Wie werden sie von den Kindern wahrgenommen und in Form von habitualisierter Praxis und Regelwissen inkorporiert bzw. dargestellt?
- Ist bei Erstklässler/innen der Erwerb eines spezifischen Schüler/innenhabitus auszumachen?

Herausgearbeitet werden also ausgewählte Phänomene des Schulalltags im Hinblick auf ihre Funktion und Bedeutung für den schulischen Sozialisationsprozess bzw. das Schüler/inwerden und Schüler/insein im Vergleich der beiden Schulklassen.

3. Methodisches Vorgehen (MJ)

Zur Beantwortung dieser Fragen soll untersucht werden, wie schulische Sozialisation sich in den Mikroprozessen des Schulalltags konkret abspielt, um sie anschliessend für den Vergleich der beiden Schulklassen zu kontrastieren. Der Fokus der Studie liegt also auf den relativ unscheinbaren und didaktisch zumeist wenig reflektier-

ten Handlungsmustern, performativen Sequenzen sowie den Kommentaren der Lehrperson, die in Abhängigkeit von den besonderen räumlichen und zeitlichen Verhältnissen eine soziale Ordnung etablieren bzw. eine Alltagskultur der Schulklasse ausmachen. Sie sollen in ihrer Mikroprozessualität beschrieben und unter Einbezug der Ergebnisse aus fokussierten Interviews mit den Lehrerinnen und Schüler/innen analysiert werden.

Die Analyse von Erstklässler/innen geschieht durch die verstehende Beschreibung der Alltagskultur in Klassenzimmer und Schulhaus, wie sie von den Kindern subjektiv erfahren und interpretiert wird. Das heisst, dass wir uns nicht mit den durch die Beobachtungen erhobenen ‚Handlungsdaten‘ begnügen, sondern über Gespräche mit den Kindern zu ‚Selbstdarstellungsdaten‘ (Anne Honer 1993) vordringen wollen, um ihre Sicht auf die neuen Erfahrungsräume Klassenzimmer und Schule zu erfassen. Ihre Interviews repräsentieren idealerweise handlungsleitendes Wissen, Meinungen und Interpretationen. Ergebnisse aus Beobachtung und Interview werden für uns konstitutive Bestandteile für die Analyse der Alltagskultur sein, wie das auch die ‚lebensweltliche Ethnographie‘ vorsieht. (vgl. Honer 2000)

Zur Durchführung ist anzumerken, dass die Arbeit an der Studie durch verschiedene Hindernisse immer wieder unterbrochen werden musste. Während die Datenerhebung 2007/08 noch planmässig durchgeführt werden konnte, verzögerte sich die Auswertung durch Mutterschaftsurlaub, längere Krankschreibung und Überlastungen am Arbeitsplatz. Im Mai 2010 lag das reichhaltige Datenmaterial in Form der Interviewtranskriptionen und der verschriftlichten Feldnotizen vollständig vor. Die Autorinnen hatten jedoch bereits 2009 für drei verschiedene Referate auf Kongressen inhaltliche Teilaspekte ihrer Ergebnisse sowie methodische Erkenntnisse herausgearbeitet und vorgestellt. Ausserdem wurden Aufsätze publiziert.

Im Folgenden werden die Phasen des Datenerhebungs- und Auswertungsprozesses beschrieben.

Ab Beginn des Schuljahres 2007 begleiteten die beiden Autorinnen je eine erste Primarschulklasse halbtagsweise (durchschnittlich zweimal pro Woche) bis zu den Herbstferien und hielten ihre Beobachtungen und ethnographischen Gespräche in Feldnotizen und Beobachtungsprotokollen fest. Zwischen November 2007 und Februar 2008 führten sie mit allen Erstklässler/innen der beiden Klassen themenzentrierte leitfadengestützte Einzelinterviews durch zu den Gegenstandsbereichen, die sich in der explorativen Phase als ergiebig in Bezug auf die Fragestellung erwiesen hatten. Ebenso führten sie mit den Klassenlehrpersonen je ein themenzentriertes Leitfadeninterview durch.

Die Autorinnen entschieden im Juni 2010 nach der Sichtung des Materials, sich in Anbetracht der begrenzten Zeit auf ein exemplarisches Thema zur schulischen Sozialisation einzulassen. Es hatte sich herausgestellt, dass der erste Schultag sich in besonderem Masse anbot, schulische Praktiken quasi im status nascendi nachzuzeichnen und im Hinblick auf deren Sozialisationsrelevanz zu analysieren. Die Auswertung der Daten geschieht auf einer hermeneutischen Grundlage im Hinblick auf die in den alltagskulturellen Praktiken mehr oder weniger implizit anvisierten Lernziele, die auch auf eine Reproduktion von schulischen und gesellschaftlichen Normen und Regeln verweisen dürften. Die einzelnen Sequenzen des ersten Vormittags in der ersten Klasse (Handlungen, Gesprächsaussagen) werden für beide Schulklassen in Form einer dichten Beschreibung gesondert dargestellt und anschliessend einem Vergleich unterzogen. Es fragt sich, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sich daraus ergeben und ob sich allenfalls gewisse Muster bezüglich der soziokulturellen Heterogenität der Schüler/innen ableiten lassen.

Die Darstellung dieser sozialisationsrelevanten Praktiken des ersten Schultages geschieht unter Verwendung verschiedener theoretischer Konzepte; sie werden im nächsten Abschnitt vorgestellt.

4. Theoretischer Hintergrund (MJ)

Die folgenden theoretischen Ansätze werden für diese Studie im Sinne einer Theorien-Triangulation verwendet. Sie dienen einerseits der theoretischen Sensibilisierung für die Relevanzen des Feldes, werden andererseits je nach empirischen Befunden für die Interpretation eingesetzt.

4.1. Sozialisation

Ausgehend von Corsaros Modell der 'interpretativen Reproduktion' (William Corsaro, 1997) ist auch schulische Sozialisation als ein aktiver Prozess zu verstehen. Sie ist mehr als die Übernahme der für das Schülersein notwendigen Verhaltensweisen und Einstellungen. ‚Interpretativ‘ schliesst einen kreativen und innovativen Aspekt der Beteiligung der Schüler ein; ‚Reproduktion‘ meint, dass Kinder zwar abhängig vom kulturellen und gesellschaftlichen Rahmen sind, aber auch aktiv beitragen zur Produktion von Kultur und kulturellem Wandel. Interpretative Reproduktion funktioniert nach Corsaro vor allem über die Schlüsselemente *Sprache und kulturelle Routinen*. Sprache ist zentral für die Teilnahme an der eigenen Kultur, einerseits als ein symbolisches System, das die sozialen und kulturellen Strukturen encodiert, aber auch als Werkzeug, um soziale und psychologische Realitäten zu errichten. Die selbstverständlichen alltäglichen Routinen andererseits vermitteln Sicherheit; sie bestätigen die gemeinsame Überzeugung, zu einer sozialen Gruppe zu gehören, geben aber gleichzeitig auch einen Rahmen, in dem kulturelle Phänomene unterschiedlich interpretiert werden können. Für die Erfassung von schulischer Sozialisation sind also sowohl sprachliche Elemente wie auch soziale Praktiken von Bedeutung. Methodische Konsequenz daraus ist die Kombination von Interview und Beobachtung, wie sie für die ethnografische Forschung selbstverständlich ist. So können Kinder darüber Auskunft geben, welche Bedeutung sie den verschiedenen Tätigkeiten beimessen, was für sie konstitutiv ist in Bezug auf das Schülersein. Es interessiert, wie sie über ihre Aktivitäten, über die verbindlichen Routinen und Regeln sprechen?

Der Eintritt in die erste Klasse bedeutet für die Kinder die eigentliche Initiation ins Schulsystem. Sie sind darauf im Kindergarten vorbereitet worden. In dieser neuen Sozialisationsinstanz spielen sich vielfältige Lernprozesse ab, die sowohl in Bezug auf die Bildungslaufbahn wie auch auf das Zusammenleben in der Gesellschaft von Relevanz sein dürften. Gesellschaftliche Erwartungen wirken u.a. in Form von Lehrplänen und Lernzielen durch die Vermittlung der Lehrperson auf die Kinder ein, aber auch durch deren mannigfache Handlungen und relativ unscheinbare Kommentare. Neben der Erfüllung inhaltlicher Lernziele wird ihnen eine Reihe neuer Haltungen und Verhaltensweisen abverlangt wie ein diszipliniertes, gruppenkonformes, affekt-kontrolliertes Verhalten, konstruktive Interaktion mit heterogenen, aber sozial gleich mächtigen Partnern, Lernbereitschaft und zielgerichtetes Tun, die Akzeptanz von leistungs-, nicht herkunftsbezogenen Bewertungen der individuellen Anstrengungen usw. Die Kinder lernen Regeln und Normen der Schule kennen, akzeptieren und interpretieren. Sie erfahren zudem täglich, wie sie auf dem Hintergrund des gegebenen schulischen Referenzrahmens Beziehungen zu den Peers eingehen können.

4.2. Lebenswelt

Ausgehend vom Lebensweltkonzept in der Anwendung von Ronald Hitzler und Anne Honer (Hitzler/Honer 1988) wird soziale Wirklichkeit als eine von handelnden Individuen geschaffene, von ihnen interpretierte und konstruierte Wirklichkeit verstanden, die ihnen auch wiederum als objektivierte Wirklichkeit entgegentritt. Dieser subjektorientierte Zugang besagt, dass soziale Wirklichkeit nur beschrieben werden kann, indem man die handelnden Menschen in Alltagssituationen zum Gegenstand der Erkenntnis macht.

Für diese Untersuchung soll Schule als ‚kleine soziale Lebenswelt‘ (vgl. Honer 1993) definiert werden. Das Schulhaus bzw. das Klassenzimmer im Besonderen stellt für alle Erstklässler einen bedeutsamen neuen Erfahrungsraum ihrer Lebenswelt dar, den sie zusammen mit andern Peers teilen. In ihm setzen sich die Akteure (Lehrpersonen - Kinder) in Beziehung zueinander, handeln dort gültige Regeln, Verhaltens- und Deutungsmu-

ster aus. So gelingt es, Unterrichtssituationen und Alltagsabläufe in der Schule übereinstimmend zu definieren, die Erwartungen zu koordinieren und aufeinander abgestimmt zu handeln. Der durch die institutionellen Vorgaben bestimmte Handlungsspielraum dürfte allerdings für die Schüler/innen nicht sehr gross sein. Es werden tägliche Routinen und Problemlösestrategien vollzogen, die sich in der ‚kleinen sozialen Lebenswelt‘ Schulzimmer traditionsgemäss als effektiv erwiesen haben. Die Relevanzsysteme sind thematisch begrenzt und intersubjektiv verbindlich, die Deutungs- und Handlungsmuster relativ fraglos anerkannt. Durch die Unterwerfung unter die in der ‚kleinen sozialen Lebenswelt‘ Schulklasse gültigen Regeln und Normen bringen die Schülerinnen und Schüler zum Ausdruck, dass sie ihre Beteiligung in dieser Lebenswelt als relevant betrachten. Dass die meisten das ganz selbstverständlich tun, ist u.a. ihrer Vorbereitung durch die Kindergärtnerin zu verdanken.

Das Vorgehen im Sinne der lebensweltlichen Ethnographie zielt auf die Aufdeckung der alltäglichen Lebenswirklichkeit der Akteure, der Aushandlungen und Bedeutungen, welche die Akteure des Schulfeldes den Personen, Objekten und Aktivitäten beimessen. Daraus lässt sich ersehen, was für sie konstitutiv ist in Bezug auf das Schülersein.

4.3. Ritualisierungen und Übergänge

In der Untersuchung der Alltagskultur Kindergarten ist man wiederholt auf die Bedeutung von habitualisierten Übergangselementen gestossen, die in der ethnologischen Ritualforschung (Turner 1989) unter dem Begriff der Liminalität - Schwellenzustand in einer schwach strukturierten Sozialform - bekannt geworden sind. Sie sollen analog für die Schule eruiert werden.

Der Ritualbegriff findet neuerdings auch ausserhalb der Kulturwissenschaften Beachtung. Unter dem Begriff des ‚Performativen‘ etabliert sich in den Sozialwissenschaften ein neuer Diskurs, womit der Fokus weniger auf die Funktionen und Strukturen von Ritualen als auf deren Herstellung von Wirklichkeit gerichtet ist (vgl. Wulf 2004).

Mit der Übertragung von Goffmans Bühnenmetapher auf die Schule werden Rituale als kulturelle Aufführungen von Gemeinschaft auch für den schulischen Alltag als konstitutiv erkannt (Wulf 2001). Michael Göhlich und Monika Wagner-Willi dokumentierten bei 10- bis 12-jährige Schüler/innen den performativen Umgang mit unterschiedlichen Raumelementen und Requisiten (Türe, Korridor, Tafelbereich, Tische, Stühle und Sitzordnung, Kleidungsstücke) und arbeiteten an verschiedenen Szenarien übergreifende Formen schulalltäglicher Mikrorituale heraus (Göhlich/Wagner 2001).

Auch Erstklässler durchlaufen mit Bezug auf räumliche Settings und Zeitordnungen sowie unter Einsatz besonderer Requisiten zahlreiche ritualisierte Elemente des Lernens. Schulische Sozialisation setzt organisationales Lernen voraus. Dieses nutzt immer auch rituelles Wissen, das als praktisches und körperliches Wissen aufgefasst und im Handlungsvollzug vermittelt und angeeignet wird. Kontinuität beanspruchende soziale Prozesse werden von Lehrpersonen häufig performativ inszeniert. So dienen Ritualisierungen u.a. der Differenzbearbeitung zwischen den normativen Vorgaben der institutionellen Ordnung und den Regeln der Peer Culture bzw. den familiären Verhaltensmustern, so etwa, wenn sich die Schüler/innen allmorgendlich mit einem Begrüssungslied als Mitglieder der Institution begreifen sollen und damit eine klare Trennung zwischen ausserschulischen und schulischen Anforderungen vollziehen. Die ritualisierten Formen des Unterrichts, denen hier aus ethnologischer Sicht besondere Aufmerksamkeit in Bezug auf ihre symbolische Dimension geschenkt werden soll, unterliegen nicht zwingend der didaktischen Absicht und Reflexion der Lehrperson. Es ist aber anzunehmen, dass gerade diese Elemente wichtige sozialisatorische Funktionen erfüllen, nicht zuletzt in Bezug auf die Aneignung eines Schüler/innenhabitus; sie sollen deshalb unter dem Konzept des ‚hidden curriculum‘ auf ihre impliziten Normen hin analysiert werden. Es scheint uns gerade bei der kulturellen Herstellung von Schüleridentität bedeutsam, dass nicht nur strukturelle Bedingungen und sprachliche Vorgaben, sondern auch alltägliche Handlungselemente und gewohnheitsmässig praktizierte Ritualisierungen auf ihre implizite Botschaft hin befragt werden; deshalb greifen wir auf das Konzept des „heimlichen Lehrplans“ zurück (Zinnecker 1975).

Ritualisierungen haben neben der zeitlichen auch eine räumliche Komponente. Darauf soll in dieser Untersuchung besonders geachtet werden. Wir sehen den Raum als vorgegebene 'äussere' Realität, mit der sich sowohl die Lehrperson wie die Kinder auseinander zu setzen haben. Räume existieren nicht an sich, sondern sind immer durch Menschen interpretiert, haben bestimmte Bedeutungen, die im sozialen Kontext erlernt werden.

4.4. Schülerhabitus – doing pupil

In der explorativen Phase des ersten Projektteils gerieten Handlungselemente in den Blick, die in Richtung der Herausbildung eines Schülerhabitus zielten. Der Begriff Schülerhabitus soll hier verstanden werden als ein Bündel an verinnerlichten kollektiven Schülerdispositionen, welche es den einzelnen Schüler/innen erlauben, bestimmte in der Institution erwartete Praktiken auszuüben und Haltungen einzunehmen. Er wird im Verlauf der schulischen Sozialisation erworben. Nur über die Praktiken der Akteure kann der Schülerhabitus rekonstruiert werden. Ihre Bedeutung wurde im ersten Projektteil durch die Interviews mit den Kindergärtnerinnen wie auch die Gespräche mit den Kindern bestärkt, so dass anzunehmen ist, dass Schülersein nach dem Prinzip der ‚thematischen Relevanz‘ (Schütz) bereits für die Kinder im Kindergarten als eine wichtige Entwicklungsvorstellung wahrgenommen wird und die entsprechenden Dispositionen in Ansätzen aufgebaut werden. Es fragt sich, ob dieser Prozess für Kinder aus unterschiedlichen sozialen Milieus gleichermassen abläuft oder ob gewisse Variationen anzutreffen sind. Dazu müsste der Schülerhabitus, dem als normative Vorgabe die ideale Repräsentation des Schülerseins zugrunde liegt, in Beziehung gesetzt werden zu ihrem Habitus, der mit Bourdieu verstanden wird als die verinnerlichten Dispositionen, die sich das Subjekt aufgrund seiner Positionierung im sozialen Feld aneignet (Bourdieu 1996); der Begriff Habitus soll hier nur mit Bezug auf die Herkunftsdimension der Schüler/innen verwendet werden, Schülerhabitus jedoch im Hinblick auf die Herstellung des „idealen Schülers“ im Sinne der Institution (Helsper/Kramer bezeichnen ihn auch etwa als sekundären Habitus, vgl. Helsper/Kramer 2009). Es dürfte allerdings den Rahmen des Projekts sprengen, die Gegenüberstellung bzw. Interaktion der beiden Konzepte fundiert zu bearbeiten. Es sollen aber Hinweise dazu angedeutet werden.

Methodisch heisst die theoretische Prämisse des Schülerhabitus nicht, dass kindliche Praktiken in der Schule nur unter dem Aspekt der für das ‚doing pupil‘ notwendigen Aneignung von sozialisationsrelevanten Verhaltensweisen und Einstellungen betrachtet werden sollen. Der Beobachtungsfokus auf diesen Prozessen dient lediglich als thematische Sensibilisierung, bewirkt aber keine Verengung der Wahrnehmung. Theoretisch lässt sich in Anlehnung an das Konzept des ‚embodiment of gender‘ aus der feministischen Geschlechterforschung zur Konstruktion von Männlichkeit und Weiblichkeit spekulieren im Hinblick auf eine Konstruktion der Schüleridentität. (vgl. Kelle 2003) Wenn die Aneignung der Geschlechtsidentität über soziale Prozesse geschieht und zugleich das Produkt sozialer Praxis ist, könnte man ein analoges Konzept entwerfen, das man als ‚embodiment of pupil‘ bezeichnen müsste. Dabei geht es um zwei Perspektiven, einerseits um die Inkorporierung des Schülerseins, andererseits um die Verkörperung bzw. Darstellung des Schülerseins. Durch die explizite Einübung schulischer Alltagspraktiken (Handlungsmuster und Sprechweisen) internalisieren und inkorporieren die Kinder - gestützt von entsprechendem Lehrerhandeln und -sprechen und einer spezifischen Struktur der Anordnung der Akteure im sozialen Raum - normative Vorgaben und institutionelles Wissen in einem für sie relevanten sozialen Feld, das auch durch klare Machtstrukturen gekennzeichnet ist. Damit dürften wichtige Voraussetzungen für den Aufbau einer Schüleridentität bzw. eines Schülerhabitus gegeben sein.

Die Beobachtung der Alltagskultur mit dem Fokus auf den Aktivitäten der Lehrperson soll neben informellen Praxen vor allem die von ihr initiierten performativen Sequenzen sowie den darin realisierten Umgang mit den räumlichen Möglichkeiten in unterschiedlichen Unterrichtsettings dokumentieren, die ExpertInneninterviews die Erklärungen zu den pädagogischen Intentionen und Überlegungen der Lehrperson liefern.

Im Vergleich der beiden Schulkontexte ist zu fragen, ob der Aufbau eines Schülerhabitus angesichts des selben institutionellen Referenzrahmens in gleicher Weise geschieht oder ob er unterschiedlich stattfindet mit Bezug

auf die sozialräumliche Verortung der Kinder und damit unter Umständen zur ungleichen Realisierung von Bildungschancen beiträgt. (vgl. Betz 2006).

Es wird interessieren, wie die Kinder über ihre Aktivitäten, über die verbindlichen Routinen und Regeln sprechen, um nachzuvollziehen, wie sie ‚doing pupil‘ konstruieren?

4.5. Praxistheorie

Für die Beschreibung der Lebenswelt Schule als alltagskulturellem Erfahrungsraum kommt den sozialen Praktiken der Akteure hohe Bedeutung zu. Mit der Praxistheorie, wie sie von Reckwitz systematisiert wurde, können soziale Praktiken verstanden werden als „know-how abhängige und von einem praktischen ‚Verstehen‘ zusammengehaltene Verhaltensroutinen, deren Wissen einerseits in den Körpern der handelnden Subjekte ‚inkorporiert‘ ist, die andererseits regelmässig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen den Subjekten und von ihnen ‚verwendeten‘ materialen Artefakten annehmen“ (Reckwitz 2003, 289). In dieser Definition sind die Grundannahmen der Theorie auszumachen: die *Materialität* der Praxis in Körpern und Artefakten, die *Implizitheit* des praktischen Wissens sowie *die Routiniertheit* der Praxis.

Für die Analyse von Schulkultur sind alle drei Dimensionen relevant. Die *Materialität* von Kultur manifestiert sich permanent in den körperlichen Aufführungen des Schüler- und Lehrerseins ebenso wie im Umgang mit Artefakten und den räumlichen Arrangements. In Verbindung mit dem Lebensweltkonzept ist zudem von Interesse, welche Praktiken sich finden lassen, die es den Akteuren in der «kleinen sozialen Lebenswelt» Schule erlauben, „*routinemässig* angemessen zu handeln“ (Reckwitz 2003, 292). Es ist auch danach zu fragen, welche *impliziten sozialen Kriterien* im Vollzug dieser Praktiken zum Einsatz kommen. Dazu gehören die Bedeutungen, welche die Akteure den Personen und Objekten zuschreiben. Die Erschliessung des *impliziten Wissens*, das diesen Praktiken zugrunde liegt, ist nur im Erfahrungshorizont des Subjekts zu leisten, nämlich dort, wo der Schulalltag konkret zu bewältigen ist. Sie dürfte eine methodische Herausforderung darstellen.

Anhand einzelner Praktiken soll gezeigt werden, welche kulturellen Codes das Alltagsleben in der Schule durch den „praktischen Sinn“ hindurch strukturieren; diese könnten auch in der „Logik der Institution“ gesucht werden. Damit wird der Versuch gemacht, die Praxistheorie nach Reckwitz zu verbinden mit dem Konzept der Grammar of Schooling, wie sie sich aus den beiden Schulkontexten ergibt.

4.6. Kultur

Die Studie legt einen Begriff von Alltagskultur zu Grunde, der ein semiotisches, an *Bedeutungen* orientiertes Verständnis des Konzepts mit einer Auffassung von Kultur als *Praxis* verbindet. So wird „Kultur“ einerseits verstanden als offener und instabiler Prozess des Aushandelns von Bedeutungen innerhalb eines sozialen Feldes, das auch durch Machtstrukturen gekennzeichnet ist (Wimmer 2005). Dabei spielt auch die symbolische Dimension eine Rolle, so wenn wir sie mit Geertz als ‚selbstgesponnenes Bedeutungsgewebe‘ verstehen, in die der einzelne Akteur verstrickt ist. „Kultur“ wird andererseits verstanden als konkreter praktischer Vollzug des Handelns, der durch ein implizites Praxiswissen gesteuert ist und sich in der Materialität der Praktiken manifestiert (Reckwitz 2003).

Alltagskultur stellt ein Konglomerat von Praxen dar, die sich in den Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen wie auch der Schüler/innen untereinander ausbilden. Dazu gehören neben den von Lehrpersonen inszenierten didaktischen Elementen sowie spezifischen Formen der Peer-Kultur eine Fülle an Praktiken, Routinen und Ritualen, die sich aus dem langjährigen Zusammenleben einer mehr oder weniger konstanten Gruppe von Akteuren auf relativ engem Raum ergeben.

Die Untersuchung geht von der Prämisse aus, dass sich schulische Alltagskultur wesentlich auf dem Hintergrund der und in Auseinandersetzung mit den institutionellen Bedingungen und Vorgaben konstituiert, welche

die Schule prägen. Das Interesse gilt den unterschiedlichen Ausformungen schulischer Alltagskulturen in den beiden Schulklassen. Schulkultur tritt den Schüler/innen zwar als *normative Realität* gegenüber in Form von explizite oder implizite gestellten Anforderungen und Bewertungen der Lehrpersonen, von didaktischen Arrangements, von Objekten, Raumgestaltungsarrangements, zeitlichen Abläufen und institutionellen Vorgaben. Sie stellt jedoch auch eine *interpretative Realität dar*, denn sie wird von allen daran beteiligten Akteuren auf dem Hintergrund ihrer schulischen und ausserschulischen Erfahrungen, ihrer Diskursmacht und der situativen Anforderungen immer wieder neu ausgehandelt und verändert.

Das Ziel dieser Studie ist es, in der Lebenswelt Schule die alltäglichen Praktiken und deren immanente Sinnordnung, die in Abhängigkeit von zeitlichen, räumlichen und sozialen Differenzierungen eine Alltagskultur der betreffenden Institution ausmachen, zu «entdecken» und in Bezug auf ihre Bedeutung für die Akteure dieses Handlungsfeldes zu analysieren. Dabei ist der Blick der Forschenden auf die alltäglichen Selbstverständlichkeiten und die damit implizit vermittelten Normen und Regeln geschärft durch die Auseinandersetzung mit dem „heimlichen Lehrplan“. Er beeinflusst nicht nur das Verhalten der Akteure, sondern auch ihr Selbstverständnis als Angehörige der Institution.

5. Alltagskultur in der ersten Klasse am Beispiel des ersten Schultags (MJ)

Wenn die Alltagskulturen zweier sozialräumlich unterschiedlicher Schulkontexte beschrieben und kontrastiert werden sollen, stellt sich auch die Frage, wie sich die professionellen Akteure – die Lehrpersonen – auf diese Kontextbedingungen ihrer Berufspraxis einlassen bzw. diese wahrnehmen.

Der Vergleich des Datenmaterials in Bezug auf das berufliche Selbstverständnis der Lehrpersonen hat ergeben, dass sich für die Lehrerinnen der beiden Klassen ihr eigenes Berufsfeld als Selbstverständlichkeit darstellt; d.h., die kulturelle/soziale Heterogenität der Schüler/innenklientel bei der einen Lehrperson, die relative Homogenität bei der andern, sind für sie kein Anlass für besondere Überlegungen bzw. didaktische Massnahmen (mehr), sind sie doch mit der sozialdemographischen Situation der Gemeinde/des Quartiers vertraut. Wenn sie sich Gedanken machen zu Alltagsproblemen ihrer Klassen, dann betreffen diese vor allem mangelnde individuelle Anpassungsleistungen einzelner Schüler/innen. Beide gehen von universalen Schülerkategorien aus, die sie als Ziel schulischer Sozialisation als relativ fraglos gegeben voraussetzen: Schüler/innen sind Kinder, die ihre Aufgaben in der Schule bewältigen, die Regeln des Schulalltags kennen und befolgen, bestimmte Lernziele erreichen, sich in die Peer-Group einfügen, mit ihren Kamerad/innen respektvoll umgehen, die Lehrperson als Autorität akzeptieren, kurz: die Pflichten des Schülerseins erfüllen.

Allgemeiner Befund

Nach der Sichtung des gesamten Materials kann bezüglich der Beschaffenheit von Alltagskultur festgehalten werden, dass sie sich anhand der beobachteten Praktiken in der ersten Klasse vor allem als ein Set von normativen Ansprüchen der Lehrpersonen gegenüber den Schulanfänger/innen herausstellt. Alltagskultur setzt den Rahmen für den Erwerb grundlegender gesellschaftlich-kultureller und spezifischer schulischer Fähigkeiten, Techniken und Wissensformen. Das ist auch die erklärte, pädagogisch argumentierend vorgetragene Absicht der Lehrpersonen: es müssen die Voraussetzungen geschaffen werden, dass möglichst alle Schüler/innen die Lernziele erreichen. Dazu gehöre die Herstellung eines angenehmen Lernklimas für alle Schüler/innen. Dieser Begründung für den Einsatz restriktiver Massnahmen in Form von verbindlichen Regeln zum Wohle des lernenden Kindes, steht allerdings die Wahrnehmung der Beobachterinnen entgegen, dass Alltagskultur in der Form normativer Setzungen vor allem eines bezweckt: die Konstruktion der Schulklasse als einem für Lehrpersonen leicht handhabbaren Lernkörper (Mohn/Amann 2006). Der Handlungs- und Entscheidungsspielraum der Schüler/innen bezüglich Mitgestaltung schulischer Alltagskultur ist dagegen sehr beschränkt; er konzentriert sich auf

Peer-Aktivitäten am Rande oder ausserhalb des offiziellen Unterrichts, auf das Zusammensein in den Pausen und auf dem Schulweg.

Der erste Schultag

Beide Forschenden haben zur Erhebung der Alltagskultur je eine erste Klasse über mehrere Wochen beobachtend begleitet. So haben sie selbstverständlich auch an der ersten Veranstaltung des Schuljahres teilgenommen, dem ersten Schultag. Schon im anschliessenden Informationsaustausch hat sich dieses erste schulische Ereignis als höchst aufschlussreich für einen Vergleich herausgestellt. Trotz zahlreicher weiterer spannender Themen, die sich aus späteren Beobachtungen und Gesprächen im Feld ergaben, wurde schliesslich für diesen Bericht der erste Schultag der Erstklässler/innen als Auswertungsthema gewählt. Es hat sich gezeigt, dass die erste Begegnung der Schüler/innen mit dem neuen Sozialisationskontext einen besonderen Reiz bietet, das Schülerwerden im Rahmen einer spezifischen Schulkultur zu thematisieren.

Im Folgenden werden die Ereignisse des ersten Schultags aus den beiden Schulhäusern (Stadtquartier mit hohem Migrationsanteil und mobiler Bevölkerung/ Vorortgemeinde mit vorwiegend "sesshafter Bevölkerung") je einzeln dargestellt und interpretiert. Anschliessend werden die beiden Schilderungen anhand einzelner Elemente in bezug auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede analysiert.

Für die Darstellung des Ablaufs am ersten Schultag wurde eine ‚dichte Beschreibung‘ gewählt, um den Leser/innen einen facettenreichen, datenbasierten Zugang zu den Alltagserfahrungen der schulischen Akteure zu ermöglichen. Mit dieser beschreibenden wie zugleich deutenden Darstellung im Sinne der „symbolischen Anthropologie“ wird versucht, aus der Fülle des Datenmaterials die in den Handlungs- und Sprechweisen der Akteure intendierten Bedeutungen herauszuarbeiten sowie sie im Kontext schulischen Handelns zu verorten und zu verstehen. Die Interpretation geschieht nicht systematisch, sondern in der Form „essayistischen Theoretisierens“ (Ziegler 1998, 34)¹; sie spiegelt damit das an der konkreten Situation aufgerollte allgemeine Nachdenken und Sprechen über Unterricht und institutionelle Sozialisation.

„Dichte Beschreibung“ bleibt ein Produkt der (Re-)Konstruktion sozialer Wirklichkeit durch die jeweilige Autorin, welche die inhaltlichen Bausteine bestimmt; die Subjektivität des Verstehens kann höchstens mit Bezug auf die Reflexivität in der Auseinandersetzung mit diesem Prozess und seinen Voraussetzungen etwas relativiert werden.²

5.1 Egerlingen – eine Zürcher Vorortsgemeinde (MJ)

5.1.1 Dichte Beschreibung

Im Folgenden wird der erste Vormittag der neu eintretenden Erstklässler/innen in der Primarschule einer Zürcher Vorortsgemeinde in Form einer dichten Beschreibung aufgezeichnet. Als Datenbasis dienen die Tonaufzeichnungen des Geschehens sowie die Feldnotizen zu den Beobachtungen: letzteren liegt ein sozialkonstruktivistischer Forschungszugang zugrunde. Für die Darstellung der schulischen Wirklichkeit im Zusammenspiel der verschiedenen Akteure wird ein kulturanalytischer Fokus verfolgt, wie er durch die Praxistheorie von Reckwitz nahe gelegt wird: Die Aneignung von Praktiken wird demnach im Sinne eines Erwerbs von Alltagstechniken verstanden, die ein bestimmtes Know-how einschliessen bzw. ein Praxiswissen, das von einer impliziten Logik getragen ist. Für diese Untersuchung wird davon ausgegangen, dass die schulischen Alltagspraxen, die am Anfang des Schuljahres im „status nascendi“ zu beobachten sind, eine Grundlage für das

² Um dem Vorwurf mangelnder Nachprüfbarkeit einzelner Aussagen zu begegnen, werden alle Inhaltselemente (Interviewtranskriptionen und Beobachtungsprotokolle in den Feldnotizen) nachgewiesen.

spätere Schülersein bilden. Wie wird darin schulische Wirklichkeit im Zusammenwirken aller beteiligten Akteure konstruiert? Es soll deshalb für die Darstellung und Interpretation der Daten ergänzend das Sozialisationskonzept von Corsaro sowie das Doing-Konzept der Inkorporierung eines schülerkonformen Habitus, wie es aus der Genderforschung bekannt ist, unterlegt werden.

Zur räumlichen Situation der Schulanlage: Sie umfasst zwei Schulhäuser – ein altes und ein neues - mit je separatem Schulhof, einen Turnhallentrakt und einen Fussballplatz. In beiden Schulhäusern befinden sich Spezialzimmer für sprachlichen Förderunterricht, für Musikstunden und andere Belange. Die beiden Kindergartenklassen sind in einem speziellen Pavillon angesiedelt und haben ihren eigenen Aussenraum. In den beiden Schulhäusern werden 9 Primarschulklassen unterrichtet.

Am 20. August 2007, dem ersten Tag nach den fünfwöchigen Sommerferien der Kinder, betrete ich erstmals das Areal des Schulhauses Maiacker in der Zürcher Vorortsgemeinde Egerlingen. Ich will als teilnehmende Beobachterin den ersten Schultag der Klasse, die ich über die nächsten Wochen begleiten möchte, miterleben.

Bei der Eingangstüre zum alten Schulhaus, in dem auch „meine Klasse“ ihr Schulzimmer hat, versammeln sich vor 9 Uhr unter all den Kindern zahlreiche Eltern, die ihre Erstklässler/innen zur Schule begleiten; einige mögen sich bereits kennen, denn sie unterhalten sich fröhlich und angeregt miteinander, rufen sich zur Begrüssung belustigt etwas zu. Sie scheinen den Anlass als fröhliches Event wahrzunehmen. Unschwer lassen sich die in ihrer Nähe stehenden Kinder als Noviz/innen in der Institution ausmachen; im Gegensatz zu den andern Schüler/innen stehen sie mit ihren neuen Schulranzen praktisch unbeweglich, etwas verunsichert um sich blickend, das Geschehen beobachtend, mitten unter all den Leuten. Da erscheint eine Lehrperson und fordert die Anwesenden auf, sich in den Turnhallentrakt zu begeben, da dort die Begrüssung stattfindet.

In der Turnhalle versammeln sich sodann alle Kinder vom Kindergarten bis zur sechsten Klasse samt den Eltern und andern Begleitpersonen der Kindergartenkinder und der Erstklässler/innen. Die Kinder werden vom Schulleiter angewiesen, sich klassenweise je mit ihrer Lehrperson im Halbkreis um ihn herum aufzustellen, die Eltern werden in den Hintergrund verwiesen. Verschiedene Väter halten die Szene von hinten im Bild fest.

Das allgemeine Stimmengewirr unterbrechend, ergreift der Schulleiter nun das Wort und begrüsst kollektiv alle anwesenden Kinder und deren Eltern. Er kündigt an, dass er nun gleich alle Lehrpersonen vorstellen werde. Dazu ruft er nacheinander ihre Namen auf, nennt die Klasse, die sie unterrichten, und gibt die entsprechenden Schulräume bekannt; die Aufgerufenen winken kurz in die Runde, worauf die Schüler/innen ihrer Klasse ihnen zuklatschen. Dieses Ritual wiederholt sich bei jeder Lehrperson mit zunehmender Intensität: das Klatschen wird ausgedehnter und lauter, und es wird von begeistertem Gejohle begleitet. Es scheint, dass sich die Schüler/innen mit der Lautstärke der Sympathiekundgebungen für ihre Lehrperson gegenseitig überbieten wollen. Durch diese emotional aufgeladene und mit sichtlichem Spass inszenierte Reaktion verpassen die Schüler/innen der bürokratisch angelegten Information des Schulleiters einen Eventcharakter und verleihen der trockenen Begrüssung etwas Schwung und Fröhlichkeit. Kulturanalytisch gesprochen bringen sie damit vor allen Anwesenden ihre Zugehörigkeit zur Schulklasse performativ zum Ausdruck (doing pupil). Sie vergegenwärtigen sich mittels der Identifikation mit ihrer Klasse bzw. ihrer Lehrperson zugleich ihren Ort in der Gesamtschule. Das Prozedere dauert rund zehn Minuten. Dann gibt der Schulleiter bekannt, dass nun zur Begrüssung der Kindergarten- und der Erstklasskinder die Schüler/innen aller andern Klassen ein Lied singen werden. Ein Lehrer stimmt kurz an, die Schüler/innen setzen ein. Der Textinhalt des lauten Gesangs bleibt wohl nicht nur für mich unverständlich, sondern auch für die neuen Kinder und deren Eltern. Der Refrain dagegen, der mit Verve gesungen wird, ist verständlich:

„Jetzt müemer id Schuel, jetz müemer id Schuel, doch mitenand hämmer de Plausch.“

Nach vier Strophen des Liedes verstummt der Gesang. Alle klatschen. Der Schulleiter ergänzt einige wenige administrative Informationen und fordert danach alle Anwesenden auf, sich in die Klassenzimmer zu begeben.

Für die Kinder ab der zweiten Klasse beginnt nun der gewohnte Schulalltag, für die Jüngeren steht dort ein Sonderprogramm an, an dem die Eltern traditionsgemäss teilnehmen.

Die kurze Veranstaltung in der Turnhalle zeigt die Bemühung des Schulleiters um eine Begrüssung aller bisherigen Schüler/innen zum neuen Schuljahr wie auch einen Empfang der Schulanfänger/innen in der Institution. Bemerkenswert ist, dass der Schulleiter die Kindergartenkinder dabei haben will und sie auch explizite begrüsst. Dies ist nicht selbstverständlich, da der Kindergarten zum Zeitpunkt der Untersuchung 2007 noch nicht offizieller Bestandteil der Primarschule ist; für die Kinder gilt er noch als fakultativ, wird aber von praktisch allen 4- bis 6-Jährigen besucht. Der Schulleiter greift damit, dass er diese Kinder zum Schuljahresbeginn mit den Primarschüler/innen versammelt, der Integration des Kindergartens in das Schulsystem symbolisch vor und markiert den Statusübergang der Kinder in die Institution als eigentlichen Eintritt in das Bildungssystem. Der kleine Anlass dient also einerseits der Integration der Jüngsten, bietet andererseits für den Schulleiter eine Gelegenheit, alle Mitglieder der Schuleinheit zu versammeln und gemeinsam anzusprechen. Er verbindet damit die institutionelle Ebene mit der subjektiven. Anschliessend an Rademacher müsste man allerdings festhalten, dass die Ikonographie der Begrüssung der Jüngsten der unter Umständen beabsichtigten Funktion der Vergemeinschaftung entgegensteht. (vgl. Rademacher 2009, 96ff.) Der Anlass hat nämlich nicht den geringsten Anschein einer feierlichen Aufnahme der Kleinen in den Korpus der Schüler/innen. Dafür fehlen jegliche rituellen Elemente. Der Ort, die Turnhalle, ist nicht der zentrale Ort des Unterrichts, sondern ein Nebengebäude und liefert mit seinen an den Wänden montierten Turngeräten alles andere als einen festlichen Rahmen. Er ist in keiner Weise für diesen Anlass hergerichtet worden. Sitzmöbel sind keine vorhanden - alle Personen stehen. Die Plätze sind ambulant zugewiesen. Die Eltern werden im Hintergrund geduldet, haben weder räumlich einen Ort noch werden sie vom Schulleiter direkt angesprochen. Interessant ist der Text des Liedes, das offensichtlich jedes Jahr gesungen wird. Es nimmt die Perspektive der Schulanfänger/innen, also der Erstklässler/innen, ein, wird aber von den älteren Kindern – quasi als bereits erfolgreich in die Institution Initiierten - gesungen. Eindringlich werden im Refrain die Pflicht und damit die Bedeutung des Schulbesuchs herausgestrichen (wir müssen zur Schule); deren allenfalls unangenehme Konsequenzen werden aber sogleich mit Verweis auf die Gemeinsamkeit des Tuns zurückgenommen. Es scheint, als müssten die Erstklässler/innen mit dem in Aussicht gestellten Vergnügen des Zusammenseins mit Gleichaltrigen (die Lehrpersonen sind wohl nicht mitgemeint) über die Härte der gesellschaftlich auferlegten Pflicht hinweggetröstet werden. Damit wird den Jüngsten, die noch nicht dazugehören, verheissen, dass der Schulbesuch trotz der unabwendbaren Verbindlichkeit als Lust zu erleben sei, im Grunde eine doppelte normative Setzung, die als ambivalent wahrgenommen werden könnte. Sandra Rademacher hat Gleiches in deutschen Schulen festgestellt. (vgl. Rademacher 2009) Sie spricht in ihrer ethnographischen Studie zum ikonographischen Vergleich des Schuleintritts in Deutschland und den USA von den Trost- und Ermutigungsgesten, die sich in deutschen Einschulungsliedern finden. Durch sie werde die Schule als bedrohlich dargestellt. Sie sieht Parallelen zu gebräuchlichen mündlichen Wendungen, mit denen Erwachsene die Kleinen disziplinieren und zu Ernst ermahnen wie etwa „warte nur, bis du in die Schule kommst, da weht ein anderer Wind“ (Rademacher 2009, 93). In der Turnhalle von Egerlingen, wo die Begrüssung stattfindet, folgt auf das Lied kein konkreter Akt einer symbolischen Aufnahme der Jüngsten in die Schüler/innengemeinschaft des Schulhauses, wie sie im Lied besungen wird. Sie bleiben also nicht nur symbolisch dadurch, dass die älteren Schüler/innen das Lied in ihrem Namen singen, sondern auch physisch als „die Anderen“ aussen vor.

Ich bewege mich in der Menge der 24 Kinder und deren Eltern zurück ins Schulhaus. Jedes Kind wird durchschnittlich von zwei Erwachsenen begleitet (Mutter, Vater, Grosseltern, andere Verwandte), einige jüngere Geschwister sind auch dabei. Kinder und Eltern drängen zur Garderobe, halten Ausschau nach dem Platz der Kinder. Die Haken sind mit den Namen der Kinder versehen. Grosses Stimmengewirr. „Wo isch min Platz?“ „Nei, lueg, det äne!“ „Wo isch min Name?“ „Ich han en gfunde“. „Lueg da, da!“ Kinder rufen auch Freunden, wenn sie deren Namen gefunden haben. Sie können offenbar ihren eigenen Namen schon lesen. Inwieweit die Jacken tatsächlich an die dafür bestimmten Haken gehängt wurden, entzieht sich meiner Kenntnis. Ich staune

aber über die Selbstverständlichkeit, mit der diese Handlung von allen Beteiligten praktiziert wird, obwohl sie von der Klassenlehrerin, Frau Moser, weder erläutert noch kontrolliert wurde. Offensichtlich geht sie von der Annahme aus, dass die Kinder das ja bereits vom Kindergarten her kennen.

An der Türe hängt ein Willkommensgruss mit farbigen Lettern. Mein Blick in das Klassenzimmer zeigt, dass die Schulbänke in U-Form aufgestellt sind. Hinter jeder Bank stehen zwei Stühle. Auf der Tischplatte liegen zwei Namensschilder, die mit einem Glückskäferchen aus Schokolade verziert sind. Auf jedem Platz steht zudem eine kleine Sonnenblume in einem farbigen Wasserglas; es findet sich ausserdem eine Kartonschachtel mit Schreibutensilien sowie eine grosse Farbstiftschachtel von Caran d'Ache, einer Schweizer Qualitätsmarke. Unter der Bank sind für jedes Kind bereits alle Schulhefte bereit gelegt, fein säuberlich beschriftet von der Lehrerin (das Buchstabenschloss bzw. das Leseheft, das Buchstabenschreibheft, das Zahlenheft, ein leeres breitformatiges Zeichnungsheft, ein Notizheft).

Beim Betreten des Zimmers herrscht grosses Gedränge. Frau Moser steht beim Lehrerinnenpult vorne und schaut dem Treiben schweigend zu. Es scheint zum kollektiven Wissen der Kinder zu gehören, dass für sie ein spezieller Sitzplatz an einer Bank bereit stehe, bzw. dass man sich hier als Erstklässler/in auf den „richtigen Platz“ zu setzen habe. Es gilt jetzt nur, ihn zu finden. Das bringt einige Schwierigkeiten mit sich, stimmt doch die Sitzordnung in keiner Weise mit derjenigen im Kindergarten überein, wo es keine Bänke gab. Die Suchbewegungen richten sich auf die Namenstafelchen. Kinder und Eltern rufen durcheinander. „Wo isch min Name?“ ruft ein Junge verzweifelt. „Lueg, hanen gfunde, und da isch dine!“ sagt ein anderer Junge zu einem Kameraden. Väter rufen ihre Kinder, wenn sie deren Namen gefunden haben; Mütter unterhalten sich und kichern. Viele kennen sich. Man hört viel Schweizerdeutsch, etwas Standardsprache, Italienisch und Englisch. Die Stimmung ist fröhlich, fast ausgelassen, vor allem auf Elternseite, abwartend und eher ernst auf Kinderseite. Alle Schüler/innen haben sich gesetzt, den Schulranzen neben sich aufgestellt. Einige begutachten die Schulobjekte auf der Bank, kommentieren sie, rufen sich etwas zu. Etliche Väter haben sich mit Foto- oder Filmkamera im Innern der Tischanordnung in U-Form vor den Schüler/innen in ihren Schulbänken aufgepflanzt, rufen die Namen ihrer Kinder, damit sie kurz hochschauen, und knipsen dann, was das Zeug hält. Sie sind offensichtlich der Überzeugung, dass dieser Moment des Daseins als Schüler/in festgehalten werden muss samt den dazugehörigen Requisiten (Schulranzen, Objekte auf dem Tisch); damit dürfte – ganz im Gegensatz zur Begrüssung in der Turnhalle - dieses erste Mal, bei dem sich das Kind an seinem künftigen Arbeitsplatz in der Schule befindet, als bedeutungsvoll taxiert werden. Ob diese Einschätzung, die man als Beobachterin den Eltern zuzuschreiben geneigt ist, auch den Kindern entspricht, lässt sich nicht rekonstruieren. Sicher ist aber, dass für sie der „erste Schultag“ als ganzer sehr bedeutsam ist, wie ich aus Interviews mit älteren Kindern früher schon erfahren habe.³ (vgl. dazu Übergang zum Schülersein, in diesem Bericht, 67f.) Kinder freuen sich im allgemeinen schon lange vorher auf die Schule, um endlich zu den Schüler/innen zu gehören und das Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen. Sie ziehen sich schon mal probeweise ihren neuen Schulranzen an, das wichtigste symbolische Requisite für ihren bevorstehenden Übergang zum Schülersein, und spazieren damit umher. Ihre Präsenz am ersten Schultag im Klassenzimmer dürfte für sie nun der mental und physisch nachvollziehbare Beweis dafür sein, dass sie in der neuen Sozialstruktur angekommen sind und die liminale Phase (Turner 1989) abgeschlossen haben. Das erfüllt sie zwar mit Stolz, aber auch mit gewissen Unsicherheiten bezüglich der Anforderungen, die sie in der neuen Sozialisationsinstanz zu bewältigen haben. Der erste Schultag hat für sie die Qualitäten eines Rituals, auch wenn dies von der Lehrerin nicht bewusst geplant ist. Er hat nämlich einen strukturierten Ablauf, an dem die Kinder partizipieren und in dessen Folge sie mit Artefakten und institutionellem Wissen bekannt gemacht werden, die für ihr Schülersein unabdingbar sind.

³ Im Zusammenhang mit einer Vorlesung zu bedeutsamen Übergangsriten der Kindheit habe ich 2002 einzelne Zweit- wie auch Sechstklässler/innen befragt. Das Fazit daraus: Alle Kinder freuten sich zwar auf die Schule, aber die Angst vor dem ersten Schultag war selbst den 12- Jährigen noch präsent (Angst vor der Lehrperson, vor den Kameraden, vor den Erwartungen, die Schule stellt); übereinstimmend waren aber alle im Nachhinein der Ansicht, der erste Schultag sei dann gar nicht so schlimm gewesen, wie man sich das vorgestellt habe.

Frau Moser schlägt nun auf den Gong und erklärt nach Abklingen des Geschwätzes, dass die Erwachsenen sich hinter die Stühle der Kinder zu stellen hätten, was angesichts des beschränkten Raumes allerdings nur mit viel Goodwill zu bewerkstelligen ist. Die Erwachsenen stehen dicht gedrängt, Körper an Körper, eingeklemmt zwischen den Stühlen der Kinder und den Zimmerwänden. Es ist ganz offensichtlich, dass sie als Gäste nicht sonderlich willkommen sind, sonst hätte man sich wohl bemüht, ihnen Sitzgelegenheiten anzubieten. Das hätte allerdings bedingt, dass man die Sitzordnung für die Kinder an diesem ersten Tag hätte anpassen müssen. Im gewählten Arrangement haben aber ganz klar die Kinder in ihrer künftigen Rolle als Schüler/innen Priorität; sie sollen in der Originalaufstellung für den täglichen Unterricht Platz nehmen. Die Eltern haben sich mit ihrer Rolle als Zaungäste des Geschehens zufrieden zu geben.

Nun ertönt nochmals ein Gongschlag, Frau Moser schaut wartend in die Klasse, das Geplauder verstimmt ganz allmählich. Nun meldet sie sich in feierlich-ernstem Ton zu Wort: *„Ich möchti alli ganz herzlich willkomme heisse, emal zerscht alli Erschtklässler und Erschtklässlerinne - ihr händ alli eues Plätzli gfunde, hm, ganz elei - und alli Eltere, Götti, Gotte und Grosseitere, wo cho sind. Ich gsehne, jede Platz isch bsetzt, alli Chinde sind da. Aber ich han's Gefühl, dass öpper fehlt. Ich han nämlich da uf minere Lischte na en Timi. Kennt öpper de Timi?“* – „Nei“. „Moll“. *Auf die bejahende Antwort eines Jungen (er ist Repetent der ersten Klasse, wie sich später herausstellt) bemerkt die Lehrerin: „Ja, de Loris kennt de Timi, gell? Er kennt en scho, aber suscht niemert. Bi mir hät's ebe gheisse, de Timi, dä chäm au i eusi Klass.“* (Transkription der Tonaufnahme, 27.08.2007, Vormittag, 1. Teil, Zeilen 51-58.)

Die Teamkollegin, Frau Pedretto, anerbietet sich daraufhin, Timi auf dem Schulhof suchen zu gehen; sie verlässt den Raum.

In der eben beschriebenen Sequenz hat Frau Moser mit dem Gongschlag wiederum an die Aufmerksamkeit der anwesenden Personen appelliert. Ihr längeres Verharren in einer abwartenden Haltung signalisiert zudem, dass diesmal etwas besonders Wichtiges bevorstehe, bei dem sie keine gleichzeitigen Aktivitäten oder Gespräche anderer Personen duldet. Es folgt ihr gewichtig inszenierter Redebeitrag zur Begrüssung der Anwesenden. (vgl. dazu in diesem Bericht, Übergang zum Schüler/insein, 67f.) Er lässt inhaltlich die Vermutung bestätigen, dass hier die Kinder im Zentrum stehen. Wenn sie davon spricht, dass jeder sein „Plätzli“ gefunden habe, bezieht sie sich nur auf die Kinder; mit keinem Wort geht sie auf die unangenehme Situation der Erwachsenen ein. Und wenn sie ausserdem anerkennend betont, dass die Kinder ihren Platz ganz *selbstständig* gefunden hätten, blendet sie die unüberseh- und -hörbare Hilfestellung durch die Eltern ganz einfach aus. Ihr Hauptaugenmerk ist auf das stringent geplante Vorgehen ausgerichtet: Die Aufmerksamkeit soll auf Timi fokussiert werden. Davon kann auch der Repetent, der dank entsprechender Vorkenntnisse mit einer Bemerkung ihren didaktischen Trick unterläuft, nicht ablenken.

Während Frau Pedretto sich nun auf die arrangierte Suche nach Timi macht, äussert sich Lukas ungefragt mit Blick auf die bei jedem Kind aufgestellte Sonnenblume: „Törf ich rate, dass mir Sunebloometee mached?“ Die Eltern lachen. Frau Moser würdigt seine Feststellung und vertröstet ihn auf später.

Mal abgesehen davon, dass der Junge sich mit dieser Aussage gleich vor dem ganzen Publikum in Szene setzt und entsprechend seinen Platz in der Schüler/innenschar zu markieren beginnt, lässt seine Frage interessante Rückschlüsse bezüglich der Interpretation von Artefakten zu. Lukas bringt die Sonnenblume in der Vase, die eventuell zu Hause als dekoratives Element wahrgenommen würde, in einen das Unterrichtsgeschehen antizipierenden Verwertungszusammenhang. Im Schulkontext – das ist wohl in seinen Erfahrungen vom Kindergarten eingeschrieben – haben alle Objekte eine bestimmte pädagogische Funktion. Die Lehrperson verfolgt damit gewisse Absichten. Die Kinder sollen sich mit einem Objekt beschäftigen und dabei etwas lernen. Mit seiner Frage legt Lukas die Kompetenz an den Tag, aus einem Alltagsobjekt einen Unterrichtsgegenstand zu konstruieren; er beweist zudem, dass er das Prinzip des handlungsorientierten Unterrichts verstanden hat. Gewiss käme es ihm nie in den Sinn, seiner Mutter zu Hause zuzumuten, aus einer Sonnenblume Tee zu kochen.

Nun fordert Frau Moser die Kinder auf, ihre Schulranzen in die Höhe zu halten. In informellem Rahmen werden Farben und Motive verglichen; danach werden auch noch die Etais gezeigt und von der Lehrerin kommentiert. Nun betritt Frau Pedretto den Raum wieder; sie hat ein Plüschtier im Arm. Es ist der gesuchte Timi, ein Kater, der sich später als Leitfigur des Leselehrmittels „Buchstabenschloss“ herausstellt. Er habe das Schulzimmer nicht gefunden, wolle aber unbedingt hierher kommen, wurde erzählt. Frau Moser fragt die Kinder, was denn eine Katze in der Schule möchte, gibt aber darauf gleich selbst die Antwort: „Der Timi möchte lesen lernen, schreiben lernen, er möchte auch die Zahlen kennen lernen. Dann geben wir ihm mal seinen Platz. Das ist sein Platz.“ Sie legt ihn in den grossen Korb auf dem Tisch in der Mitte des Raumes.

Die didaktische Massnahme, das Plüschtier gleich als Mitschüler der Kinder zu deklarieren, mag der mehr oder weniger bewussten Absicht der Lehrerin entsprungen sein, die idealtypische Haltung eines Erstklässlers an einer Drittperson vorzuführen, den zum Erlernen der Kulturtechniken voll motivierten Schüler Timi. Das ist die Erwartung, die sie wohl auch ihren Schüler/innen entgegen bringt.

Frau Moser leitet nun locker zur folgenden Aufgabe über, in der sie die Kinder symbolisch als Hilfslehrer einsetzt. So quittieren sie denn ihre nächste Frage, ob sie den Timi seinen Namen schreiben lehren wollen, mit begeisterter Zustimmung. Nachdem sich die Lehrerin zudem bei ihnen vergewissert hat, dass die meisten Kinder ihren eigenen Namen bereits schreiben können, geht sie zur ersten Unterrichtssequenz über. In dieser Übergangsphase zwischen Begrüssung und eigentlichem Unterricht folgt die Form der Kommunikation gleichsam dem Drehbuch eines Kasperletheaters. Frau Moser stellt die Fragen, die Kinder antworten jeweils laut im Chor; es dürfte ihnen klar sein, dass keine individuelle Antwort, sondern lediglich eine kollektive Zustimmung erwartet wird.

Nun geht Frau Moser auf den eigentlichen Lernstoff ein. Der Name Timi wird sehr langsam ausgesprochen, um sich zu vergegenwärtigen, welche Buchstaben aufeinander folgen.

„Spitzt eure Ohren und wir sagen alle miteinander ganz langsam Timi, hm?“ Die Kinder sprechen den Namen. Darauf meint die Lehrerin: „Sehr gut. Habt ihr die Ohren gespitzt? Welcher Buchstabe ist als allererstes gekommen?“ Loris: „T“. Der Junge soll den angehefteten Buchstaben an der Tafel suchen und auf die rote Linie stellen. „Kannst du nach vorn kommen oder ist das...?“ Die Lehrerin zögert, alle Eltern lachen, weil der Platz zu eng ist. Da er unschlüssig ist, wie er in dem Gedränge nach vorne kommen soll, schlägt die Lehrerin vor: „Weißt du was, jetzt machen wir eine riesengrosse Ausnahme, etwas, was wir sonst nie machen. Du darfst über den Tisch steigen, möglichst ohne die Sonnenblume umzustossen.“ Der Junge klettert über die Bank, begibt sich zur Tafel und erledigt die Aufgabe rasch. Die Lehrerin kommentiert: „Gut, aber das ist eine Ausnahme. Das machen wir sonst nicht.“ Unter dem Gelächter aller Zuschauer steigt Loris zurück an seinen Platz. Auch die Lehrerin lacht: „Gut, ok, jetzt haben wir gesagt T. Erinnerst dich noch jemand, welcher zweite Buchstabe vorkam? T I M I. Welches war der zweite Buchstabe, Lars, welchen hast du gehört?“ Lars: „S‘I.“ Lehrerin: „Das I, sehr gut. Habt ihr’s gesehen an der Tafel? Dann darfst du’s nach dem T hinstellen, hmm?“ Lars führt es aus. Da er vorn sitzt, ergeben sich keine Platzprobleme. Lehrerin: „Sehr gut.“ (Sie hilft ihm, den Buchstaben richtig zu befestigen.) „Das hast du gut gemacht.“ An die Klasse gewandt buchstabiert sie nochmals den Namen. T I haben wir schon, M I. Wer hört den nächsten Buchstaben?“ sagt sie, an Anne gewandt. Das Mädchen antwortet prompt: „M.“ Die Lehrerin kommentiert wiederum: „Das M, sehr gut. Anne, kannst du über den Bank rüber klettern, getraust du dich das?“ Sie macht einen Schritt auf das Mädchen zu. Das aber klettert behände über die Bank, geht nach vorn und setzt den Buchstaben auf die Linie. Darauf meint die Lehrerin: „Guet.“ Geraune und Gelächter der Eltern. Lehrerin: „Danke, Anne, das hast du gut gemacht. Jetzt kannst du wieder ..., was dir lieber ist, hinten durchlaufen oder rüber klettern. Soll ich dir helfen?“ Das Mädchen schafft es allein. Lehrerin: „Jetzt ist es, glaub ich, nicht mehr so schwierig. Wer hat den letzten Buchstaben gefunden? T I M I. Lorena?“ Lorena antwortet: „I“, was die Lehrerin bestätigt. Auch Lorena erledigt die Aufgabe gut. Indessen sind die Kinder etwas unruhig geworden. Ein Junge schwatzt. Die Lehrerin geht zu ihm hin und sagt: „Was hast du jetzt gemacht? Was ist mit dem Aufstrecken? Darf man dann einfach schwatzen?“ Er kontert: „Nei.“ Ein Junge in meiner Nähe

sagt keck zu seinen Nachbarn: „Momoll.“ *Kleinere Geschwister sind unruhig, rufen nach Mama, weinen kurz.* (Transkription der Tonaufnahme, 27.08.2007, Vormittag, 1. Teil, Zeilen 94-122)

Prototypisch führt Frau Moser in der obigen Sequenz vor, wie in der Schule gearbeitet wird: aufpassen, genau zuhören, sich erinnern, aufstrecken, nach vorn kommen, den richtigen Buchstaben ergreifen und an den richtigen Ort setzen. Sie lobt überschwänglich, wenn die Lösung gefunden ist. Interessant sind zudem ihre nicht inhaltlich motivierten Kommentare bei diesen ersten schulischen Handlungen. Der durch die engen Platzverhältnisse verursachte Umstand, dass die Kinder nicht nach vorn kommen können, sondern über die Bank klettern müssen, wird zweifach als grosse Ausnahme apostrophiert. Bemerkenswert ist zudem die Reaktion von Frau Moser bei Anne; während sie beim Jungen keineswegs zögert, ihm das Überklettern der Bank zuzumuten, ihm auch gleich noch die Aufgabe zuweist, auf die Blume im Glas aufzupassen, fragt sie das Mädchen, ob es sich zutraue, über die Bank zu klettern, bietet nicht nur verbal ihre Hilfe an, sondern nähert sich ihr auch physisch. Der in dieser Kommunikation eingeschriebene „heimliche Lehrplan“ dürfte Frau Moser kaum bewusst sein, von den Kindern aber implizit wahrgenommen werden: Während man von einem Jungen körperliche Beweglichkeit, aber nicht unbedingt Achtsamkeit erwartet, traut man dem Mädchen keine sportliche Leistung zu und bietet Unterstützung an. Dass die Kinder bei diesem heiteren Spektakel, das nicht zuletzt durch die Lehrerin bzw. die engen Platzverhältnisse verursacht wurde, unruhig geworden sind, ist für die Beobachterin nicht weiter verwunderlich. Frau Moser will das aber nicht dulden und setzt gleich zu einer exemplarischen Rüge an. Die Ermahnung bezieht sich zwar konkret auf den einzelnen Schüler, dieser dürfte aber stellvertretend für die Schulklasse stehen. Den Kindern wird zugemutet, den Transfer von der Ermahnung des betreffenden Schülers auf die allgemeine Regel des Unterrichts zu vollziehen. Sie sollen lernen, „dass der Adressat der Ermahnung nicht allein der angesprochene Schüler, sondern der verallgemeinerte Schüler ist.“ (Gellert/Hümmer 2008, 297). Die Lehrerin nähert sich also dem schwatzenden Jungen und massregelt ihn vor der Klassenöffentlichkeit mit einer dreifachen Frage bezüglich der Verhaltensanforderungen. Über diese wurde allerdings bisher nicht gesprochen; aber offensichtlich geht die Lehrerin davon aus, dass die Schweigeregeln allen Kindern bereits bekannt sei. So beantwortet der Junge die letzte Frage denn auch prompt mit „nein“. Die Selbstverständlichkeit der Regel belegt ausserdem die kecke Antwort eines andern Jungen im Hintergrund, der die Frage der Lehrerin im Widerspruch zur erwarteten Antwort in gedämpftem Ton lustvoll bejaht und dann seine Banknachbarn schelmisch anlickt. Damit gibt er auch zu erkennen, dass diese Regel zu erklären eigentlich überflüssig sei. Seine Äusserung lässt überdies erahnen, dass schon in der ersten Schulstunde sich so etwas wie Peer culture (mit leicht antischulischem Effekt) auf der Hinterbühne des Unterrichts zu etablieren beginnt. (vgl. dazu Sub- oder Nebenkommunikation von Schüler/innen, in diesem Bericht, 72-77)

Nun klingelt die Schulglocke. Frau Moser schlägt vor, dass man die Pause später mache, weil die Begrüssung in der Turnhalle etwas lange gedauert habe. „Machen wir noch ein bisschen weiter, seid ihr einverstanden? Seid ihr noch nicht müde, oder?“ Begeistertes „Neeeeein.“ Mit dieser Massnahme desavouiert die Lehrerin nicht nur die Begrüssung in der Turnhalle, die sie offenbar als überflüssig beurteilt hat. Indem sie sich ausschliesslich an die Kinder wendet, ignoriert sie wiederum die Eltern in ihrer unbequemen Situation auf den engen Stehplätzen; ich als Beobachterin und gleichermassen Betroffene könnte mir vorstellen, dass man sich ganz gerne etwas bewegen würde. Die Klassenarbeit wird jedoch fortgesetzt.

Frau Pedretto, die als Teamteaching-Lehrerin agiert, erklärt nun das Sonnenblumenrad an der Tafel. Es weise 24 Blütenblätter auf, für jedes Kind eines. Alle sollen am Platz ihre Namen ganz gross darauf schreiben – die Eltern dürfen helfen - und es dann rundherum noch mit Farbstift verzieren. Am Schluss sollen dann alle Blätter nach vorn gebracht und wieder aufgesteckt werden, „und dann ist das unsere Klassensonnenblume“.

Die Sonnenblume wird in diesem Arrangement als symbolisches Element verwendet, das mit seinen Blütenblättern alle Mitglieder der Klasse repräsentiert. Das Miniritual deutet die Absicht eines Vergemeinschaftungsprozesses an, übernimmt eine Integrationsfunktion für die einzelnen Kinder. Frau Pedretto ergänzt noch, dass man bei ihr in nächster Zeit immer „etwas mit Sonnenblumen basteln“ werde. Die Sonnenblume als Pflanze wird nicht angesprochen. Sie steht in symbolischer Form stellvertretend für geplante Unterrichtsinhalte.

Die beiden Lehrerinnen verteilen die gelben Blätter, die Kinder beginnen zu schreiben, zu zeichnen; die Eltern schauen wohlgefällig zu, unterhalten sich und beraten die Kinder. Nun ertönt ein weiterer Gongschlag. Frau Moser, die Klassenlehrerin, erklärt, dass sie – während die Kinder arbeiten – den Eltern noch schriftliche Unterlagen verteilen werde, z.B. ein Informationsblatt der Schulgemeinde, einen Telefonalarm für die Klasse. Es folgen einige Anordnungen: Was das Malen betrifft, sollen die Eltern den Kindern als Unterlage einen Bund Zeitungen mitgeben. Bezüglich des Schwimmunterrichts vermerkt sie, dass sie, falls ein Kind stark erkältet sei und nicht teilnehmen könne, eine Abmeldung durch die Eltern brauche, per Telefon, schriftlich oder per SMS, damit sie informiert sei.

Dann erklärt sie, dass das persönliche Etui nur für den Gebrauch zu Hause bestimmt sei. In der Schule benütze man dagegen ausschliesslich die Utensilien in der Arbeitsschachtel, die in der Schule bleibe, damit sie immer zur Verfügung stehe.

Zum Thema Hausaufgaben vermerkt sie, dass in der ersten Klasse durchschnittlich zehn Minuten Hausaufgaben pro Tag normal sei; für den freien Nachmittag würden die Kinder die Aufgaben nach Hause bringen, an den übrigen Tagen könnten sie damit schon in der Schule beginnen. Übers Wochenende gebe sie gewöhnlich keine Aufgaben, es sei denn, das Kind habe etwas vergessen oder „sehr sehr langsam gearbeitet“.

Als Imbiss empfiehlt die Lehrerin eine nahrhafte Verpflegung, die auch etwas hinhalte, beispielsweise Vollkornbrot und Früchte. Dies sei wichtig, damit die Konzentration auch in der vierten Stunde des Vormittags noch ausreiche.

Schliesslich wird noch das Datum für den Elternabend bekannt gegeben.

Bei diesen recht knapp gehaltenen Erläuterungen durch die Lehrerin handelt es sich vor allem um Anweisungen für die schulische Arbeitsorganisation, welche die Eltern unterstützen sollen. Bei Frau Mosers Vorgaben für die Hausaufgaben werden zudem normative Setzungen bezüglich des angemessenen Verhaltens oder der erwarteten Leistung der Kinder sichtbar: Danach funktionieren Hausaufgaben gleichsam als Instrument zur Bestrafung bzw. Förderung von Kindern, etwa, wenn sie etwas vergessen oder allzu langsam gearbeitet haben. In dieser Funktion als zusätzlicher Arbeitsauftrag dienen Hausaufgaben also der Normierung von Schülerleistungen und schulischem Verhalten. Weshalb Hausaufgaben im Übrigen für alle Kinder nützlich sein sollen, wird dagegen nicht erläutert. Ihre Selbstverständlichkeit dürfte als kollektives gesellschaftliches Grundwissen bei Eltern und Kindern vorausgesetzt werden. Aus früheren Interviews mit Kindergartenkindern weiss ich, dass sie Hausaufgaben als das grosse Privileg der Schulkinder betrachten. Diese Überzeugung tritt auch bei den Schüler/innen von Frau Moser zutage, wie ich einige Monate später über die Interviews erfahren konnte: viele von ihnen beurteilen Hausaufgaben nicht nur als bedeutsam, sondern lieben sie auch und sind stolz darauf, welche zu haben. Das gilt zumindest für die ersten Wochen und Monate, in denen es für sie besonders wichtig zu sein scheint, sich grundlegend von der vorangehenden Schulstufe bzw. den Kindergartenkindern zu unterscheiden. Hausaufgaben sind ein wichtiges Identifikationsmerkmal der Schulanfänger/innen.

Nun leitet die Lehrerin bei ihren Elterninformationen an einen Punkt, an dem sie die Schüler/innen wieder ansprechen möchte:

„Dann kommen wir zu den Hausaufgaben auf morgen. Jetzt müssen die Erstklässler und Erstklässlerinnen auch die Ohren spitzen. Hausaufgabe auf morgen ist: ein Ding mitbringen, das mit dem Buchstaben O beginnt. Weil der erste Buchstabe, den wir gemeinsam lernen, ist der Buchstabe O, den wir schreiben lernen; einige können ihn wahrscheinlich schon, andere nicht. Aber ihr sollt etwas mitbringen, das mit O beginnt. Schauen im Haushalt, in eurem Kinderzimmer, was könnte mit O beginnen? Kann mal jemand ein Beispiel machen?“ Ein Mädchen meint: „Oben“. „Ja, das stimmt, aber das kannst du nicht mitbringen. Kannst du das anfassen? Es muss etwas sein, das man mitbringen kann. Aber du hast recht, oben beginnt mit O. - Wer kennt etwas, das mit O beginnt, das man mitbringen kann?“ Assia: „Ohr.“ „Ja, das Ohr, das hast du schon dran; das kannst du gut.“ Die Eltern lachen. „Janelle?“ Janelle: „Opa“. – „Ja, den Opa, den kannst du (grosses Gelächter)... ja, ob er dann

mitkommen will? Es soll etwas sein, das man auch auf diesen Tisch stellen kann. Dann haben alle etwas, ihr könnt es zeigen, sagen, was sie mitgenommen haben. Wer hat noch eine Idee? Lukas?“ - Lukas: „Obst.“ - Lehrerin: „Obst. Ja, sehr gut, wunderbar. Ja, das kannst du mitbringen.“ - Assia: „Orange.“ - „Bravo, genau. So etwas könnt ihr mitbringen. Ihr könnt vielleicht zusammen mit euren Eltern zu Hause noch etwas überlegen, was mit O beginnt und was ihr gut mitnehmen und zeigen könnt, hm. Und eine kleine zweite Hausaufgabe habt ihr noch, halt schon am ersten Tag zwei Hausaufgaben. Das ist eure Arbeitsschachtel, habt ihr vielleicht schon drein geschaut. Da sind alle Dinge drin zum Schreiben. Und damit die nicht so grau ist wie ein Elefant und nicht so schön aussieht, habt ihr hier ein Papier und schreibt hier – wie auf das Sonnenblumenblatt – euren Namen drauf. Und verziert das Ganze, macht eine Zeichnung, oder ein Muster, so dass eure Arbeitsschachtel ganz schön verziert ist und dann kleb ich es euch dann drauf. Oder ihr könnt euren Namen auch klein schreiben und eine grosse Zeichnung machen, einfach, dass ihr eine schön verzierte Arbeitsschachtel habt. Guet. Das wäre eigentlich alles.“ (Transkription der Tonaufnahme, 27.08.2007, Vormittag, 1. Teil, Zeilen 173-199)

Die an sich unscheinbare Sequenz zur Erläuterung der ersten Hausaufgabe bietet den Kindern einen exemplarischen Rahmen, um zu lernen, dass eine gestellte Aufgabe sowohl explizite wie implizite Anforderungen enthalten kann. Frau Moser begründet ihren Arbeitsauftrag, „ein Ding“ mitzubringen, dessen Bezeichnung mit O beginne, damit, dass man am nächsten Tag den Buchstaben O schreiben lerne. Sie fügt an, dass ihn wohl einige schon kennen würden, entbindet diese Kinder aber nicht von der Aufgabe, zu Hause nach einem solchen Objekt zu suchen. Während des folgenden Unterrichtsgesprächs wird der Auftrag von Frau Moser mittels der Korrekturen, welche sie bei den Vorschlägen der Kinder anbringt, sukzessive differenziert. Die sprachlich richtigen Antworten der Schüler/innen, welche alle ein Wort nennen, das mit O beginnt, werden relativiert, da sie nicht den impliziten didaktischen Anforderungen der Lehrerin genügen. Die Kinder erfahren indirekt aus den Feedbacks von Frau Moser, dass es ganz offensichtlich nicht nur um den Buchstaben O geht, mit dem man sich beschäftigen soll, sondern, dass die Aufgabe noch mit weiteren Kriterien verknüpft wird, die es zu berücksichtigen gilt: es muss ein Objekt („etwas“) sein, das man mitbringen kann. Während die Lehrerin beim Vorschlag „Ohr“ noch zögerlich zustimmt, taxiert sie den Opa als nicht geeignet, da es nicht in der Macht der Kinder steht, ihn herzubringen (der müsste schon selbst kommen). Die damit angedeutete Unterscheidung zwischen Objekt und Person wird sodann ergänzt mit der Forderung, dass es möglich sein muss, das Objekt auf den Tisch zu stellen. Sodann folgt eine vage Andeutung der didaktischen Anwendung; das Objekt soll offenbar den andern Kindern gezeigt werden, soll benannt werden. Das sogenannte Etwas darf also nicht nur kein Mensch sein, sondern darf auch eine bestimmte Grösse nicht überschreiten, denn es soll auf dem Tisch Platz finden. Es soll ein Zeigeobjekt sein, das man gemeinsam betrachtet. Als bei der vierten Wortmeldung ein Junge das Obst nennt, zeigt sich die Lehrerin überglücklich und lobt ihn euphorisch. Hier sind nun alle implizit gesetzten Kriterien erfüllt. Das trifft auch auf den nächsten Redebeitrag zu: ein Mädchen nennt ein spezifisches Obst – die Orange. Frau Moser gibt sich wiederum überaus zufrieden. Ihre Reaktion gibt zu erkennen, dass sie der Auffassung ist, dass die Aufgabe verstanden wurde. Sie beschliesst die Erläuterung mit einer Empfehlung an die Schüler/innen, in welcher sie eine implizite Aufforderung an die Eltern platziert, den Kindern zu Hause bei der Suche eines geeigneten Objekts behilflich zu sein. (vgl. dazu die kontrastiven Ausführungen in diesem Bericht, Hausaufgaben, 68-72 sowie 35f.)

Aus kulturalistischer Sicht wird deutlich, wie die Lehrerin in dieser kleinen Sequenz anhand der Vorschläge der Kinder einen Unterrichtsgegenstand konstruiert. Damit erfahren die Schüler/innen, wer die Definitionsmacht in diesem sozialen Setting hat. Frau Moser ist es, welche die Bedeutungen und Kriterien festlegt, die ihrem geplanten didaktischen Arrangement entsprechen. Gleichzeitig werden die Kinder Zeuge davon, wie ein Wort aus dem Repertoire ihres Alltagswissens einer Prüfung unterzogen wird im Hinblick darauf, ob und in welcher Form es als Unterrichtsgegenstand taugt. Sie lernen also gleichsam in der ersten Schulstunde, dass sich nicht alles, das sie kennen und wissen, gleichermassen zum schulischen Arbeiten eignet. Die schulische Welt ist offenbar eine bestimmten Kriterien folgende, künstlich geschaffene Welt und unterscheidet sich von ihrer Alltagswelt. Betrachtet man die Beiträge der verschiedenen Akteure in dieser Unterrichtssequenz, fällt auf, dass den Kindern

abverlangt wird, sich auf die berufliche Perspektive von Frau Moser einzulassen, sich damit eine neue Sicht auf Alltagsgegenstände anzueignen, während die Lehrerin ihrerseits nicht auf das Alltagswissen der Kinder eingeht bzw. dieses ignoriert.

Nach Abschluss dieser Sequenz werden die Eltern entlassen mit der Bitte, die Sonnenblume für ihr Kind gleich mit nach Hause zu nehmen. Die Kinder sollen die beschrifteten Blätter mit ihren Namen an die Tafel heften und in ihre erste Pause gehen. Die beiden Lehrerinnen verabschieden sich per Händedruck von allen Eltern.

Betrachtet man die Aufforderung an die Eltern, die Sonnenblume, die den Sitzplatz jedes Kindes ziert, nach Hause zu nehmen, geht daraus nicht hervor, mit welcher Bedeutung diese Massnahme angeordnet wurde. Eine Anleitung, wie mit der Pflanze umzugehen sei, was mit ihr allenfalls zu Hause vorzukehren sei, erhalten weder Kinder noch Eltern. Es stehen verschiedene Deutungen dieser Anordnung im Raum: Hat die Pflanze als schmückendes und auf Lerninhalte verweisendes Objekt seinen Dienst erfüllt und würde für die Fortsetzung des Unterrichts nur stören? Sollen die Eltern die Blume ihres Kindes nach Hause nehmen, gleichsam als Ersatz für das Kind, das nun nach der Pause in der Schule seinen Alltag anzutreten hat? Oder soll die Blume eine die beiden kleinen sozialen Lebenswelten Familie und Schulklasse verbindende Funktion haben? Soll die Sonnenblume in den nächsten Tagen sowohl die Eltern tagsüber an ihr Schulkind erinnern als auch die Kinder, wenn sie zu Hause sind, an ihre Schule, ihre Lehrerin oder den ersten Schultag? Die Fragen sind nicht zu beantworten.

Nach der zehnminütigen Pause treffen die Kinder wieder im Schulzimmer ein und begeben sich an ihre Plätze. Sie plaudern und rufen wild durcheinander. Die Lehrerin schlägt auf den Gong, wartet ein paar Sekunden und sagt dann:

„Jetzt seid ihr ganz schön still. Wenn es halt so viele Eltern und Leute im Zimmer sind, ist es halt immer ein bisschen lauter als wenn wir allein sind. Jetzt könnt ihr gerade etwas lernen. Ich hab mit dem Gong geschlagen. Und immer, wenn ich mit dem Gong schlage, bedeutet das?“ – Loris: „Ehm, ruhig sii.“ – Lehrerin: „Es muss ganz still sein. Und noch etwas: Ich hab das selber auch gemacht. Was habe ich noch gemacht, ausser ruhig sein? (sie hält die Arme gekreuzt) Ruhig sein ist das Allerwichtigste. Aber was noch?“ Loris: „Ufzgi mache.“ Lehrerin: „Das müsst ihr natürlich jeden Tag, eure Hausaufgaben machen, genau. Aber wenn ich mit dem Gong schlage, heisst das nicht Hausaufgaben machen, sondern ruhig sein und, Ida weiss das auch?“ Ida: „Arme kreuzen.“ Lehrerin: „Genau, Arme kreuzen.“ (...unverständlich) „Könnt ihr euch vorstellen, warum ich auch möchte, dass ihr die Arme kreuzt? Wer hat eine Idee, weshalb ich das so möchte?“ Ida: „Dass man nicht weiter macht.“ Lehrerin: „Genau. Dass alle wirklich zuhören. Janelle?“ Janelle: „Wämme witermacht, dänn, dänn chamme sich nümme so guet konzentriere.“ Lehrerin: „Genau so. - Alena?“ – Alena: „Das haben wir auch im Kindergarten.“ Lehrerin: „Genau. Also, es ändert sich gar nichts vom Kindergarten zur Schule. Es ist immer noch, dass ihr aufstrecken müsst, wenn ihr etwas sagen möchtet. Kann jemand den Grund sagen, weshalb das im Kindergarten und in der Schule so ist, dass man aufstrecken muss, wenn man etwas sagen möchte? Jetzt sehe ich deinen Namen noch nicht, Silvio.“ Silvio: „Dass me, wämme etwas sagen wett, dass der anderi nicht grad drein schwätzt.“ – Lehrerin: „Genau. Was würde nämlich dann passieren, wenn der andere drein schwätzt, wenn der andere gleichzeitig etwas sagen möchte?“ Silvio: „Dann ghörsch du nöd, was ich sage.“ Lehrerin: „Genau. Und auch alle andern hören das nicht. Und das wäre schade, häh. Philipp?“ Philipp: „Und sonst, wenn alle reinschwätzen, dann könnt me sich nimmer konzentriern, wenn man dann was machen würde oder so.“ Lehrerin: „Genau. Und mir geht das immer so. Wenn alle gleichzeitig schwätzen, bekomme ich sooo einen Kopf, dann hab ich immer irgendwie ein Durcheinander im Kopf. Geht euch das auch so?“ Einige antworten mit „ja“. (Transkription der Tonaufnahme, 27.08.2007, Vormittag, 2. Teil, Zeilen 5-32)

Frau Moser, die nun also ihre Schüler/innen erstmals allein vor sich hat, knüpft an der vorhergehenden Sequenz an, aber nicht etwa inhaltlich, sondern disziplinarisch. Sie bekundet Verständnis dafür, dass der Lärmpegel in Anwesenheit aller Besucher/innen höher war als sie es für gewöhnlich erwartet. Sie setzt den soeben getätigten Gongschlag als Anknüpfungspunkt ein, um die Funktion des Gongs zu erläutern. Unter dem Etikett,

etwas zu lernen, animiert sie die Kinder, darüber nachzudenken, was ein Gongschlag bedeute. Loris meldet sich zu Wort und tippt richtig: Man soll sich ruhig verhalten. Das genügt Frau Moser jedoch nicht, sie lässt weiter suchen, hat demonstrativ die Arme gekreuzt und schaut geradeaus. „Was habe ich noch gemacht?“ Ohne eine Antwort abzuwarten, bestätigt sie daraufhin nochmals mit Nachdruck, dass Ruhigsein „das Allerwichtigste“ sei, hängt dann aber gleich die Frage an, was denn sonst noch wichtig sei. Loris meldet sich wieder und antwortet munter: die Hausaufgaben. Damit dürfte er darauf rekurren, dass nun die wichtigsten schulischen Anforderungen gefragt seien. Frau Moser bestätigt zwar die Bedeutung der Hausaufgaben, lässt aber diese Assoziation nicht gelten, denn ihr geht es um den Gongschlag und die damit ausgelöste „richtige“ Schülerreaktion. Sie erklärt, dass das Signal keine Bedeutung habe für das Hausaufgabenmachen. Sie wiederholt nochmals die Grundanforderung, das Ruhigsein, hält dann nach einem animierenden „und“ wartend inne, um danach Ida aufzurufen. Das Mädchen liefert die gewünschte Antwort: „Arme kreuzen“. Die Lehrerin bestätigt die Richtigkeit der Antwort und wiederholt sie, um gleich mit einer Anschlussfrage die Aufmerksamkeit auf den Inhalt der Anforderung zu lenken. Die Kinder sollen herausfinden, weshalb sie, die Lehrerin, diese Massnahme wünsche. Die Vorschläge kommen prompt: die Arme zu kreuzen bedeutet, dass man eine aktuelle Beschäftigung sofort einstellt. Die Lehrerin bekräftigt diese Aussage zwar, geht aber nicht auf die still gelegten Arme und die damit verunmöglichten Tätigkeiten ein, sondern verweist auf die Chance dieser Körperstellung: das bessere Zuhören. Sie geht selbstverständlich davon aus, dass gekreuzte Arme zu einer guten Fokussierung der Aufmerksamkeit führen. Ein Mädchen ergänzt diese Begründung, indem sie die negativen Folgen einer Nichtbeachtung anspricht: man könnte sich nicht so gut konzentrieren. Auf die lobende Zustimmung der Lehrerin vermerkt ein anderes Mädchen etwas überdrüssig, dass man das schon im Kindergarten praktiziert habe, was Frau Moser bestätigt. Sie hält mit Blick auf die Klasse beschwichtigend fest, dass sich in der Schule ja nichts geändert habe und schliesst gleich mit einer anderen Parallele zum Kindergarten an, indem sie erläutert, dass man an beiden Orten die Hand erheben müsse, um sich zu melden (aufstrecken). Auch bei dieser Verhaltensregel fordert sie die Kinder auf, sich mögliche Begründungen zu überlegen, wohl in der didaktischen Absicht, dadurch das Verständnis für diese Massnahme zu fördern. Silvios folgende Aussage lässt erkennen, dass er verstanden hat, dass mit dem Handerheben die Redebeiträge koordiniert werden. Nicht genug: Die Kinder sollen sich ausmalen, was passieren würde, wenn jemand zu sprechen beginnt, während ein anderer redet. Silvio fährt argumentierend fort, dass die Lehrerin – er duzt sie – dann nicht hören würde, was er spricht. Er bezieht also die Regel auf sich selbst, indem er sich in die unangenehme Situation versetzt, von der Lehrerin nicht verstanden zu werden, weil ein anderes Kind ihn unterbricht. Frau Moser stimmt dieser Überlegung zu, weitet aber sogleich die unliebsamen individuellen Folgen bei der Nichtbeachtung der Regel auf die ganze Klasse aus und spricht bedauernd von einem solchen Zustand. Da hakt ein Junge in ihrem Sinne nochmals nach und dramatisiert die Schwierigkeiten einer Verständigung „wenn alle reinschwätzen“. Frau Moser greift seine Einschätzung wiederum dankbar auf und malt zur Illustration eine persönliche Befindlichkeit mit Nachdruck aus; ein Miteinander vieler Stimmen belaste ihren Kopf sehr und bringe ihn durcheinander. Von den sachlichen Argumenten der beiden Jungen, welche auf Grundvoraussetzungen von Kommunikation Bezug nehmen, lenkt sie auf eigene Erfahrungen über: sie malt unangenehme physiologische Konsequenzen bei einer Nichtbeachtung der Regel am eigenen Exempel aus. Sie versucht darauf, sich zu vergewissern, dass dies den Kindern genau so gehe. Offensichtlich geht sie davon aus, dass diese eine solche Situation schon erlebt haben. Sie bejahen etwas halbherzig. Es darf aber angenommen werden, dass Frau Moser den Kindern mit ihrer Schilderung des wirren Kopfes, dem jede Denkfähigkeit abhanden komme, einen zu vermeidenden Zustand eindrücklich vergegenwärtigt hat. Und es müsste nun jedem Kind klar sein, dass vor solch unliebsamen Folgen nur die „es spricht nur einer-Regel“ Abhilfe schaffen kann.

Diese gleich am ersten Schultag programmatisch eingeführten Verhaltensregeln zielen auf Ordnung und Disziplin im schulischen Alltag; sie sollen wohl in erster Linie störungsfreien Unterricht ermöglichen. Indem die Lehrerin von den Schüler/innen verlangt, nach dem Gongschlag in der Sitzstellung mit gekreuzten Armen auszuharren, fixiert sie die Kinderkörper starr an einem Ort und bündelt damit deren Aufmerksamkeit auf das Unterrichtsgeschehen. Nebenbeschäftigungen werden verunmöglicht. Und die Kinder, denen damit ein

Schülerhabitus recht eigentlich inkorporiert wird, auferlegen sich diese Beschränkung ihrer Bewegungsfreiheit nicht ohne Stolz, wie man beobachten kann. Dies ist schon am ersten Schultag ihren zufriedenen Gesichtern beim Einnehmen der verlangten Stellung zu entnehmen, besonders wenn ihre Blicke wartend zu jenen Kindern schweifen, welche die Regel noch nicht beherrschen.

Kulturanalytisch gedacht, hat die Aushandlungssequenz um die Funktion dieser Verhaltensanforderungen auch eine andere, nur implizit zu erschliessende Bedeutung: das Unterrichtsgespräch wird damit für die Kinder als das zentrale schulische Medium gerahmt. Ob das allenfalls in der Absicht der Lehrerin gestanden hat, ist nicht zu rekonstruieren. Ebenso wenig lässt sich feststellen, ob ihr bewusst ist, dass sie mit der Form der argumentativen Gesprächsführung selbstverständlich davon ausgeht, dass bei den Schüler/innen Kenntnisse über Begründungs-zusammenhänge sowie die Kompetenz zu einem Perspektivenwechsel vorhanden sind. Nicht alle Schüler/innen dürften diese Voraussetzungen aus ihrem Herkunftsmilieu aber in gleichem Masse mitbringen.

Nun fragt Alena unvermittelt, scheinbar etwas gelangweilt von der vorangegangenen Sequenz:

„Darf ich die Katze halten?“ Frau Moser antwortet: „Ihr dürft, in der Pause dürft ihr immer mit dem Timi spielen. Der spielt sehr gern mit euch. Aber, was er gar nicht gerne hat, ist, wenn ... Ihr könnt es euch denken. Was hat wohl eine Katze nicht gern? Was hat unser Timi auch nicht gern? Was darf man nicht machen?“ Loris: „Me törf en nöd uf em Schwanz streichle.“ Lehrerin: „Streichle scho, aber nöd?“ – Alessandro: „Zieh.“ – „Genau. Das hat er nicht gerne, der Timi. Drum machen wir das nicht.“ Lucas: „Er hät nöd gern Wasser.“ Lehrerin: „Auf jeden Fall, der darf sicher nicht ins Wasser gehn. Das hat keine Katze gern, und der Timi hat das auch nicht gern. Ja, Loris?“ – Loris: „Me törf ihn nöd so zämetrucke.“ Lehrerin: „Ein bisschen drücken, aber nicht allzu fest, genau. Was hat er auch nicht gerne, Janelle?“ – Janelle: „Wänn er gwürgt isch.“ – Lehrerin: „Ja, genau, wenn er gwürgt ist. Ja, das stimmt.“ (Transkription der Tonaufnahme, 27.08.2007, Vormittag, 2. Teil, Zeilen 34-44)

Wie dem Transkript zu entnehmen ist, reagiert Frau Moser auf die Zumutung des Mädchens, das Thema zu wechseln und auch gleich die Erlaubnis für eine aktive Handlung einzuholen, zwar positiv, jedoch einschränkend. Das Spiel mit Timi, dem Plüschkater, sei nur in der Pause möglich. Offenbar scheint es ihr angebracht, bei dieser Gelegenheit gleich auf den angemessenen Umgang mit Timi einzugehen. Sie behauptet, indem sie dem Kater die Qualitäten eines Lebewesens verleiht, der Timi spiele auch gerne mit den Kindern, um unmittelbar darauf zu einer Belehrung ansetzen zu wollen, was er dagegen gar nicht liebe. Sie besinnt sich jedoch im Moment eines Anderen und lässt, eingeleitet mit einer vierfachen Fragebatterie, wiederum die Kinder überlegen, was der Kater wohl nicht schätze bzw. was man mit ihm nicht machen dürfe. Es scheint auch in diesem Moment die didaktische Überzeugung durchzudrücken, dass nur, was Kinder selber erarbeitet haben und verstehen, auch wirklich sitzt. Mit ihrer zweiten Frage präzisiert sie die erstere, bei der man sich auch etwa Antworten bezüglich seiner Nahrungsvorlieben hätte vorstellen können („Was hat wohl eine Katze nicht gern?“). Frau Mosers Absicht ist aber eine andere: Es geht um die Interaktion mit „unserem Timi“. Die Gesprächsaufforderung macht nicht klar, ob nun ein tiergerechter Umgang mit einer Katze beschrieben werden soll oder ob es um die sorgsame Behandlung des Stofftiers geht, das als schulisches Artefakt, bezahlt aus Steuergeldern, auch einen materiellen Wert darstellt. Die Kinder bringen einige Vorschläge, die zumeist die Katze als Lebewesen betreffen. Es geht ihnen um das richtige Streicheln, darum, dass man die Katze nicht am Schwanz ziehen soll. Man weiss um ihre Abneigung vor dem Wasser und vor allzu starken Kraffteinwirkungen.

Verfolgen wir das weitere Geschehen in einer verkürzenden Zusammenfassung: Unvermittelt meldet sich ein Mädchen mit einer individuellen Assoziation. Das Stichwort Wasser hat es anscheinend animiert, an eine Badeszene seines Meerschweinchens zu denken; es erzählt, dass dieses das Wasser auch gar nicht möge. Die Lehrerin nimmt spontan den Faden auf, von eigenen Erlebnissen zu berichten. Indem sie erzählt, selbst auch Meerschweinchen zu besitzen, gibt sie einen Blick frei in ihr persönliches Leben und stellt zugleich eine kurzzeitige Gemeinsamkeit mit dem Mädchen her. Wohl realisierend, dass sie damit den Boden der zuvor initiierten Fachdiskussion um Abneigungen des Katers verlassen hat, schlägt sie den Bogen aber wieder zurück zum Thema und insistiert nun explizite darauf, dass noch weitere verbotene Handlungen aufzuzählen seien.

„Was darf man mit dem Timi denn auch nicht machen? Wir haben noch nicht **ganz** (betont) alles gesagt.“ Lea: „Streiten.“ Lehrerin: „Streiten um den Timi. Das macht ihn traurig, ja. Das kann ihm auch wehtun. Man darf nicht um den Timi streiten.“ „Loris: „Ja, will, wänn, wämmer en, denn striteds so vil, dänn hebed der ander uf der andere Siite und ein uf dere, dänn risst's, dänn gaht er villicht kaputt.“ Lehrerin: „Ja, genau. Das möchte ich wirklich nicht, ja. Dann muss er zum Tierarzt oder zur Tierärztin, genau. Was darf man noch nicht machen. Ich möchte noch etwas Letztes hören, was man nicht machen darf, Isabella?“ Isabella: „Me törf en nöd haue.“ Lehrerin: „Nicht hauen, und noch was (ein Kind schwatzt drein). Er ist nämlich auch kein ... (zeigt eine Wurf- bewegung in die Luft) Ball, also darf man ihn nicht?“ Loris: „Tschutte.“ Lehrerin: „Ja, und, Silvio?“ - Silvio: „Nicht hauen, wil er nicht kann wehren.“ Lehrerin: „Ja, au nöd, das törf me nöd, genau, und was... wie in der Turn- halle? Er ist kein Ball, also darf man was nicht tun? (zeigt nochmals Wurf- bewegung). (Die Lehrerin geht zu einem Jungen hin, dessen Namensschild sie nicht lesen kann) Ja, Dominic?“ – Dominic: „Me törf en nöd userüere.“ – „Ja, genau. Man darf ihn nicht rumwerfen und nicht rumkicken, beides nicht. (jemand schwatzt drein). Was wolltest du denn sagen?“ – Silvio: „Und me törf en nöd umetschutte.“ – Lehrerin: „Nöd umetschutte, genau. Kicken ist eben das hochdeutsche Wort für tschutte, gäll. Händ er das scho mal ghört?“ Viele antworten mit „ja“. Lehrerin: „Alena?“ – Alena: „Man darf ihn nicht am Schwanz ziehen.“ Lehrerin: „Genau. Ich glaube, jetzt haben wir alles gehört. Behandeln wir ihn etwas wie eine richtige Katze, ausser dass wir ihm natürlich kein Fleisch hinstellen müssen. Er ist eine besondere Katze. Lukas?“ – Lukas: „Laut sein, das hat er auch nicht (undeutlich)...“ – Lehrerin: „Genau, das liebt er auch nicht.“ (Transkription der Tonaufnahme, 27.08.2007, Vormittag, 2. Teil, Zeilen 52- 74)

Die Eingangsfrage von Frau Moser zu dieser zweiten Sequenz um Timi impliziert, dass es offensichtlich eine bestimmte Anzahl an Verhaltensregeln gibt, die man kennen muss („noch nicht ganz alles“). Die Kinder bemühen sich. Der Vorschlag von Lea, dass man nicht streiten dürfe, wird von Frau Moser dahingehend interpretiert, dass man nicht **um** den Kater streiten dürfe. Die weiteren Ausführungen der Lehrerin legen dann nahe, dass sie Timi wiederum die Fähigkeit zuschreibt, Emotionen zu haben (er leide unter dem Streit, es mache ihn traurig, könne ihn auch schmerzen, was physisch und/oder psychisch zu verstehen wäre). Ein Junge malt sich daraufhin eine solche Situation aus seiner Sicht aus: er schildert eine Auseinandersetzung zwischen Kindern, die sich um den Plüschkater als Spielobjekt streiten, das dabei kaputt gehen könnte. Darauf reagiert Frau Moser ebenfalls im Hinblick auf die Beschädigung des Spielobjekts und statuiert: sie möchte das nicht haben. Danach kehrt sie aber sogleich wieder zur Spielanordnung zurück und vermerkt aus der Sicht des verletzten Katers politisch korrekt, dass Timi dann zur Tierärztin oder zum Tierarzt müsste. Danach verlangt sie nach einer letzten Nennung. Ein Mädchen lässt sich wiederum auf der Ebene des schmerzempfindlichen Katers ein, den man nicht schlagen dürfe. Frau Moser bestätigt das zwar, zielt aber noch auf eine andere Antwort ab. Sie deutet gestisch eine Wurf- bewegung an und vermerkt dazu, dass Timi kein Ball sei. Damit hat sie zu erkennen gegeben, dass es nun um Timi als Spielzeugobjekt gehe. Darauf bringt ein Junge – er stellt sich später als guter Fussballer heraus - den Hinweis auf das Kicken. Frau Moser ist nur halbwegs zufrieden und lässt noch Silvio sprechen. Dieser aber ist mit seinen Gedanken noch bei Timi als leidendes Lebewesen, das den Zumutungen der Kinder ausgesetzt sei. Er trägt in ernstem Ton vor, dass man den Timi nicht schlagen dürfe, weil er sich nicht wehren könne. Frau Moser würdigt seine empathische Äusserung, kehrt dann aber zu ihrer Idee zurück. Sie nimmt nochmals die Wurf- Stellung ein, verweist auf die Turnhalle und entlockt schliesslich Dominic die gewünschte Antwort: man darf den Timi nicht herumwerfen. Sie bestätigt, dass sowohl Werfen wie Kicken verboten sei. Silvio hat den zweiten Ausdruck offenbar nicht verstanden und wiederholt, dass man Timi nicht „umetschutzen“ dürfe. Diese Meldung gibt der Lehrerin die Möglichkeit, „kicken“ nebenbei als hochsprachlichen Begriff für „tschutzen“ einzuführen. Als sich schliesslich ein Mädchen mit einer schon zu Beginn genannten Idee meldet, schliesst Frau Moser die Gesprächssequenz um Timi ab. Sie gibt den Kindern den Rat, ihn einfach wie eine „richtige Katze“ zu behandeln, was sie aber sogleich wieder zurücknimmt, indem sie meint, dass er natürlich keine „richtige Nahrung“ brauche. Eine letzte Meldung zum Thema bringt schliesslich ein nachdenklicher Junge, der meint, Timi schätze es auch nicht, wenn man laut sei. Damit kehrt er zurück zur Interpretation von Timi als fühlendes Wesen, dem man unterstellt, dass es unter dem Kinderlärm leidet. Vielleicht aber ist er einfach so

genial, dass er die ganze Sequenz als moralisch-soziale Diskussion um richtiges Schüler/innenverhalten identifiziert hat und nun zum Ausdruck bringen will, dass man sich - angeblich, um den Timi nicht zu erschrecken - auch in der Pause beim Spiel mit dem Plüschtier ruhig zu verhalten habe. Die Lehrerin ist's jedenfalls zufrieden; sie beschliesst, das Thema zu verlassen, da sie wohl den Ideenreichtum der Kinder für verbotene Handlungen als erschöpft betrachtet.

Die Analyse dieser Sequenz zeigt, dass die von Frau Moser unterlegte Doppelbedeutung des Plüschtieres – Verkörperung einer lebendigen Katze oder Spielgegenstand – implizite erfolgte, ohne dass sie je ausgewiesen worden wäre. Während der ganzen Diskussion wurde willkürlich und übergangslos zwischen den beiden Deutungen hin und her gewechselt, sowohl von der Lehrerin selbst wie auch von den Schüler/innen. Mal spielten die Kinder auf der einen Skala, mal auf der andern mehr oder weniger gut mit. Wenn ich mir meine Irritation vergegenwärtige, mit der mich diese Gesprächssequenz damals als Beobachterin zurück liess, bestand sie vor allem darin, dass mir nicht klar geworden war, ob es der Lehrerin nun eigentlich darum ging, den Schüler/innen ein respektvolles Verhalten einem Tier gegenüber beizubringen oder einen sorgsamen Umgang mit Sachen. In Anbetracht ihres hartnäckigen Festhaltens an der Aufzählung gewalttätiger Handlungen gegenüber dem Plüschtier vermute ich, dass zweites unter dem pädagogisch inszenierten Deckmantel des ersten geschah. Während dieser ganzen Sequenz konnte ich mich des Eindrucks nicht erwehren, dass verschiedene Schüler/innen der Vermenschlichung von Timi mit einer gewissen Skepsis begegneten und diese Deutung der Lehrerin für ihr Alter als nicht mehr angemessen betrachteten.

Es folgt nun im Verlauf des Vormittags eine längere Passage, in der verschiedene Mädchen von ihren Haustieren, die Jungs dagegen unaufgefordert von ihren Hobbies bzw. dem Fussball berichten. Sie soll hier nicht wiedergegeben werden.

Da auch nach ausführlichen Wortmeldungen immer noch mehrere Kinder erzählen wollen, die Klasse aber schon etwas unruhig geworden ist, schlägt Frau Moser vor, das Thema am nächsten Tag nochmals aufzunehmen. Da meldet sich ein Junge ungefragt:

„Törf ich aber no öppis?“ Loris, was du nicht darfst, ist was? Kannst du mir's selber sagen?“ – Loris: „Ufstrecke.“ – Lehrerin: „Das darfst du. Etwas Anderes darfst du nicht.“ - Loris: „Drischwätze.“ – Lehrerin: „Drischwätze. Und jetzt zeig ich gerade noch etwas, erklär ich euch, das ist grad die Gelegenheit. Weil man in der Schule und auch im Kindergarten, in der Schule auch nicht drein schwatzen darf. Und wir haben ja gesagt, warum man nicht drein schwatzen darf, ist es so, dass, wenn man drein schwatzt, dann kommt euer Name – und jetzt ist es der Loris – kommt von dem grünen Smiley auf den gelben Smiley; und jetzt muss Loris ganz gut aufpassen, dass er nicht mehr drein schwatzt, weil, wenn Loris nochmals dreinschwatzt, dann kommt er auf orange. Der sieht schon nicht mehr so zufrieden aus, hm?“ Alban bemerkt dazwischen: „Jetzt bisch na im Mittel.“ Lehrerin: „Und, wenn man nochmals dreinschwatzt, dann ist man im Roten, der so ein sehr unzufriedenes Gesicht macht. Also, schaut, dass ihr, dass ihr hier bleibt (zeigt auf den grünen Smiley). Oder wenn es einmal passiert, dann ist noch ok, aber einfach schauen, dass ihr nie auf Rot kommt. Ja, das möchte ich nicht. Und da hat's hier etwas, das vielleicht ein bisschen kompliziert ist: Jeden Morgen seid ihr wieder auf dem grünen Smiley, auch wenn ihr hier oben gewesen seid, ist euer Nämeli - hier hat's einen Namen drauf - ist hier unten auf grün, jeden Morgen. Aber am Tag wird dann nicht mehr gewechselt, da kann man nicht wieder auf grün gehen. Jetzt, wenn man die ganze Woche nie auf Rot ist, nie sein Klämmerli in Rot hat, dann bekommt man einen Wochensmiley. Dänn chömed er en Smiley über uf eme Blatt, und wenn er föif Smiley händ, dänn törfed er eu öppis ussueche us ere Gschänklischte. So chönd er Smiley sammler. Aber dänn müend er nie uf rot si und nie e Husufgab vergesse. Meined er, ihr schaffed das?“ – Verhaltene Zustimmung. (Transkription der Tonaufnahme, 27.08.2007, Vormittag, 2. Teil, Zeilen 114 - 136)

In der beschriebenen Sequenz wird deutlich, dass Frau Moser die Zuwiderhandlung eines Jungen zum Anlass für die Erläuterung ihres Sanktionssystems nimmt. Sie reagiert zunächst auf die unvermittelte Frage des Jungen mit einer Gegenfrage bezüglich seines unangepassten Verhaltens, das er zu erklären habe. Als er aber nur das

erwünschte Verhalten nennt, massregelt ihn die Lehrerin und fordert ihn auf, zu sagen, was er nicht dürfe. Es scheint ihr offenbar wichtig, dass er sich seine Verfehlung vergegenwärtigt. Darauf erfolgt von ihm die erwartete Antwort. Frau Moser ergreift nun, wie sie selbst sagt, „die Gelegenheit“, etwas zu erklären. Sie erinnert an die sowohl im Kindergarten wie in der Schule verbindliche Verhaltensanforderung, dass man nicht ungefragt etwas sagen dürfe. Ausführlich demonstriert sie sodann am Beispiel von Loris, was die Nichtbefolgung einer Anordnung für Sanktionen nach sich ziehe. Dazu erläutert sie ihr System. Vier farbige Kartonscheiben in der Form von Smilies hängen übereinander über ihrem Pult an einer Schnur von der Zimmerdecke. Sie symbolisieren vier Orte, welche die Kinder je nach Anzahl ihrer Verstösse einnehmen können: von der untersten grünen Scheibe, welche für normgerechtes Verhalten steht, geht es über die gelbe und orange Scheibe bis zur obersten roten, welche das höchste Mass für nicht tolerierbares Verhalten anzeigt. Zur Illustration verschiebt Frau Moser nun die beschriftete Klammer von Loris von der grünen auf die gelbe Scheibe. Sie gibt den Kindern die dringende Empfehlung, darauf zu achten, dass sie niemals „auf Rot“ gelangen. Mit ihrer Begründung „das möchte ich nicht“ gibt sie zu erkennen, dass diese Position für sie unakzeptabel ist. Es fragt sich allerdings, in welcher Hinsicht sie das meint: Möchte sie einfach kein Kind in ihrer Klasse haben, das so ungehorsam ist und ihren Unterricht stört oder möchte sie das keinem Kind wünschen, für alle sichtbar auf diesem „Schandplatz“ zu verweilen? Dass sie die mit den Vornamen beschrifteten Klämmerchen der einzelnen Kinder als deren Repräsentanten betrachtet, gibt sie auch zu erkennen, wenn sie erläutert, dass „man“ am Morgen jeden Tages wieder auf grün sei. Mit dieser Vorkehrung räumt sie allen Kindern wieder dieselbe Startchance ein. Frau Moser beflissigt sich, den Kindern bei ihrem unterrichtskonformen Verhalten eine Belohnung in Aussicht zu stellen. Jedes Kind bekomme ein Blatt; dort werde jeweils ein Smiley abgestempelt, wenn man während einer ganzen Woche nie auf Rot gewesen sei. Habe man fünf beisammen, dürfe man aus einer Geschenkkiste etwas aussuchen. Es gelte also, Smilies zu sammeln. Zum Schluss ihrer Ausführungen fragt sie die Kinder prüfend, ob sie sich zutrauten, die genannten Verfehlungen zu vermeiden. Wohl etwas eingeschüchtert von der auch optisch eindrücklichen Anordnung, die sie aber emotionslos zur Kenntnis genommen haben, bejahen sie zögerlich. Die Lehrerin zeigt sich danach sichtlich erleichtert, den Kindern ihr Sanktions-Arrangement bereits vorgeführt zu haben. (vgl. dazu in diesem Bericht: Smileysystem als Artefakt 28, als Sozialisationsmedium 30, als Sanktionssystem 36f.)

Dieser Abschnitt des Vormittags war also einem organisatorischen Thema gewidmet, das sich situativ ergeben hatte. Die Unruhe der Klasse war für Frau Moser der Anlass, Regeln zu erklären und gleich auch ihr Sanktionssystem vorzustellen. Sie schien sich kurzfristig zu überlegen, dass es Sinn mache, die Kinder exemplarisch über Form und Bedingungen ihres Verhaltens in der Schule aufzuklären. Sie sollten erfahren, dass die Lehrerin Disziplin als eine unabdingbare Voraussetzung für ihre Arbeit mit der Klasse erachte. Als optisch manifestes Hilfsmittel diene ihr das eindrückliche Arrangement ihrer Smiley-Anordnung, mit dem sie eine rigorose Norm visualisiert: Wer sich nicht an die Regeln hält, welche die Lehrerin aufgestellt hat, wird in der Klassenöffentlichkeit verwarnt. „Wiederholungstäter“ wandern mit steigender Häufigkeit der Verstösse nach oben. Damit wird symbolisch eine abgestufte Differenz hergestellt zwischen den angepassten und den weniger angepassten Schüler/innen. Zu Beginn jeden Tages werden die Klammern aller Kinder zuunterst auf die grüne Scheibe gesetzt und der Sortierungsprozess nach schulischem Wohlverhalten beginnt von neuem. Er zeigt aber schon bald gewisse Regelmässigkeiten, wie meine Beobachtungen in den folgenden Schulwochen ergeben sollten. Man weiss als Klassenkamerad/in sehr bald, wer häufig „oben“ ist. Die Klämmerchen mit den Vornamen sind für alle Kinder einsehbar – wenn man am Pult der Lehrerin vorbei in die Pause geht, wirft man noch einen Blick darauf, lacht, staunt, bedauert oder kommentiert die aktuelle Aufstellung mit Kameraden. Meine Vermutung ist, dass hier ablesbares „richtiges“ Schüler/innenverhalten als Massstab für die Beurteilung von Peers funktionierte. (vgl. Jäger 2011, 34) Aufschlussreich für die Rezeption der Erläuterungen von Frau Moser zum Smileysystem scheint mir zudem eine Begebenheit vom Nachmittag des ersten Schultages.

Frau Moser hat in der Halbklass zum Buchstaben O anhand eines Bilderbuches eine Ottergeschichte erzählt. Dann wird an der Tafel sorgfältig erklärt, wie das O zu schreiben sei, bevor sich alle Schüler/innen erstmals darin versuchen.

Nach der Gruppensequenz im Halbkreis vor der Tafel sind die Kinder nun beschäftigt, auf den großen Papierblättern an den Wänden mit Kreide den Buchstaben O zu schreiben. Sie begutachten gegenseitig ihre Produkte. Ein Junge kommentiert die Schreibversuche seines Nachbarn: „So lernsch du nie O scribe.“ Er hat offensichtlich nicht oben links mit dem Ansetzen der Kreide begonnen. Er erklärt es ihm nochmals. Zu einem andern Jungen gewandt meint er dann, indem er mit dem Finger auf die Smilies über dem Lehrerinnenpult zeigt: „De chunnt denn döt na i die obere!“ (Feldnotizen, S.2)

In der beschriebenen Szene gibt es verschiedene Ebenen. Offiziell arbeiten die Kinder individuell; sie stehen entlang den Wänden und üben mit Eifer auf einem grossen Blatt Papier den Buchstaben O zu schreiben. Inoffiziell, sozusagen auf der Hinterbühne des Unterrichts, wird leise gesprochen, werden gegenseitig Kommentare abgegeben. Einzelne Kinder spielen sich als Lehrpersonen auf und geben den Kameraden Tipps ab. So hilft der oben erwähnte Junge nach seinem demotivierenden Kommentar (*So lernsch du nie O scribe*) zwar seinem Nachbarn, wendet sich dann aber zu einem andern Jungen hin und kommentiert die Leistung des ersteren mit Verweis auf die Smilies (*De chunnt denn döt na i die obere*). Er sieht seinen sich motorisch noch etwas ungeschickt anstellenden Nachbarn also gefährdet, von der Lehrerin einen Verweis zu bekommen. Der Junge hat damit das Sanktionssystem, das von Frau Moser für nicht normgerechtes Verhalten vorgesehen ist, noch am gleichen Tag auf die Schreibversuche bzw. die Leistung seines Kameraden angewandt. Die entsprach nach seinem Dafürhalten offenbar nicht den schulischen Anforderungen. Wer sagt denn, daß das Sanktionssystem hier nicht auch funktioniert? Offensichtlich hat dem Jungen die Gefahr des negativen Aufstiegs Eindruck gemacht. Er hat also bereits am ersten Schultag begriffen, dass es in der Schule (auch) um eine Selektion von Schüler/innen geht. Das Artefakt Smileysystem bietet ihm dazu eine leicht eingängige Visualisierung.

Kehren wir zum Abschluss des ersten Schulmorgens in die erste Klasse zurück. Frau Moser guckt auf die Uhr. In Anbetracht der geringen noch zur Verfügung stehenden Zeit entscheidet sie sich für die Umsetzung eines spontanen Einfalls. Sie fordert die Kinder auf, mal alle Bücher und Hefte unter der Bank hervorzuholen. Philipp, ein Junge in meiner Nähe, lehnt sich, nachdem er die ganze Buch- und Heftbeige samt Arbeitsschachtel auf seine Bank gestellt hat, seufzend zurück und sagt vor sich hin: „Jetzt bin ich satt!“ Unterbrochen von erstaunten Ausrufen kommentieren die Kinder ihre Entdeckungen. Fröhlicher Tumult herrscht. Beglückt rufen verschiedene Kinder: „Timi!“ Sie haben die Figur des Katers im Leselehrgang entdeckt. Nach Anweisung der Lehrerin werden dann die einzelnen Lehrmittel betrachtet, Titel gelesen, buchstabiert, darin geblättert. Die Schüler/innen sollen herausfinden, was darin jeweils gelernt werde. Dann wünscht Frau Moser, dass man sich die Hausaufgaben nochmals vergegenwärtige und verweist auf das Programm des Nachmittags und des nächsten Tages. Schliesslich fordert sie die Kinder auf, ihre Hausaufgaben in den Schulranzen zu packen, alles Übrige unter die Bank zu räumen, „so dass eine schöne Ordnung ist, und dann dürft ihr euer Marienkäferli essen und dann wird's dänn bald langsam lüüte.“ (*Transkription der Tonaufnahme, 27.08.2007, Vormittag, 2. Teil, Zeilen 213 - 214*) Damit ging der erste Schulmorgen der Erstklässler/innen zu Ende.

Der letzte Teil dieses ersten Schulmorgens wird also den persönlichen schulischen Artefakten der Kinder gewidmet. Sie machen sich vertraut mit ihren Lehrmitteln und Schreibheften, indem sie diese visuell, haptisch und mental zu erschliessen versuchen. Diese konkrete Annäherung an die Unterrichtsmaterialien macht nicht nur allen Kindern Spass, sondern hilft ihnen vermutlich auch, die verschiedenen Materialien im Hinblick auf ihre Verwendung auseinander zu halten. Sie kennen nun Lese-, Rechen-, Schreib- und Malhefte, mit denen sie künftig arbeiten werden. Indem sie auf dem Umschlag ausser ihren persönlichen Namen die Anschriften für die Fächer finden, dürfte ihnen bewusst werden, dass sie selbst nun nicht mehr weit davon entfernt sind, sich mit den „grossen Dingen“ der Schule, dem Lesen, Schreiben und Rechnen, zu beschäftigen. Aus früheren Interviews mit Kindergartenkindern ist mir bekannt, wie sehr diese die Bedeutung der Schule mit dem Erwerb der Kulturtechniken verbinden. (s. Jäger, u.a. 2006, 27-45) In den Stolz, damit nun bald zu den richtigen Schüler/innen zu gehören, mischen sich aber am ersten Schultag bei einzelnen Kindern noch Gefühle der Überforderung. Wie sonst wäre die Aussage des Jungen zu deuten, der überwältigt ist von der Fülle des Materials,

das er zu verarbeiten hat? Die Beschäftigung mit all diesen Büchern und Heften dürfte bei manchen am ersten Schultag das Gefühl hinterlassen haben, dass Schule ganz schön anstrengend sein kann.

Nun wird den Kindern noch eine letzte schulische Handlung abverlangt – sie sollen alle Materialien wieder ordentlich unter der Bank verstauen. Dann dürfen sie das Käferchen aus Schokolade, das ihren Platz geziert hat, endlich aus seiner Aluverpackung schälen und essen. Ob sie das als Belohnung für ihren erfolgreichen Einstieg ins Schulleben wahrnehmen, als Aufmunterung zu weiteren Schritten im Hinblick auf das Schüler/insein oder als Trost für ausgestandene Ängste und Anstrengungen? Das Glückskäferchen erfüllt wohl dieselbe Funktion wie die deutsche Schultüte. (vgl. Rademacher 2009)

5.1.2 Selektive Deutungen mithilfe unterschiedlicher theoretischer Konzepte

5.1.2.1 Bezug zur Praxistheorie von A. Reckwitz

Mit Verweis auf die Praxistheorie von Reckwitz ist die Bedeutung der materialen Artefakte nicht zu unterschätzen. Der Umgang mit ihnen wird als Voraussetzung für den Aufbau von Verhaltensroutinen betrachtet, die von einem praktischen Wissen getragen sind (Reckwitz 2003).

Den Erstklässler/innen steht der Aufbau eines praktischen institutionellen Wissens in Form von Verhaltensroutinen in der Schule noch bevor. In Auseinandersetzung mit Personen, aber auch mit Räumen und Objekten und den von der Institution bzw. der Lehrperson mitgelieferten Verhaltenserwartungen eignen sie sich Handlungspraxen an, die für ihr Dasein als Schüler/innen konstitutiv sind. Es ist aufschlussreich, das Geschehen am ersten Schultag unter dem Aspekt der Begegnung mit Artefakten zu betrachten. So wird im Folgenden ein Blick auf die zum Einsatz kommenden Objekte geworfen, wobei besonders darauf geachtet wird, mit welchen Bedeutungen sie versehen werden, ob deren Kenntnis als selbstverständlich vorausgesetzt wird oder ob sie explizite eingeführt werden. Unter Einbezug der Einsichten aus den in den folgenden Schulwochen durchgeführten teilnehmenden Beobachtungen wird sodann versucht, sich der Funktion und Bedeutung dieser Artefakte für die Akteure anzunähern.

- *Räume: Schulgelände, Schulhaus, Turnhalle, Pausenplatz, Garderobe, Klassenzimmer, Namenstafelchen*

Die Erstklässler/innen sind vom Kindergarten her bereits mit der Schulanlage vertraut. Während sie sich aber bisher im kleinen Nebengebäude mit den beiden Kindergartenräumen und dem separaten, teilweise sogar abgetrennten Aussenraum aufzuhalten hatten, betreten sie am ersten Schultag mit vielen älteren Kindern das grosse Schulhaus und den Pausenplatz, auf dem zu spielen ihnen bisher verwehrt war. In der Garderobe praktizieren sie vor dem Betreten des Schulzimmers dieselben Handgriffe wie im Kindergarten, suchen die mit ihrem Namen bezeichneten Haken, entledigen sich ihrer Strassenkleider und Schuhe und treten dann ins Schulzimmer ein. Dort allerdings erwartet sie eine völlig andere Aufstellung des Mobiliars als sie es sich gewohnt sind; es mag sein, dass damit ihre Aufregung und Desorientierung zu begründen ist. Immerhin scheint ihnen bekannt zu sein, dass ein persönlicher Platz für sie bereit steht; der muss nun zuerst gefunden werden. Die Namenstafelchen auf den Bänken bringen Abhilfe. Wer bei der Suche mit Unterstützung der Eltern erfolgreich geworden ist, setzt sich stolz auf seinen Stuhl, stellt den Schulranzen neben sich und wartet der Dinge, die da kommen werden.

Diese konkrete Orientierung der Schulnoviz/innen entlang den räumlichen Gegebenheiten - über die Begrüssung durch den Schulleiter in der Turnhalle, seine Nennung der Schulzimmernummer, bis hin zum individuellen Artefakt Namensschild (in der Garderobe wie im Schulzimmer) - ermöglicht den Erstklässler/innen, sich zuerst innerhalb einer komplexen baulichen Umgebung als Mitglied der gesamten Schuleinheit zu fühlen, sich sodann in einer bestimmten Klasse einzufinden, um danach als Angehörige dieser Klasse für alle sichtbar einen Platz einzunehmen. Damit wird von allen Akteuren konkret

physisch wie auch symbolisch ein erstes Mal die Integration in die Institution vollzogen. Frau Moser hält im ersten Satz ihrer kurzen Begrüssung zumindest in Bezug auf die erste Dimension fest: „Ihr händ alli eues Plätzli gfunde“, wobei sie ihre Blicke über die Sitzplätze schweifen lässt, denn dort setzt auch ihr didaktischer Link für die nächste Sequenz ein. Sie hat ihre Aussage also konkret räumlich gemeint.

Für die Kinder stellt sich die immer wiederkehrende Praxis der Abfolge der Verrichtungen schon nach wenigen Tagen als Routine heraus, wie die Beobachtungen zeigten. So vollziehen sie den täglichen Wechsel vom Familienkind zum Schulkind als ritualisierten Übergang in Auseinandersetzung mit diversen Artefakten in Garderobe und Schulzimmer. Die Praktiken haben sich ihren Körpern eingeschrieben, ohne dass sie sich dessen bewusst sind. Über die damit erzielte Integrationsfunktion machen sie sich keine Gedanken. Sie werden aber allenfalls beobachten, dass eine Kamerad/in „es noch nicht richtig macht“ oder längere Zeit dafür beansprucht. Insofern hat der richtige Vollzug der Praktik bzw. die Absetzung von Peers, die das noch nicht routinemässig beherrschen, für sie die Bedeutung, sich selbst als erfolgreiche Schüler/in und anerkanntes Mitglied der Klasse zu fühlen.

- *Klassenzimmer: Sitzordnung, Bänke*

Sie Sitzordnung am ersten Schultag zeigt eine U-Form; alle Kinder können sich gegenseitig sehen und zugleich nach vorn an die Tafel und zur Lehrperson blicken. Zwei Kinder sitzen zusammen an einer Bank, immer abwechselnd ein Mädchen und ein Junge. Im Innern bleibt viel Platz frei. Wie aus den aufgeklebten Markierungen am Boden abzulesen ist, sieht Frau Moser vor, dort später im Kreis zu arbeiten. Für die erwachsenen Besucher/innen sind keine Sitzgelegenheiten vorhanden; das ist zumindest indirekt ein Hinweis darauf, dass die Eltern nur ambulant geduldet werden. Das räumliche Setting entspricht der geplanten Idealaufstellung für den täglichen Unterricht. Es strukturiert künftige Interaktionen in der Klasse wie auch zwischen Banknachbarn und beeinflusst die Formen der (nonverbalen) Kommunikation in der Klasse.

Die Bänke kommen an diesem ersten Morgen als Artefakte in verschiedener Hinsicht nicht nur zur Anwendung, sondern auch zur Sprache. Sie sind in der Schule das neue und wichtige Objekt, der stationäre Fixpunkt für den Aufenthalt und die Arbeit der Schüler/innen. Bei ihrem Empfang stehen auf der Tischplatte die persönlichen Requisiten, mit denen sie dann auch schon eine erste Zeichen- und Schreibaufgabe zu lösen haben. Am Ende des ersten Halbtags werden die unter der Bank gestapelten Bücher und Hefte hervor genommen, um sie zu betrachten und später wieder geordnet zurückzulegen. Die Bänke haben zudem als Hilfsmittel für eine mit hohem Nachdruck besprochene und eingeübte Körpertechnik eine wichtige Funktion. Die Schüler/innen lernen bereits am ersten Tag die richtige Reaktion auf den Gongschlag von Frau Moser kennen und üben sie ein: Man verstummt augenblicklich, kreuzt die Arme, auf die Bank gestützt, schaut nach vorn und wartet darauf, was die Lehrerin mitzuteilen hat. Die Bank erfüllt also unterschiedliche Funktionen: sie ist Arbeitsort der Schüler/innen, Stauraum für Unterrichtsmaterialien und Hilfsggerät zur Stützung und Fixierung des Körpers. Dass sie für die Schüler/innen in den nächsten Tagen und Wochen auch eine persönliche Bedeutung erlangt, darauf verweisen verschiedene Phänomene wie z.B. Abwehrtechniken zum Schutz der Privatsphäre beim Lösen von Aufgaben, aber auch sprachliche Indizien: So bezeichnen die Schüler/innen das Artefakt als „ihre“ Bank, ganz im Gegensatz zur Vorgängerinstitution, wo sie den persönlichen Stuhl ihr Eigentum nannten. Es wären für die weitere Entwicklung der mit steigendem implizitem Wissen angereicherten Praktiken noch zahlreiche spannende Aspekte zu beschreiben, welche die Schulbank als Angelpunkt für einen bedeutsamen „nexus of doings and sayings“ ausweisen können.

- *Kollektive Requisiten: Wandtafel, Plüschtier Timi, Sonnenblumendarstellung an der Wandtafel, Smiley-system*

Schon die Kindergartenkinder haben in ihren projektiven Bildern vom Schulzimmer – auch wenn sie noch nie dort waren – die Wandtafel als zentrales Element des Unterrichts genannt. (vgl. Jäger 2006: Das sozio-kulturelle Selbstverständnis von Kindergartenkindern, *Doing pupil*, 35-44) Dort stehe die Lehrperson und zeige mit einem Stecken an der Tafel, was die Kinder zu lernen hätten. Es hat sich herausgestellt, dass die Tafel von den Vorschulkindern als typisches schulisches Merkmal wahrgenommen wird. Im Kindergarten gibt es zwar manchmal auch kleinere Tafeln, vor allem an den Seitenwänden. Sie werden von den Kindern zuweilen zum Zeichnen verwendet, nicht aber für Unterrichtssequenzen eingesetzt. Sie stehen also nicht im Mittelpunkt des kollektiven Geschehens, das sich im Kindergarten vor allem im Kreis abspielt.

In dieses idealtypische und antiquierte Bild von Schule (der Lehrer zeigt mit dem Rohrstock auf die Tafel) fügt sich nun aber sehr gut ein, was in der Klasse von Frau Moser am ersten Morgen stattfindet. Die erste und einzige eigentliche Unterrichtssequenz, welche sie den Eltern vorführt, spielt sich an der Wandtafel ab. Dort ist eine Linie aufgezeichnet, daneben sind vier grosse Buchstaben angeheftet, welche die Kinder in der richtigen Reihenfolge auf die Linie setzen sollen. Es gilt, den Namen Timi, Leitfigur des Leselehrgangs, zu schreiben. Für jeden Buchstaben wird ein anderes Kind aufgerufen; es kann unter den engen Platzverhältnissen nur mit Schwierigkeit nach vorn kommen, um den Buchstaben an den passenden Ort zu heften. Es nähert sich dem Tafelraum, der zugleich der eigentliche ‚personal space‘ (E.T. Hall 1966) der Lehrperson ist, zaghaft und mit Respekt. Die Kinder sind sich vermutlich dessen bewusst, dass sie dort ins Innerste des Unterrichts, sozusagen auf die Hauptbühne (Goffman), vorstossen. Dass sie zugleich von allen Leuten beobachtet werden, dürfte die Bedeutung, welche die Handlung für sie hat, noch erhöhen. Durch diese frontale Inszenierung des Unterrichtsgesprächs durch die Lehrerin wird der Raum vor der Wandtafel für alle Schüler/innen zum zentralen Ort für die Orientierung und Ausrichtung ihrer Aufmerksamkeit gerahmt. Durch dieses räumliche Arrangement hat die Lehrerin den Rahmen für Unterricht hergestellt.

Zum Artefakt Timi, dem Plüschkater, lässt sich festhalten: Timi wird am ersten Schultag einerseits in pädagogischer Absicht als wissbegieriger Schüler eingeführt und erhält damit die Bedeutung eines Schulkameraden. Timi wird andererseits in seiner Funktion als Spielobjekt breit diskutiert, wobei es darum geht, zu vermeidende Handlungen aufzuzählen bzw. indirekt einen angemessenen Umgang mit Timi zu entwerfen. Die Beobachtungen der darauf folgenden Wochen ergaben, dass die Beschäftigung mit dem Plüschtier nicht sonderlich beliebt war, sich auch keine Praktiken im Umgang mit ihm ausmachen liessen. Das didaktisch inszenierte Artefakt bleibt von marginaler Bedeutung für die Kinder.

Die Klassensonnenblume, wie sie von der Lehrerin genannt wird, enthält auf den Blütenblättern die Namen aller Kinder. Jedes muss ein Blatt mit seinem Namen beisteuern. So stellt die Blume am Ende des Elternempfangs eine von der Lehrerin konstruierte kurzfristige symbolische Repräsentation der ganzen Klasse dar. Ob Frau Moser damit ihre Absicht kundtun will, alle Kinder gleichermassen zu integrieren? Dieses Artefakt hat keinerlei Bedeutung für weitere Praktiken der schulischen Akteure.

Das Artefakt Smileysystem wurde unter dem Thema Sitzordnung schon diskutiert. Seine Bedeutung als „nexus of doings and sayings“ für alle Akteure der Klasse ist vom ersten Tag an hoch. (vgl. in diesem Bericht, 24f., 30, 36f.) Es entwickelt sich zu einem sowohl unter Peers wie auch zwischen Schüler/innen und Lehrpersonen relevanten Diskussionsthema.

- *individuelle Requisiten: Schulranzen, Hefte, Bücher, Arbeitsschachtel aus Karton mit Schreibutensilien, Farbstiftschachtel, Zeichnungspapier, Sonnenblume in Vase, Glückskäferchen aus Schokolade, Namenstäfelchen*

Dass der Schulranzen eine besondere Stellung innerhalb der Artefakte einnimmt, ist wohl unbestritten. Er dürfte das im Vorfeld des Schuleintritts am häufigsten thematisierte Objekt sein, sowohl in der Familie wie im Kindergarten oder unter den Peers. Es gehört zum kollektiven Wissen, dass jedes Kind einen

solchen Behälter für die Schulsachen besitzen muss. Am ersten Schultag lässt Frau Moser in einem eigens inszenierten Ritual alle Kinder ihre Ranzen in die Höhe halten, angeblich, damit man sie gegenseitig bewundern kann. Sie schreitet dann von einem Kind zum andern, begutachtet deren Objekte, lobt deren Farben, nennt vergleichend Motive. Damit führt sie im Beisein der Eltern quasi eine Bestandsaufnahme durch. Alle Kinder und ihre Eltern haben gut abgeschnitten. Die nötigen Voraussetzungen für den Transport des Schulmaterials sind gegeben.

Auf ihre Schulranzen sind die Kinder stolz, werden sie von ihnen doch auch als Markenzeichen für Schule verstanden; sie geben ihnen unter anderem die Möglichkeit, sich auf der Strasse von den Kindergartenkindern zu unterscheiden. Unter den Erstklässler/innen selbst geben die Schulranzen, die als einzige private Objekte in das Klassenzimmer mitgenommen werden dürfen, Anlass für Vergleiche und die Möglichkeit, sich abzuheben. Zahlreiche Praktiken, auf die hier nicht eingegangen wird, werden von ihnen im Umgang mit diesem Objekt entwickelt.

Die von der Lehrerin vorbereiteten Arbeitsinstrumente werden – soweit deren Kenntnis nicht vorausgesetzt wird wie bei den Schreib- und Malstiften – erläutert. Für Hefte und Bücher wird auf deren Anwendungszusammenhang bzw. den Erwerb der Kulturtechniken verwiesen; indem die Lehrerin den Objekten eine hohe Bedeutung für das schulische Lernen und Arbeiten zuweist, betont sie die Ernsthaftigkeit der schulischen Praxis.

Dass diese auch Anstrengung mit sich bringe, darüber soll schliesslich das Glückskäferchen hinwegtrösten.

Im Verlauf der ersten Schulwochen kann beobachtet werden, wie einzelne Artefakte sich zu Kristallisationspunkten von sozialen Praktiken des Schülerseins entwickeln. Mit Verweis auf das Konzept der Reckwitzschen Praxeologie kann man diese verstehen als „know-how abhängige und von einem praktischen „Verstehen“ zusammengehaltene Verhaltensroutinen. Deren Wissen ist einerseits in den Körpern der handelnden Subjekte „inkorporiert“, nimmt andererseits die Form von routinisierten Beziehungen zwischen den Subjekten und den von ihnen „verwendeten“ materialen Artefakten an (Reckwitz, 289). Der „richtige“ Umgang mit den materialen Artefakten, so könnte man umgekehrt argumentieren, lässt andererseits Rückschlüsse auf das praktische Verstehen zu, welches grundlegend ist für die Verhaltensroutinen. So dürfte der „richtige Umgang“ mit den materialen Objekten der schulischen Alltagskultur eine Voraussetzung zum „embodiment of pupil“ sein. Für die Lehrperson bedeutet es, dass ein Kind sich bereits erfolgreich in der Rolle als Schüler/in bewegt.

5.1.2.2 *Bezug zur Sozialisationstheorie von W. Corsaro*

Sozialisation als Prozess der Auseinandersetzung des Individuums mit der sozialen Umwelt bedingt methodisch, dass über längere Zeiträume beobachtet werden kann. Eine Momentaufnahme des ersten Schultages bringt keine diesbezüglichen Ergebnisse. Wenn hier exemplarisch gleichwohl von einem Phänomen ausgegangen wird, das bereits am ersten Schultag aufscheint, geschieht das aus der Einsicht späterer Beobachtungen. Erst aus der Rückschau kann beurteilt werden, inwiefern einzelne Handlungen, Lernarrangements und Erlebnisse Sozialisationsrelevanz besitzen dürften. Das ist dem Umgang mit dem permanent präsenten Arrangement der Smilies als materielles Abbild des Sanktionssystems der Lehrerin gewiss nicht abzuspüren. (vgl. dazu in diesem Bericht, 24f., 36f.) Es soll im Folgenden anhand einiger Indizien der Frage nachgegangen werden, wie die Schüler/innen das institutionell gegebene Phänomen „interpretativ reproduzieren“ (Corsaro).

Wie schon am ersten Morgen prominent – aber unter Ausschluss der Eltern – vorgeführt und erklärt, hat das Smileyssystem in den folgenden Tagen seine Funktion voll aufgenommen. Verschiedene Kinder werden wegen Verstössen gegen Verhaltensanforderungen verwarnt und deren Namensklammer nach oben versetzt.

Wie bereits beschrieben, liefert Lukas am Nachmittag des ersten Schultages eine Szene der eigenmächtigen Interpretation, indem er die Anordnung der Smilies als Gradmesser für Schulleistungen eines Kameraden ein-

setzt. Er hat zwar die Selektionsfunktion des Sanktionssystem begriffen, nicht aber den Bereich, der sanktioniert wird.

Aus den Kinderinterviews einige Monate später erfahre ich, dass das Smiley-System auch häufig Gespräch in den Familien ist. Ein Junge erzählt mir, dass er es zu Hause nachgebastelt habe und nun auf seinen älteren Bruder anwende; er genießt es ganz offensichtlich, in der Funktion der Lehrperson aufzutreten und zu sanktionieren, wie mir sein schelmisches Lächeln verrät. Mit seiner Spielanordnung beweist der Junge, dass er sehr wohl um die Macht weiss, welche die Lehrperson damit ausübt.

Ein weiteres Beispiel eines eigenwilligen Umgangs mit dem Mechanismus des Smileysystems liefert eine Beobachtung am Anfang der grossen Pause einige Wochen später. Die meisten Kinder haben sich schon in die Pause begeben. Denis, ein Junge, der in meiner Nähe sitzt, erhebt sich und blickt nach vorn, wo die Schnur mit den Smilies hängt. Enttäuscht seufzt er: „Schade!“ Ich frage ihn nach dem Grund für seine Klage. Da erklärt er mit viel sagendem Blick, dass er absichtlich in der letzten Stunde mehrmals dazwischen gesprochen habe, um bei den Smilies „nach oben“ zu kommen. Aber es habe nicht gereicht. Ich reagiere erstaunt, da ich seinen Wunsch nicht nachvollziehen kann. Er aber meint, nun müsse er nach der Pause auch ins Turnen, was er nicht gerne tue, da die andern Jungs ihn immer hänseln würden. Mit Widerwillen schlendert er in die Pause. Denis hat seine Normverstösse also gezielt eingesetzt, damit er gerügt wird und von der sonst sehr beliebten Turnstunde ausgeschlossen wird. So hat er das Sanktionssystem an sich geschickt als Instrument eingesetzt, eine unangenehme Situation zu umgehen. Vielleicht hat er bei seiner berechneten spielerischen Aktion zu wenig Ernst bewiesen.

5.1.2.3 *Bezug zum Kulturkonzept von A. Wimmer*

Im Folgenden soll dargelegt werden, welche Facetten einer gemeinsam praktizierten Kultur innerhalb des Klassenzimmers, das als „kleine soziale Lebenswelt“ (Honer 1993) anzusprechen wäre, bereits am ersten Schultag in Ansätzen berührt werden. Dafür soll vom dynamischen Kulturbegriff von Wimmer ausgegangen werden. Er definiert Kultur als „Resultat eines Prozesses des Aushandelns von Bedeutung zwischen kulturell geprägten, aber zur reflexiven Hinterfragung und Innovation fähigen Individuen.“ (Wimmer, 13)

Voraussetzung für diesen Aushandlungsprozess ist die verinnerlichte Kultur eines Individuums (Wimmer, 33). Als solche kann man für die Erstklässler/innen die grundsätzlich positive Haltung der Kinder gegenüber der Institution Schule und der dort zu leistenden Arbeit sowie ein implizites Wissen über die Personen, die räumlichen Gegebenheiten und die zu erwartenden Aktivitäten im Schulfeld beschreiben. Diese Kultur dürfte in der Vorgängerinstitution Kindergarten angelegt worden sein (vgl. Jäger u.a. 2006, Das soziokulturelle Selbstverständnis von Kindergartenkindern, 35-44), unterstützt von Eltern, älteren Geschwistern, andern Mitgliedern der Gesellschaft wie auch den Medien. Schule stellt für die eintretenden Erstklässler/innen eine selbstverständliche soziale Realität dar, an der zu partizipieren für sie erstrebenswert ist. Nach Bourdieu hätten sie damit schon gewisse Prädispositionen erworben, die es ihnen ermöglichen, die individuellen Handlungen, Wahrnehmungen und Interpretationen vorzunehmen. Diese werden in der Schule über vielschichtige Lernprozesse – häufig impliziter Art - weiter ausgebaut und gefestigt, womit sich allmählich ein auf die Anforderungen der Institution zugeschnittener Habitus als Schüler/in herausbildet.

So fasst schon das Begrüssungslied für die Erstklässler/innen an ihrem ersten Schultag, gesungen in der Turnhalle von allen älteren Kindern, die Anforderungen an einen Schülerhabitus auf knappstem Raum verbal zusammen. Es bekräftigt mit dem Refrain „jetzt müemer id Schuel“ zwar die gesellschaftliche Verpflichtung des Schulbesuchs und trägt damit der Ernsthaftigkeit der verlangten Haltung als Schüler/in Rechnung. Es hebt diese unausweichliche, möglicherweise für die Kinder belastende Tatsache aber sogleich mit einer beruhigenden Botschaft auf („*doch mitenand hämmer de Plausch*“). Damit wird die Schicksalsgemeinschaft des Schülerseins beschworen, welche die auferlegte Pflicht als Spass erscheinen lässt. So wird zwar Pflicht als Freude besungen, letztere erscheint aber - wiederum normativ gefasst - auch als Verpflichtung.

Wimmer modifiziert den Habitusbegriff von Bourdieu. Dessen Vorstellung, dass der Habitus des Menschen ihn dazu bringe, das zu *wollen*, was ihm gemäss seiner sozialen Lage zukomme (vgl. Wimmer 33f.), sieht er in Richtung einer Verschleierungsthese, welche einer Ideologietheorie sehr nahe komme. Er statuiert dagegen den Habitus als kulturunabhängige und allgemein menschliche Fähigkeit, Kosten und Nutzen gegeneinander abzuwägen und dabei die eigenen Interessen wahrzunehmen, die eigene Situation kritisch einzuschätzen und Strategien zu entwerfen, die auch von den vorgegebenen kulturellen Mustern abweichen können. Dass die Wahrnehmung dessen, was einem nützt, von kulturellen Setzungen und der eigenen sozialen Position abhängt, stellt er nicht in Abrede.

So dürfte es grundsätzlich von Interesse sein, zu untersuchen, inwiefern die Dispositionen der Kinder aufgrund der unterschiedlichen sozialen Lage der Familie differieren, wie sie damit umgehen, diese allenfalls transformieren. Eine solche Analyse kann allerdings hier nicht geleistet werden.

Wenn es nun darum geht, den konkreten Aushandlungsprozess zu fokussieren, müssen im Beziehungsfeld Schule jene Elemente benannt werden, in welchen alle Akteure ihre langfristigen Ziele wieder erkennen können. Das Resultat dieses Prozesses bezeichnet Wimmer als „kulturellen Kompromiss“ (Wimmer, 34). „Ein Kompromiss gründet (also) auf der Zustimmung der durch eine gemeinsame Öffentlichkeit aufeinander bezogenen Akteure, denn moralische Kategorien und soziale Klassifikationen müssen für gültig befunden und für wahr genommen werden.“ (Wimmer, 35). Damit steht nicht (mehr) die verinnerlichte Kultur im Fokus des Interesses, sondern es werden über habituelle Schemata entsprechend der unterschiedlichen sozialen Lagen der Akteure auch Normen und soziale Klassifikationen bzw. kollektive Repräsentationen (Durkheim) betrachtet. Es fragt sich, wie diese Interessenkonkordanz im Schulfeld zustande kommt und sich solche Grundregeln des symbolischen Prozesses entwickeln. „Wenn die Machtverteilung so ungleich ist, dass kein Bereich gemeinsamer Interessen auszumachen ist, kann sich auch kein kultureller Kompromiss entwickeln, denn dies geschieht nur, wenn die Beteiligten sich zumindest auf einige Elemente dieses Kompromisses in für sie sinnhafter Art und Weise beziehen können, d.h. ihre Interessen in dieser symbolischen Sprache ausdrücken und befördern können.“ (Wimmer, 34f.) Die sozialen Klassifikationen müssen also für gültig befunden werden, müssen vom Interessenstandpunkt aller Betroffenen als sinnvoll erachtet und akzeptiert werden.

Betrachtet man den Interessen-Kompromiss der Akteure im Schulfeld der ersten Klasse, dürften sich für die Lehrperson klar berufsbedingte Interessen ergeben, die sie auch mit der nötigen Hartnäckigkeit zu verfechten hat. Sie leistet zwar keinen Eid auf ihre berufliche Verpflichtung, aber mit Lehrplan und Lernzielen sind für alle Lehrpersonen nicht nur inhaltliche, sondern auch moralisch-ethische Verpflichtungen der Förderung von Schüler/innen verbunden, denen sie gerecht werden müssen. Erstklässler/innen ihrerseits wollen etwas lernen und wollen respektiert sein als Schüler/innen; die unangefochtene Zugehörigkeit zur Institution hat zumal für Schulanfänger/innen einen hohen Stellenwert. Die Anerkennung durch die Lehrperson - sie kann auf verschiedenen Ebenen erreicht werden und ist nicht ausschliesslich leistungsabhängig - bietet ihnen Sicherheit in der Institution. Für Schulanfänger/innen ist die Loyalität mit der Lehrperson und der Institution überlebenswichtig. Man könnte sich nun fragen, wie denn eigene Interessen (z.B. nach autonomem Handeln) trotzdem befriedigt werden können? Es hat sich gezeigt, dass Schüler/innen vom ersten Schultag an in unterschiedlichem Ausmass ihre „kleinen Freiheiten“ neben der kollektiven sozialen Wirklichkeit suchen und praktizieren (Nebentätigkeiten und kleine mentale Auszeiten im Unterricht, Pflege der Peer-Kontakte als Basis für Gemeinsamkeiten, Widerstand und eigene Formen einer Subkultur).

Was symbolisiert nun aber konkret die gemeinsamen Interessen aller Akteure einer ersten Primarschulklasse? Man kann unschwer einen unausgesprochenen kulturellen Kompromiss, der sie alle verbindet und zudem gesellschaftlich breit abgestützt ist, bereits voraussetzen: die hohe Bewertung der Kulturtechniken. Für die Lehrperson stellt die Anleitung zum Erwerb der Kulturtechniken durch ihre Klasse ihre berufliche Hauptaufgabe dar, für die Schüler/innen ist es das ersehnte Ziel, sie zu beherrschen. Diese Fähigkeiten verbinden sie ganz klar mit dem Schülersein und grenzen sich damit zugleich von den Vorschulkindern ab. Sichtbare symbolische

Repräsentanten dafür sind verschiedene Artefakte wie Schreib-, Lese- und Rechenlehrmittel, Arbeitshefte, die sogenannte Arbeitsschachtel mit Schreibwerkzeugen, das Schülerpult und selbstverständlich der Schulranzen.

In späteren Schuljahren dürfte sich die Machtbalance der Interessen zeitweise zu Ungunsten der Lehrperson verschieben: die Interessen der Schüler/innen, die sich z.B. auf Freizeitgestaltung und die Bewältigung aktueller Beziehungsfragen unter Peers richten, können die beruflichen Ziele der Lehrperson unterlaufen und damit den kulturellen Kompromiss aufbrechen. Es ist denkbar, dass die Lehrperson sich unausgesprochen auf einen neuen Kompromiss mit einem weniger schulaffirmativen Verhalten ihrer Schüler/innen einlässt, um gleichzeitig ihr berufliches Ziel – möglicherweise leicht modifiziert – im Auge behalten zu können. Inwiefern sie sich darauf einlässt, ist für die Klasse an ihrer veränderten Erwartungshaltung ablesbar; sie wird vor allem implizit und non-verbal kommuniziert. Solche impliziten Aushandlungen zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen bezüglich eines Gleichgewichts der Interessen zu untersuchen, wäre für den Schulkontext ein aufschlussreiches Thema. Die Befunde könnten Hinweise liefern für die Notwendigkeit einer Erweiterung der Wimmerschen Kulturformel: neben den expliziten Bedeutungsaushandlungen wären auch die unausgesprochenen, aber durch entsprechendes Handeln identifizierbaren Übereinkünfte unter den Akteuren als verbindlicher kultureller Kompromiss zu betrachten und zu analysieren. Das folgende Beispiel soll dazu eine Illustration liefern.

In der dichten Beschreibung des ersten Schultages findet sich in einer unscheinbaren Sequenz ein Beispiel für einen kulturellen Kompromiss. Frau Moser nimmt die Verletzung der Regel „ruhig sein“ durch einen Jungen zum Anlass, mit den Kindern über die Bedeutung des Gongschlags zu sprechen: *„Jetzt könnt ihr gerade etwas lernen. Ich hab mit dem Gong geschlagen. Und immer, wenn ich mit dem Gong schlage, bedeutet das?“* – Loris: *„Ehm, ruhig sii.“* (Hervorhebung MJ) Es scheint bemerkenswert, dass die Lehrerin eine Begründung für die situativ eingeflochtene Erklärung bringt. Sie hebt hervor, dass die Kinder die Chance hätten, *etwas zu lernen*. Sie baut damit implizite auf die offensichtlich vorhandene positive Einstellung der Kinder zum Lernen, um eine nach ihrer Einschätzung wohl eher unangenehme disziplinarische Forderung zu stellen. Sie konstruiert somit einen kulturellen Kompromiss, indem sie ihr Anliegen nach Ruhe und Ordnung im Unterricht mit der Lernbegierde der Kinder verbindet. Das geschieht allerdings primär in ihrem Interesse und ohne explizite Aushandlung mit den Schüler/innen. Da die Lernfreude der Kinder sich kaum auf diesen Gegenstand richten dürfte, könnte man auch von einer psychologisch-strategischen Inanspruchnahme der kindlichen Interessen durch die mächtigste Person des Schulfeldes sprechen.

Nach Wimmer sind die Akteure immer in alltägliche Prozesse involviert, in denen sie aushandeln, wie eine Situation definiert wird, wer welche Rolle spielt, welche Normen und Werte in einem bestimmten Kontext bedeutsam sind, wie Situationen im Hinblick auf die gültigen Regeln des Handelns bewertet werden. Für die Schulklasse kann das heissen, dass in alltäglichen situativen Übereinkünften Gemeinsamkeiten in den Erscheinungsformen auftauchen, in denen die „Realisierung eines allgemeinen Musters“ (Wimmer, 35) zu erkennen ist. Solche Aushandlungsprozesse sind durch Beobachtung empirisch zu fassen.

„Das Konzept des Kompromisses baut (...) auf jenem der Anerkennung normativer Geltungsansprüche auf“ (Wimmer, 36), ohne den Boden der Empirie zu verlassen und einer normativen Vertragstheorie zu folgen. Wie, so fragt Wimmer, kann zudem der Tatsache Rechnung getragen werden, dass die Übereinkunft nicht in einem kulturellen Vakuum erfolgt, sondern auf einem Evaluationsprozess basiert, der bereits etablierte und verinnerlichte Normen voraussetzt?

Als Lösung schlägt er eine ontogenetische Betrachtungsweise vor und wählt dazu die Sozialisationstheorie von G.H. Mead, wonach der Mensch über Mechanismen der Einstellungsübernahme die Institutionen der Gemeinschaft in sein eigenes Verhalten hereinnehme (vgl. Mead, 1968, 204f.). Dies geschieht bei Kindern zunächst über die Antizipation der Sanktionsandrohungen der Eltern und deren Beurteilung des kindlichen Verhaltens, die handlungsleitend werden. In einer nächsten Phase werden die elterlichen Normen als Teil gesellschaftlicher Verbindlichkeiten erkannt, indem diese Normen der Perspektive des „generalisierten Anderen“ bzw. der Bezugsgruppe zugeordnet werden. Darauf wird durch Einstellungsübernahme die Gültigkeit der normativen

Ordnung über den Sanktionsmechanismus hinaus für das eigene Verhalten anerkannt. Allerdings, so schränkt Wimmer ein, werden sie nur dann als gültig erachtet, wenn sie die Interessen aller Betroffenen berücksichtigen und den Willen, den alle im jeweils eigenen Interesse gemeinsam bilden können. Damit streicht Wimmer heraus, dass die Akteure (dies auch in vorindustriellen Gesellschaften) nicht Gefangene im Gehäuse der eigenen kulturellen Tradition sind.

Wenn in dieser Untersuchung der erste Schultag als Auswertungsfokus gewählt wird, um neu sich etablierende Praktiken zu analysieren, wird quasi dasselbe Anliegen eines ontogenetischen Zugangs verfolgt, wie es Wimmer mit Hilfe der Sozialisationstheorie von Mead skizziert. Es wird dort angesetzt, wo Schüler/innen erstmals mit den schulischen Normen konfrontiert werden. Die Kinder lernen in dieser ersten Begegnung mit schulischer Wirklichkeit eine ganze Reihe normativer Verbindlichkeiten kennen, deren Gültigkeit über Sanktionsandrohungen in den folgenden Tagen und Wochen stabilisiert und von den Akteuren für das individuelle Schülersein anerkannt werden (müssen). Damit finden sie ihren sozialen Ort im Machtgefüge der Institution.

Dazu sei auf einige Phänomene verwiesen, die sich primär in Form von Verhaltensanforderungen an die Kinder präsentieren:

Unterrichtssituation

Bsp. Einführung der Leitfigur TIMI (sein Name wird an der Tafel aus den vier Buchstaben zusammengesetzt.) Die Lehrerin stellt eine Frage, alle Kinder sind angesprochen, denken offensichtlich mit und erheben die Hand, wenn sie die Antwort wissen. Nur einer spricht, nur einer kommt nach vorn an die Tafel und führt die Aufgabe aus. Die Lehrerin bewertet die Handlung bzw. bedankt sich noch dafür.

Die implizite „message“ (Bernstein) aus dieser performativen Sequenz:

- ⇒ Die Schüler/innen sprechen und bewegen sich im Raum nur auf Aufforderung der Lehrperson.
- ⇒ Die Lehrperson ist nicht nur Zeremonienmeisterin, sondern auch Prüfstelle für die Richtigkeit von Redebeiträgen der Kinder. Dass das Umgekehrte nicht gilt, ist unausgesprochene Übereinkunft unter allen Akteuren. Wenn die Lehrerin sich noch für einen Beitrag bedankt, kommt der Eindruck auf, als wären die Beiträge der Kinder als Gaben an die Lehrperson zu betrachten.
- ⇒ Das Schülerpult ist als Arbeitsplatz der Kinder ihr eigentlicher Ort im Raum. Die beengten Raumverhältnisse bringen die Lehrperson dazu, eine Ausnahme zu formulieren: das Pult darf an diesem Tag – und ausschliesslich an diesem Tag - überstiegen werden. Die Kinder lernen also, dass besondere Situationen eine Anpassung von Regeln erfordern; diese darf allerdings nur von der Lehrperson vorgenommen werden.

Sprache

Die Kinder sprechen Mundart, die Lehrerin dagegen konsequent Hochdeutsch. Dieser Kompromiss wird in den folgenden Tagen und Wochen durch die Lehrerin zunehmend aufgehoben zugunsten eines ausschliesslich hochdeutschen Sprachgebrauchs, den sie von den Schüler/innen erwartet.

Kommunikationsregeln

In Zusammenhang mit der Regel „nicht dreinschwatzen“, die einerseits vorausgesetzt wird („ist ja genau gleich wie im Kindergarten“), aber doch nicht von allen Kindern eingehalten wird, soll sie noch grundsätzlich diskutiert werden. Das geschieht, indem die Kinder nach den Begründungen für diese Regel gefragt werden. Sie antworten im Sinne der Notwendigkeit einer Koordination der Redebeiträge: Damit alle zu Wort kommen bzw. verstanden werden, muss man aufstrecken und auf die Einwilligung der Lehrerin warten, um sprechen zu können. Damit rekonstruieren die Kinder Regeln für die Organisation der Unterrichtskommunikation.

Die implizite „message“ aus dieser Sequenz:

- ⇒ Der Normal-/Idealzustand des Schüler/innenseins beinhaltet schweigen („*ruhig sein ist das Allerwichtigste.*“)
- ⇒ Im Unterrichtsgespräch ist man gefordert, mitzudenken, zuzuhören, sich zu konzentrieren, nach Antworten zu suchen, auf Geheiss der Lehrerin die Antwort mitzuteilen.

Argumentative Begründung von Regeln

Es ist ein mehrfach zu beobachtendes Muster, dass Frau Moser zwar verbindliche Verhaltensregeln setzt, diese aber nicht selbst erläutert, sondern bei der Einführung durch die Schüler/innen nachvollziehend begründen lässt. So fordert sie anlässlich der Erläuterung des Gongschlags die Kinder auf, einerseits die richtigen Schülerreaktionen zu benennen (ruhig sein, Arme kreuzen) und zudem nach Argumenten für diese Massnahme zu suchen („*Könnt ihr euch vorstellen, warum ich auch möchte, dass ihr die Arme kreuzt? Wer hat eine Idee, weshalb ich das so möchte?*“). Daraufhin folgen zahlreiche Nennungen der Kinder. Und im Zusammenhang mit der Frage einer Schülerin, ob man mit Timi spielen dürfe, wird eine Sequenz zum Thema „Umgang mit Sachen“ eingefügt: „*Aber, was er **gar** nicht gerne hat, ist, wenn ... Ihr könnt es euch denken. Was hat wohl eine Katze nicht gern? Was hat unser Timi auch nicht gern? Was darf man nicht machen?*“ Die Lehrerin lässt sehr ausführlich darüber diskutieren, bis sie schliesslich alle Facetten des Themas als abgehandelt erachtet.

Die implizite „message“ aus diesen Unterrichtsdiskussionen:

- ⇒ Verhaltensanforderungen der Lehrperson, die als normative Muster den Schulalltag bestimmen, sind nicht willkürlich, sondern sind einer Logik verpflichtet, haben einen begründbaren Sinn. Es ist wichtig, den zu kennen.

Was den Akteuren nicht bewusst sein dürfte, ist die Tatsache, dass die Lehrerin damit einen mittelständischen argumentativen Sprachcode verfolgt. Er dürfte nicht für alle Kinder gleichermassen einsichtig sein. Indem Frau Moser die Kinder in ihre Überlegungen einbezieht bzw. diese von ihnen nachvollziehen lässt, beteiligt sie die von der Massnahme betroffenen Akteure mindestens theoretisch am Zustandekommen dieser Regel, sodass zu vermuten ist, dass diese letztlich als gemeinsamer kultureller Kompromiss aller Beteiligten daherkommt und selbstverständlich akzeptiert wird.

- ⇒ Mitgefühl, Verständnis, respektvoller Umgang, Empathie sind selbstverständlich geforderte Haltungen – hier einerseits gegenüber den Beweggründen der Lehrerin, andererseits gegenüber dem Wohlbefinden des Katers Timi. Sie werden von der Lehrerin als soziale Kompetenz vorausgesetzt. Man kann aufgrund der Äusserungen der Kinder davon ausgehen, dass die hinter den Verhaltensanforderungen stehenden Werte von vielen Akteuren gleichermassen geteilt werden.

Zeitelemente

Es findet eine Einführung in die richtige Nutzung der Zeitelemente statt. (Bsp. Spiel mit der Plüschi-figur Timi ist nur in der Pause möglich)

Die implizite „message“ aus entsprechenden Aussagen:

- ⇒ Unterricht/Lernen und Spielen sind getrennte Welten; die Zeitelemente müssen aufgabenbezogen richtig genutzt werden.

Akustische Signale

Auch die Bedeutung des Gongschlags als Zeitmarkierungsinstrument wird erläutert (augenblicklich alle Tätigkeiten abbrechen, die Arme verschränken, auf die Bank gestützt, nach vorn blicken, warten und zuhören)

Die implizite „message“ aus den mündlichen Anleitungen:

- ⇒ Die Lehrerin hat jederzeit die Möglichkeit, die Kinder aus ihren aktuellen Aktivitäten herauszuholen und ihre Aufmerksamkeit auf ein neues Anliegen zu lenken.

Artefakte

Die Schüler/innen bekommen verschiedene Objekte, von der Lehrperson individuell angeschrieben, die als Requisiten für das Schülersein unabdingbar sind (Arbeitsschachtel, Schreibzeug, Zeichenstifte, Lese- und Rechenlehrgang, entsprechende Arbeitshefte). Der richtige Umgang mit diesen Artefakten (Handhabung der Schreibwerkzeuge) wird in der ersten Woche eingeübt, die sorgfältige Stapelung der Hefte gleich am ersten Tag. Ebenso erhalten die Schüler/innen den Auftrag, als Hausaufgabe die Arbeitsschachtel mit Farben zu verschönern: *„Und verziert das Ganze, macht eine Zeichnung, oder ein Muster, so dass eure Arbeitsschachtel ganz schön verziert ist.“* Damit bekommt die Schachtel neben dem individuellen auch einen zusätzlichen ästhetischen Wert und wird in ihrer Bedeutung hervorgehoben. Die privaten Requisiten, welche die Kinder mitgenommen haben, werden in der Klassenöffentlichkeit kontrolliert: der Schulranzen wird als Behälter für die Schulsachen gewürdigt, die zum Teil sehr reichhaltig ausgestatteten Etais mit Schreibsachen ebenso. Es wird aber gleich angemerkt, dass diese in der Schule nicht gebraucht würden und somit nur zu Hause Verwendung finden könnten. In der Schule werde mit den schuleigenen Utensilien gearbeitet. Die Kinder, die ihre Etais mit grossem Stolz herumgezeigt hatten, würden wohl dieser Regelung nur ungern zustimmen, falls dazu ein Kompromiss gesucht würde. Hier also galt es nur, die normative Verbindlichkeit zu akzeptieren.

Die implizite „message“ aus den Erläuterungen:

- ⇒ Zwischen privaten und schulischen Artefakten wird unterschieden. Für die Kinder wird damit eine Trennung zwischen den kleinen sozialen Lebenswelten Familie und Schule spürbar.

Hausaufgaben

Die Lehrerin geht in ihren administrativen Erklärungen an die Eltern nur kurz auf die Hausaufgaben ein. Sie benennt die durchschnittliche zeitliche Belastung der Kinder sowie die Möglichkeit, dass auch über das Wochenende Arbeiten anstehen könnten, falls das Kind zu langsam gearbeitet habe oder eine Arbeit versäumt habe. In einer ausführlichen inhaltlichen Sequenz werden sodann mit den Kindern die ersten Hausaufgaben besprochen. Es dürfte kein Zufall sein, dass das auch noch im Beisein der Eltern geschieht. Zwar richtet die Lehrerin keine Empfehlung an die Eltern bezüglich einer allfälligen Unterstützung der Kinder. Aber in ihrer abschliessenden Aufforderung an die Schüler/innen flicht sie die Bemerkung ein: *„Ihr könnt vielleicht zusammen mit euren Eltern zu Hause noch etwas überlegen, was mit O beginnt“.*

Die implizite „message“ aus der Besprechung:

- ⇒ Die Hausaufgaben sind eine bedeutsame Schülerpflicht. Sie gelten offenbar für Kinder und Eltern als unangefochtene Selbstverständlichkeit, denn sie werden von Frau Moser in keiner Weise begründet. In ihrer Bemerkung gegenüber den Eltern inszeniert sie Hausaufgaben aber in einer Nebenfunktion zusätzlich als Sanktionsmittel.
- ⇒ Die Mithilfe der Eltern wird implizite vorausgesetzt. Sie wird aber nicht als Anforderung seitens der Lehrerin formuliert, sondern es wird den Kindern anheim gestellt, in wieweit sie diese beanspruchen wollen. Dass von allen Eltern Hilfe geleistet werden kann, steht offenbar ausser Zweifel.

Sanktionssystem

Einen gewichtigen Raum erhält am Ende des ersten Schultages die Erläuterung des von der Lehrerin konzipierten und materialisierten Sanktionssystems. Das geschieht anlässlich des regelwidrigen Verhaltens eines Jungen, der im Unterricht dreinschwatzt. Frau Moser stellt das ausgetüftelte System mit Nachdruck vor im Bewusstsein, dass es nicht ganz einfach zu verstehen sei („vielleicht ein bisschen kompliziert“). Eine Begründung für das Vorhandensein des allzeit sichtbaren Arrangements - an prominenter Stelle über dem Lehrerpult aufgehängt - gibt sie nicht. Sie geht ganz selbstverständlich davon aus, dass Kinder wissen, dass die Nichtbefolgung einer Regel Konsequenzen nach sich zieht. Sie erläutert auch nicht, weshalb die symbolische Bestrafung (klassen-) öffentlich zu geschehen hat. Eine inhaltliche Begründung erübrigt sich, haben die Kinder sich doch schon ausgiebig mit der Regel „es spricht nur einer“ auseinander gesetzt. Am Schluss wird von Frau Moser eher zufällig noch das Vergessen der Hausaufgaben als Anlass für eine Sanktion ausgesprochen.

Konkret funktioniert das System so, dass die beschriftete Klammer des Verursachers einer Regelverletzung mit jedem weiteren „Vergehen“ nach oben verschoben wird auf die sich zunehmend verfinsternden Mienen der Smilieysymbole. Dass mit dieser durch das fehlerhafte Schülerverhalten verursachten Massnahme auch die Unzufriedenheit der Lehrerin dem Schüler gegenüber steigen wird, verrät Frau Mosers Bemerkung zum roten Smiley: „Das möchte ich nicht.“ Sie lenkt nun aber über zum zweiten Teil der Umsetzung. Um einen Anreiz für die Befolgung der Verhaltensregeln zu schaffen, hat sie dem Strafsystem ein Belohnungssystem angegliedert, das sie nun erklärt. Bei Wohlverhalten über eine ganze Woche („wenn man die ganze Woche nie auf Rot ist“) können individuelle Wochensmilies erworben und auf einer höheren Stufe im persönlichen Smileydokument eingetragen werden, womit bei entsprechender Anzahl kleine Geschenke verdient werden.

Die implizite „message“ dieser auch performativ eindrücklichen Sequenz:

- ⇒ Nicht normgerechtes Verhalten wird sanktioniert.

Pädagogisch betrachtet kann das Sanktionssystem in der Kombination mit den zu gewinnenden Preisen als indirekter Anreiz zu normgerechtem Verhalten verstanden werden. Es dient der Konstruktion von Normalität im Sinne der Lehrperson.

Die Einforderung selbst kontrollierten Verhaltens der Kinder, kombiniert mit einer in Aussicht gestellten Entschädigung, geschieht gleichsam auf der Grundlage einer durch die Lehrperson vermuteten Interessenkonkordanz der verschiedenen Akteure. Damit könnte das ganze Arrangement aus kulturanalytischer Sicht auch als kultureller Kompromiss dargestellt werden.

Dass individuelles Fehlverhalten permanent in der Klassenöffentlichkeit dokumentiert wird, das Smileysystem damit quasi als Seismograph des Wohlverhaltens für jedes Kind steht, hat auch zur Konsequenz, dass eine soziale Ordnung in der Schulklasse errichtet wird. Chronisch Abtrünnige werden mit diesem „doing difference“ auf gewisse Weise zu Aussenseitern gemacht. Das Arrangement hat eine sozial segregierende/hierarchisierende Wirkung.

Die Anforderung, über eine ganze Woche sein Verhalten zu kontrollieren, animiert die Kinder dazu, in Wochensequenzen zu denken, ein auch im Hinblick auf die Arbeitswelt funktionales Erfordernis. Damit wird eine Anpassung an gesellschaftliche Normen verfolgt.

Es lässt sich festhalten, dass am ersten Schultag mit den vorgenannten Elementen in der Klasse von Frau Moser zahlreiche Schülernormen gestreift werden, welche einem *allgemeinen Muster* folgen: sie erleichtern bzw. ermöglichen ungestörten Unterricht und schreiben die institutionell gegebene Machtverteilung klar fest. Die dem einzelnen Kind auferlegte Pflicht zu einem normgerechten Schülerverhalten wird auch als Beitrag zum Wohl des Ganzen (gegenseitige Rücksichtnahme) ausgegeben. Im Hinblick auf die höchste Schülertugend – das Schweigen („*Ruhig sein ist das Allerwichtigste*“) – zeigt sich in dieser Sanktion auch eine absurde Seite, ist

doch die sprachliche Förderung eine zentrale Aufgabe der Schule. Diese aber hat nur im formal richtigen Rahmen – im eigentlichen Unterricht - zu geschehen.

Mit den am ersten Schultag von der Lehrperson mehr oder weniger bewusst inszenierten Erläuterungen und Kommentaren sind keine leistungsbezogenen Themen angesprochen worden. Der inhaltliche Wert im Hinblick auf die anzustrebenden Lernziele bzw. die Aneignung von Kulturtechniken ist völlig marginal (es wird nur ein einziges Wort mit vier Buchstaben geschrieben, der Name der Leitfigur). Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht die normative Hinführung auf die Ordnung der Schulklasse. Sie dient weniger der Entwicklung erstrebenswerter individueller Fähigkeiten als vor allem der Aufrechterhaltung von Ordnung und Disziplin im Unterricht bzw. der Formung eines für die Lehrperson leicht handhabbaren Lernkörpers. Damit ist sie primär den Interessen der Lehrperson verpflichtet bzw. ist deren Klassenführung förderlich.

Wimmer streicht als einen wichtigen Aspekt von Kultur die soziale Schliessung und kulturelle Distinktion heraus. Kultur ist mit seiner erweiterten Formel „als offener und reversibler Prozess des Aufhandelns von Bedeutungen zu definieren, der kognitiv kompetente Akteure in unterschiedlichen Interessenlagen zueinander in Beziehung setzt und bei einer Kompromissbildung zur sozialen Abschliessung und entsprechenden kulturellen Grenzziehung führt.“ (Wimmer 2005, 41). Betrachtet man diesen letzten Teil von Wimmers Kulturformel, so lässt sich bezogen auf das Schülersein in der ersten Klasse eine Abgrenzungshaltung gegenüber der unteren Stufe im Bildungssystem ausmachen; sie wird von den Schüler/innen über mehrere Elemente sowohl des Verhaltens, des Besitzes von und Umgangs mit Objekten realisiert (materielle bzw. sichtbare Phänomene haben eine hohe Bedeutung). Am ersten Schultag zeigt es sich erst in Ansätzen.

Das Problem der soziokulturellen Heterogenität – ein alltägliches Phänomen der Schulklasse - lässt sich nach Wimmer aus der Perspektive des kulturellen Kompromisses einfach auflösen, denn jede Gruppierung und jedes Individuum versucht ständig, diesen Kompromiss so zu interpretieren, dass die eigenen Ansprüche als gerechtfertigt erscheinen. Diese unterscheiden sich je nach sozialer Perspektive der einzelnen Individuen, deren Wahrnehmung durch den Habitus gesteuert wird. Der kulturelle Kompromiss schliesst gesellschaftliche Konflikte nicht aus, sondern beschränkt nur die Bandbreite an Möglichkeiten, innerhalb derer die sozialen Kämpfe argumentativ ausgefochten werden.

Dass man in der schulischen Alltagskultur nicht eigentlich von sozialen Kämpfen sprechen kann, entbindet aber nicht von der Aufgabe, in zu beobachtenden situativen Bedeutungsaushandlungen die unterschiedlichen Anliegen, die auf die soziale Perspektive einzelner Kinder zurückzuführen sind, mit zu bedenken. Es ist zu vermuten, dass je nach der Interessenlage der Beteiligten einzelne Elemente des kulturellen Kompromisses ausgewählt und ev. uminterpretiert werden. (s. dazu die Ausführungen zum Smileysystem in diesem Bericht, 24f., 28, 30)

Durch die Machtproblematik, die zweifellos den kulturellen Kompromiss beeinflusst, wird der Spielraum der Argumentationsmöglichkeiten eingeschränkt. Der Einbezug in den Kompromiss auferlegt den Betroffenen, die bisher ausserhalb standen, sich auf die dort verbindlichen Repräsentationen zu beziehen, um verstanden und nicht an den Rand gedrängt zu werden.

Die in kulturellen Kompromissen nicht eingebundenen Gruppierungen entwickeln nach Wimmer eigene Vorstellungen von Recht und Unrecht. Sie können auch nicht durch Sanktionsandrohung zu einer Anerkennung einer Ordnung gezwungen werden. „Bei der Begegnung mit den Herrschenden täuschen sie vielleicht eine Zustimmung zur dominanten Kultur vor. Aber in den sozialen Räumen, die ihnen allein zugänglich sind, formulieren sie das, was der Politologe James Scott (1990) einen „hidden transcript“ genannt hat, eine Gegenkultur der Untergebenen.“ (Wimmer, 44). Auch dieses kulturelle Muster der Untergebenen – eine Form der Subkultur - kann wiederum als ein kultureller Kompromiss innerhalb der Gegenkultur bezeichnet werden. Sie steht in einer Beziehung zur dominanten sozialen Ordnung, wenn auch in einer „normativen Inversion“ (Wimmer, 45).

Dass schulische Alltagskulturen entscheidend geprägt sind vom Unterrichtsstil und pädagogischen Verständnis der Lehrpersonen, wird nicht bezweifelt. Dass sie aber bezüglich der dahinter stehenden Machtstruktur identisch sind, ist im Hinblick auf die Einflussnahme im kulturellen Aushandlungsprozess von Bedeutung. Die Lehrerin ist klar die mächtigste Person des Feldes. Obwohl die Schüler/innen das schon vor dem ersten Schultag wissen, bringt die Lehrerin diese Tatsache durch räumliche Anordnungen und zahlreiche verbale Hinweise und Erläuterungen der Regeln zum Ausdruck. So bestimmt Frau Moser zwar die dominante Alltagskultur, beteiligt aber durch die angestossenen Diskussionen die Schüler/innen an der Herleitung der Setzungen, so dass diese quasi als Ergebnis eines kulturellen Kompromisses verstanden werden können. Damit ist ihnen die zumindest oberflächliche Zustimmung der Schüler/innen sicher. Mit Blick auf die individuellen Interessen der Schüler/innen im Schulalltag – wie sie später zu beobachten sind – dürfte es aber nicht schwer fallen, in manchen sozialen Formationen eine Form von Subkultur zu erkennen, die sich in Kontrast zur offiziellen Schulkultur befindet. Zinnecker, Breidenstein u.a. haben interessante Ergebnisse zur Peer Kultur vorgelegt. Peer culture kann für die Akteure auch bedeuten, in einer Schicksalsgemeinschaft eingebunden zu sein und damit der Verfügungsgewalt der Lehrperson etwas entgehen zu können, ihr nicht machtlos ausgeliefert zu sein.

So hat sich Alessandro schon am ersten Schultag gegenüber seinen Banknachbarn einen kleinen Scherz erlaubt. Die Lehrerin fragt einen Jungen, welcher sich während einer Unterrichtssequenz im Beisein der Eltern ungefragt gemeldet hat: *„Was ist mit dem Aufstrecken? Darf man dann einfach schwatzen?“* Er kontert: *„Nei.“* Ein Junge in meiner Nähe (Nähe der Beobachterin) sagt keck zu seinen Nachbarn: *„Momoll.“* Alessandro markiert mit seiner lustvollen Bejahung der Frage – ich habe seinen schelmischen Blick, den er dazu in die Runde warf, noch immer vor Augen – , dass er es wagt, den Erwartungen der Lehrerin zu widersprechen. Dass es sich bei seinem Scherz, den die Lehrerin im Übrigen nicht bemerkt hat, um einen strategischen Zug handelt, konnte ich während der nächsten Schulwochen beobachten. Immer wieder setzt er sich auf der Hinterbühne des Unterrichts in Szene und genießt es, wenn er die andern Kinder zum Lachen bringt. Er erlaubt sich auch freche, aber witzig „verpackte“ Bemerkungen zu den Anordnungen der Lehrerin sowie zur Schule überhaupt, ist aber auf der andern Seite seinen Kameraden gegenüber hilfsbereit. Er pflegt seine Form des Widerspruchs auf eigene Weise mit einem selbstbewussten Auftreten, schlagfertigen Antworten, unerwarteten Argumenten. Er genießt die Achtung vieler Kinder und hat bald einen kleinen Kreis Gleichgesinnter um sich, wird aber von andern konsequent gemieden.

5.1.2.4 Fazit: Schüler/inwerden in Egerlingen

Mit Bezug zur Praxistheorie von Reckwitz lässt sich festhalten:

Räume und Artefakte unterschiedlicher Art (schuleigene, private, kollektive oder individuelle) erfüllen eine wichtige Funktion für die erste Orientierung im Kontext der neuen Sozialisationsinstanz. Im Laufe der folgenden Wochen und Monate sind sie zu selbstverständlichen Bestandteilen von Verhaltensroutinen geworden, wie die Beobachtungen zeigten. Von der Lehrperson versehen mit ihren Deutungen und Hinweisen zu den Verwendungszusammenhängen bzw. Praktiken, wird für verschiedene Objekte bereits am ersten Schultag ein „nexus of doings and sayings“ (Schatzki) exemplarisch inszeniert (Schulbank, Wandtafel, Arbeitsmaterialien, Sanktionssystem, Gong); diese Praktiken – Schatzki fasst die *sayings* als eine Teilmenge der *doings* auf (vgl. Jonas 2009) – sind eine Grundlage für die Errichtung einer sozialen Ordnung durch die Lehrperson. Dies geschieht durch explizite Erläuterungen der Lehrerin sowie über argumentative Herleitungen, welche sie von den Schüler/innen erarbeiten lässt. Es ist der Lehrperson offensichtlich ein Anliegen, dass ihre Begründung für die Setzung von Regeln – auch im Umgang mit Artefakten – von den Schüler/innen verstanden wird, dass die Abläufe gekannt und eingeübt, die Bedeutungs-zuschreibungen in ihrem Sinne gewusst werden. Das in der Schule verlangte Verhalten wird solchermassen mit dem von der Lehrerin gelieferten Wissen unterfüttert. Es dürfte eine didaktische Überlegung der Lehrperson sein, dass sich regelkonformes Verhalten dann am überzeugendsten inkorporieren lässt, wenn es bewusst erworben wird. Eine solche Überlegung koinzidiert mit einem

typischen Kommunikationsstil, der von Angehörigen bildungsnaher Familien gepflegt und verstanden wird. Die Unterrichtskommunikation dürfte – dahingehend wäre die ausführliche Diskussion in der Klasse mit entsprechenden Deutungen der Schüler/innen zu bewerten – ein den meisten Schüler/innen vertrauter und geläufiger Stil der Umgangssprache sein (mehr zum Thema Unterrichts-kommunikation in diesem Bericht, 57-80). Über die explizite Aneignung hinaus gibt es eine Reihe von Verhaltensroutinen, welche die Schüler/innen ebenfalls schon bald beherrschen, die jedoch nie thematisiert und trotzdem als praktisches Wissen implantiert werden. Verwiesen sei hier etwa auf Schülertaktiken, die direkt von andern Peers übernommen oder in der Aushandlung mit ihnen festgelegt und kontrolliert werden. Die beobachtbaren Praktiken erfüllen für die Akteure unterschiedliche Funktionen in Bezug auf das Schülersein. Sie entsprechen einerseits den Anforderungen der Lehrperson an ein schülergerechtes Verhalten, dienen aber auch dazu, sich als Peer eine akzeptierte Stellung innerhalb der Gruppe anzueignen. In erster Linie – so darf man wohl annehmen - entsprechen die von der Lehrperson verlangten Praktiken ihrer Absicht, einen geschlossenen, leicht handhabbaren „Lernkörper“ (Mohn/ Amann 2006) aufzubauen und mit Hilfe von Artefakten und Handlungsrountinen zu festigen. Insofern dienen sie der Herstellung von Normalität in einem institutionell abgesteckten Machtverhältnis der Akteure.

Die Anwendung der Handlungstheorie nach Reckwitz legt nahe, dass Schülersein wesentlich über alltägliche Praktiken erworben wird und damit auch für alle Akteure des Schulfeldes als sichtbarer Beweis einer erfolgreichen Zugehörigkeit ausgewiesen, überwacht und kontrolliert werden kann. Am ersten Schultag wird die Basis gelegt für einen Prozess, den ich als “embodiment of pupil” bezeichnen möchte.

Mit Bezug zur Sozialisationstheorie nach Corsaro lässt sich festhalten:

Schüler/innen betreten mit dem Eintritt in die erste Klasse ein neues Sozialisationsfeld. Für ihre Akzeptanz bei Lehrpersonen und Mitschüler/innen ist es unabdingbar, dass sie ein gewisses Mass an Übereinkünften erfüllen. Dies hindert sie jedoch nicht daran, innerhalb des vorgegebenen Rahmens an Verhaltensanforderungen die ihnen zusagende Nische zu finden, ohne die grundsätzlichen Regeln zu verletzen. Das haben die Schüler/innen in unterschiedlichem Ausmass realisiert, wie die Beispiele zeigten. „Interpretative Reproduktion“ ist auch in einem stark normativen Kontext möglich, es sei denn, die Kinder verfügen aus ihrem Herkunftsmilieu nicht über die nötige Fähigkeit zur Rollendistanz.

Wird Corsaros Theorie auf schulische Sozialisation angewendet, kann festgehalten werden, dass beim Schüler/inwerden und Schüler/insein die Selbsttätigkeit bei der Aneignung der normativen Vorgaben der Erwachsenen bzw. der Lehrperson zwar nicht völlig ausgesetzt wird, dass der Interpretationsspielraum aber eher gering ist. Wie am ersten Schultag festzustellen ist, hält Frau Moser diesen (z. B. in Bezug auf das Verständnis der Regeln) bewusst eng.

Mit Bezug zum Kulturkonzept von Wimmer lässt sich festhalten:

Wenn Wimmer beim Aushandeln von Bedeutungen von kulturell geprägten Individuen spricht, verweist er damit auf eine Tatsache, die im Schulkontext von besonderem Interesse ist. Bezüglich der soziokulturellen Herkunft der Schüler/innen bestehen gemäss zahlreicher Studien unterschiedliche Chancen für einen Bildungserfolg (s. dazu etwa Zwahlen, 2003, Migration und Schulerfolg. Ihre Darstellung basiert auf den zürcherischen Verhältnissen). Es ist also anzunehmen, dass die kulturelle Prägung durch das Herkunftsmilieu sich in irgendeiner Weise auf die Schulleistungen auswirkt. Ob und wie das geschieht, ist im Detail nicht geklärt. Da Lehrpersonen heute keinerlei offizielle Informationen über die Familienverhältnisse ihrer Erstklässler/innen mehr bekommen, haben sie keine diesbezüglichen Anhaltspunkte für deren Einschätzung bzw. für einen den einzelnen Individuen angemessenen Umgang mit ihrer soziokulturellen Heterogenität. Ihr erklärtes Ziel im Hinblick auf Unterricht ist es, die einzelnen Mitglieder möglichst rasch zu integrieren und zu einem funktionsfähigen Lernkörper zu formieren. Als Basis dazu dient ihnen eine gemeinsame Schulkultur, deren Elemente sie festlegen. Sie beinhalten

zuerst die Koordinierung von Interaktion und Kommunikation der Schüler/innen im Hinblick auf die Errichtung einer hierarchischen sozialen Ordnung sowie deren Absicherung gegen "Störungen" durch die Installierung von Regeln. Die Voraussetzung für eine erfolgreiche Partizipation aller Akteure wäre nun nach Wimmer ein von ihnen selbstverständlich getragener kultureller Kompromiss. Der müsste nicht nur in der staatlich auferlegten und organisierten Schulpflicht bestehen, sondern könnte auch auf der Überzeugung basieren, dass Schule wichtig und das Lernen nützlich sei. Erstklässler/innen zumal bringen grundsätzlich eine positive Einstellung der Schule gegenüber mit, wobei zu fragen wäre, ob nicht gerade hinter dieser Haltung unter Umständen kulturell recht unterschiedliche Muster stehen, was den Ertrag von Schule anbelangt.

Der Schulkontext kann als eine institutionell abgesicherte Lebenswelt verstanden werden, in welcher die gesellschaftlich auferlegten Pflichten erfüllt werden bzw. die Interessen aller Akteure sich zu treffen haben. Dieser Kompromiss wird von der Lehrerin zwar nur am Rande thematisiert, aber von ihr als der mächtigsten Person des Untersuchungsfeldes ganz einfach statuiert und innerhalb eines recht eng begrenzten Handlungsrahmens kontrolliert. Es ist anzunehmen, dass sich mit fortschreitender schulischer Sozialisation dort, wo die Interessen einzelner Schüler/innen zu stark tangiert werden, die verbindlichen Regeln als zu rigide erkannt werden, Formen von Schüler-Subkulturen bilden, die es erlauben, sich kollektiv davon abzusetzen. Generell gilt aber für Erstklässler/innen, dass Schülersein eine erstrebenswerte Tätigkeit sei. Dazu akzeptieren die Kinder relativ gelassen die zahlreichen normativen Setzungen der Lehrerin, die sich auf Artefakte, zeitliche, räumliche und soziale Arrangements beziehen.

Bei der Anwendung des Wimmerschen Kulturbegriffs auf den Sozialisationskontext Schule traten Formen und Möglichkeiten der Herausbildung von Schulkultur bzw. von Peer-Kulturen mit entsprechenden Abgrenzungsphänomenen in den Blick und liessen sich Strukturen als Verursacher von Ungleichheit erkennen. Diese Phänomene waren bereits am ersten Schultag zu identifizieren.

5.2 Schulhaus Neuried – in einem Zürcher Stadtquartier (CB)

Im Folgenden wird der Ablauf des ersten Schultags im Schulhaus Neuried sequentiell in Form einer dichten Beschreibung dargestellt. Herausgearbeitet wurden vor allem die sprachlichen Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen, sowie Lehrpersonen und Eltern in den verschiedenen Unterrichtssequenzen. Da der erste Schultag in der Halbkasse abgehalten wurde, konnte die Forscherin denselben Ablauf zweimal beobachten. Die vorliegende Beschreibung des Schulvormittags dokumentiert den Unterrichtsablauf der roten Gruppe, ergänzt mit Beobachtungen aus der blauen Gruppe.

Die Bezüge zu den theoretischen Konzepten wurden im Kapitel der Schule Egerlingen bereits ausführlich ausgearbeitet. Deshalb wird hier auf die Darstellung eines eigenen Theoriekapitels verzichtet.

5.2.1 Dichte Beschreibung

5.2.1.1 Das Schulhaus

Das Schulhaus in Neuried, das ich an diesem ersten Schultag wie die Erstklässlerinnen und Erstklässler das erste Mal betreten werde, ist ein beeindruckendes älteres, massiv gemauertes Gebäude mit verschiedenen Giebeldächern und einem Turm, auf dem ein Wappen / eine Figur eingemeisselt ist. Vor dem nach links abgehenden Schulgebäude stehen zwei hohe Kastanienbäume; sie reichen bis zum Dachstock hinauf. Das Schulhaus wirkt auf die Besucherin imposant und auch etwas einschüchternd. Der überdachte Schulhauseingang samt Brunnen ist bereits von der Strasse her sichtbar. Geradeaus über den grossen Schulhausplatz entlang der Turnhalle gelangt die Beobachterin zum Eingangsbereich des Schulhauses. Auf dem Pausenplatz stehen Schülerinnen und Schüler ununterschiedlichen Alters und einige Eltern herum. Mein erster Gedanke, während

ich mich dem Gebäude nähere: *Wie bei Harry Potter – nur werden hier gewöhnliche Kinder zu Schülerinnen und Schüler und nicht zu Zauberlehrlingen sozialisiert.* Zur grossen massiven Haupttüre führen zwei Treppen mit zwei mal vier Treppenstufen hinauf. Das erste Klingelzeichen wird um 8.15 Uhr ertönen. Dann dürfen die Kinder das Schulhaus betreten. Ich bin etwas früher da. Es ist 8.10 Uhr. Die Schulhaustüre ist nicht verschlossen. Die Lehrerin erklärt später, dass Kinder, die am Morgen den Hort besuchen, schon ab 7 Uhr das Schulhaus betreten dürfen.

Im Eingangsbereich des Schulhauses brennt das Licht. Es dringt hier wenig Tageslicht ein. Auf den ersten Blick ist nicht ersichtlich, welche Zimmer oder Anlagen sich hier unten im Eingangsbereich befinden. Deutlich weist aber eine breite massive Steintreppe den Weg zu den oberen Stockwerken, wo wahrscheinlich die Schulzimmer sind. Im ersten Stock gelange ich in den etwas düsteren offenen Garderobenbereich zweier Klassenzimmer, wie die Kleiderhaken und Garderobenbänke anzeigen. Die Wände sind bis auf Türoberkantenhöhe mit dunklem Holz getäfert. In der Pause stelle ich fest, dass sich hinter einer anderen Türe dieses Stockwerks das Lehrerzimmer und das Büro der Schulleiterin verbirgt. Nach links geht ein Korridor zu weiteren drei Schulzimmern ab. Das Schulzimmer der ersten Klasse befindet sich zu hinterst im Korridor. Dieser wirkt durch die seitlich verlaufende Fensterfront hell und freundlich. Neben jeder Schulzimmertür ist auf der Kopfhöhe von Erwachsenen ein Stundenplan angebracht; neben der Türe befindet sich der Garderobenbereich bestehend aus schmiedeeisernen Garderobenhaken und einer schlichten Sitzbank. Am Ende des Korridors befindet sich auch noch das Mädchen WC.

Die Türe zur ersten Klasse steht offen. Daran wurde mit Klebstreifen ein orange farbiges Blatt befestigt; mit der Aufschrift „1. Klasse“ und darunter der Name der Klassenlehrperson. An der Türe hängt auch noch ein weisser Zettel mit dem Wort „door“. Das englische Wort – geschrieben in verbundener Schrift – das ist wohl nicht für die Erstklässler bestimmt, denke ich beim betreten des Schulzimmers. Im Zimmer hängen weitere Englisch-Wortkarten und bezeichnen die Wand, die Vitrine, das Lehrerinnenpult. An der Wandtafel lese ich eine Englischübung (Sätze, die zu ergänzen sind - geschrieben in verbundener Schrift). An der Seitenwand hängen gelbe A4 Blätter mit Zahlen von 0-20. Weiter oben hängen Zeichnungen. Das sind wohl noch Spuren des letzten Klassenzugs, denke ich. Bei meinen späteren Feldbesuchen sind die Zeichnungen abgehängt und mit Bildkarten der neu gelernten Buchstaben Mm, Oo, li, usw ersetzt worden; die Englischwörter sind aber immer noch da. Für die Sitzordnung in dieser Klasse wurden die Schülerpulte zu Gruppentischen zusammengeschoben. Jeder Platz ist mit einer roten oder blauen Namenskarte bezeichnet.

Die beiden Lehrerinnen sind bereits im Schulzimmer anwesend und stehen beim Lehrerpult. Sie begrüssen die eintretende Forscherin mit Händedruck und stellen sich vor: Die Klassenlehrerin Frau Lang und die Förderlehrerin Frau Kurz. Frau Lang weist mir einen Sitzplatz hinten in der Ecke am Computertisch zu und erkundigt sich ob ich etwas brauche.

Ich bin etwas irritiert und sehr erstaunt, dass ausser dem Zettel „1. Klasse“ an der Türe und den roten und blauen Namenskarten auf den Schülerpulten nichts auf den bedeutungsvollen Tag in diesem Zimmer hinweist und den Erstklässlern und Eltern an diesem ersten Schultag durch kein Symbol oder Willkommensgruss ein „Empfang“ bereitet wird.

5.2.1.2 Der institutionelle Rahmen

Ein strukturierendes Element für die Erstklässler ist die Gruppeneinteilung in Halbklassen, die von der Klassenlehrerin bereits vor Schulbeginn vorgenommen wurde. Am Vormittag findet oft Halbklassenunterricht statt. Die Klasse wird beispielsweise für die Fächer Musik und Turnen aufgeteilt, so dass die eine Gruppe bei der Klassenlehrerin, die andere im Fachunterricht unterrichtet wird. Am Nachmittag wird nur in der Halbgruppe unterrichtet. Die Kinder der roten Gruppe gehen am Montag- und Donnerstagnachmittag zur Schule, die Kinder der blauen Gruppe am Dienstag- und Freitagnachmittag. So verbringen die Kinder insgesamt mehr Unterrichtszeit in der Halbgruppe, als in der gesamten Klasse.

Die Eltern haben vor dem Sommerferien vom Schulsekretariat die Mitteilung von der Klassen- und Schulhauszuteilung ihres Kindes erhalten und später von der Klassenlehrerin auch per Post den Stundenplan und die Einladung für den ersten Schultag.

Die Klasse wird an bestimmten Tagen noch zusätzlich von einer Förderlehrerin unterrichtet. Diese Lehrerin ist während bestimmten im Stundenplan festgelegten Lektionen im Schulzimmer anwesend und unterstützt die Klassenlehrerin während des Unterrichts. Sie übernimmt einzelne Unterrichtssequenzen oder hilft den Kindern während des Unterrichts. An diesem ersten Schultag sind beide Lehrpersonen anwesend.

Eine offizielle Begrüßungsfeier für die ganze Schule und drei Kindergartenklassen mit Ansprache der Schulleiterin findet nicht wie in Egerlingen an diesem ersten Schultag, sondern eine Woche später statt.

5.2.1.3 Die Begrüßung

Der erste Schultag beginnt für die Erstklässler der Schule Neuried im Klassenzimmer von Frau Lang in der Halbkasse. Die Kinder der roten Gruppe besuchen den Unterricht an diesem Vormittag von 08:20 bis 09:55, die Kinder der blauen Gruppe von 10:15 bis 11:55 Uhr. Die beiden Lehrerinnen stehen vor der Wandtafel im Eingangsbereich des Zimmers bereit. Nach dem ersten Gongschlag um 8:15 Uhr erscheinen bereits die ersten Kinder mit ihren Eltern. Ein paar jüngere Geschwister sind auch dabei. Die Schulkinder betreten mit Schuhen und Jacken das Klassenzimmer; sie haben einen Schulthek oder Rucksack dabei und setzen sich unaufgefordert an eines der Schülerpulte. Die Eltern beobachten ihre Kinder und helfen wo nötig, den mit einer Namenskarte gekennzeichneten eigenen Platz zu finden.

Frau Lang begrüsst die eintretenden Eltern und Kinder im Eingangsbereich des Schulzimmers. Sie begrüsst auch ein paar ihrer ehemaligen Schüler/innen, die an der Türschwelle stehen und kurz reinschauen, bevor sie ihr neues Schulzimmer und ihre neue Lehrerin aufsuchen. Dann begrüsst sie auch noch eine Lehrerkollegin, die auf der Türschwelle erscheint, kurz ins Schulzimmer reinschaut und dann gleich wieder weggeht. Frau Lang sieht ihre Kollegin, ruft freudig „hallo!“ und geht mit den Worten „hooi, wart schnäll“ in den Schulhausgang hinaus, um mit dieser Kollegin zu sprechen. Im Gang draussen begrüsst sie dann weitere eintreffende Eltern „guten Morgen“ und eine Mutter mit dem Namen „Frau M...“ und dann freudig eine ihrer Erstklässlerinnen, die sie bereits mit Namen kennt: „Apina!“.

Frau Kurz die Förderlehrerin steht bei der Wandtafel etwas weiter weg von der Hauptlehrperson und begrüsst die Eltern nach der Klassenlehrerin. Ein Vater begrüsst beim Reinkommen, die bereits anwesenden Eltern und Kinder: „Hallo miteinander“. Einzelne Eltern sprechen leise miteinander. Die Sitzordnung wird über die Namenskarten vorgegeben. Sie sieht vor, dass immer ein Kind der blauen, neben einem Kind der roten Gruppe sitzt; Mädchen und Knaben gemischt. Ein Kind spricht mit dem Kind, das ihm gegenüber sitzt über die Gruppenzugehörigkeit: „gell du bisch in rote?“. Die Forscherin hinten am Computertisch wird von einzelnen Eltern mit Kopfnicken begrüsst und dann nicht mehr beachtet.

Für die Eltern gibt es keine speziell vorbereiteten Sitzplätze. Frau Lang, die wieder ins Schulzimmer reinkommt, weist die stehenden Eltern an, sich neben das eigene Kind in die Schulbank zu setzen: „Sie können auch hier sitzen“. „Sie können sich neben Filip setzen, wenn sie wollen“. „Sie können sich neben ihr Kind setzen“. Auf der Seite an der Wand stehen noch zwei Väter, da sich nicht alle Eltern neben ihr Kind setzen können. Nun, da alle Kinder und die meisten Eltern sitzen, wird nur noch geflüstert. Die Stimmung ist erwartungsvoll. Bereits bevor der zweite Gong um 8:20 ertönt, ist es still im Schulzimmer.

Die Klassenlehrerin begrüsst nun alle Anwesenden, stellt sich und ihre Kollegin mit Namen und Funktion vor und kommt dann auf das Problem zu sprechen, dass zu viele Kinder anwesend sind: „Also ich begrüsse Sie noch mal ganz herzlich, ich bin Frau Lang, und das ist Frau Kurz unsere Förderlehrerin ... und ich bin ein bisschen platt und erstaunt. Weil ich habe die halbe Klasse um 8 Uhr 20 bestellt, das wären elf Kinder und elf Elternpaare ... und jetzt sind viel mehr Kinder da. (..) Ich verstehe das nicht (..) weil elf Kinder sollten um 10 Uhr

kommen, 10 Uhr 15 (...) mit den Eltern. Das stand auf der Karte, die Sie bekommen haben, verstehen Sie?“ Eine Mutter antwortet leise: „Mh, ja“. Frau Lang fährt fort: „Und elf Kinder sollten jetzt um 8 Uhr 20 kommen. [5 Sek Pause]. „Hat jemand zufällig die Karte hier?“ Eine Mutter nimmt die Karte hervor. Frau Lang geht zu ihr hin und schaut sich die Karte an: „Genau. Edona, ja“. „Also, die rote Gruppe sollte jetzt hier sein, und die Kinder, die einen blauen Namen haben, so ... sie zeigt auf eine blaue Namenskarte auf einem der Schülerpulte ... die sollten erst um 10 Uhr 15 in die Schule kommen, das stand auf diesem Brief“ sagt Frau Lang und zeigt auf die Einladungskarte. Sie fragt: „Können wir das so machen?“ Zwei Mütter: „Ja, Ja“. Ein Kind: „Ja“. Frau Lang: „Ja? Ist das möglich?“ Kind: „Ja“. Frau Lang: „Es ist leichter für die Kinder“. Eine Mutter: „Mh“. Frau Lang: „Ok?“ Ein Vater: „Ja“.

Frau Lang beginnt ihren ersten Schultag mit einer Beanstandung. Sie äussert ihr Erstaunen darüber, dass um 8:20 Uhr mehr Kinder anwesend sind, als von ihr per Einladungskarte herbestellt wurden. Sie fragt, ob jemand die Karte dabei habe, welche sie den Eltern vorgängig per Post zugeschickt hat. Die Mutter von Edona nimmt die Karte hervor. Frau Lang schaut sie sich an und bestätigt, dass die Erstklässlerin Edona als Mitglied der roten Gruppe an diesem ersten Schultag zur richtigen Zeit in die Schule gekommen ist. Dann zeigt sie auf eine blaue Namenskarten auf einem der Schülerpulte und erklärt, dass die Kinder der blauen Gruppe erst um 10 Uhr im Schulzimmer hätten eintreffen sollen.

Frau Lang erklärt den Eltern den Inhalt der Einladungskarte. Sie geht demnach davon aus, dass die Eltern die Zeiten auf der Karte nicht richtig gelesen oder nicht verstanden haben. Interessanterweise geschieht die Panne aber nur um 8:20 Uhr. Um 10:15Uhr gibt es kein Kind, das zum falschen Zeitpunkt in die Schule kommt; es sind dann nur Kinder der blauen Gruppe anwesend. Frau Lang fragt die Eltern aber nicht, weshalb sie bereits um 8.20 Uhr in die Schule gekommen sind. Verwirrend war für die Eltern vielleicht auch der Stundenplan, den sie von der Lehrerin zusammen mit der Einladungskarte vor den Sommerferien per Post erhalten haben. Dort ist abzulesen, dass die Schule jeden Tag um 8:20 Uhr beginnt und zwar für beide Gruppen. Es könnte sein, dass die Eltern der Kinder, die erst um 10:15 Uhr ihren ersten Schultag beginnen sollten, sicherheitshalber bereits um 8:20 Uhr in die Schule gekommen sind.

Frau Lang möchte nun, dass die falschgekommenen Kinder „alle die einen blauen Namen haben“ das Schulzimmer mit ihren Eltern wieder verlassen und dann später zum gewünschten Zeitpunkt um 10 Uhr wiederkommen. Um die Falschgekommenen zu identifizieren, behilft sie sich mit den Namenskarten auf den Schülerpulten. Da die Kinder an ihren Plätzen sitzen, kann an den roten/blauen Namen abgelesen werden, ob das Kind der blauen oder roten Gruppe zugeteilt ist; und damit wer richtig und wer falsch gekommen ist an diesem ersten Schultag. Wie bringt es Frau Lang aber fertig, dass die Falschgekommenen aufstehen und gehen? Sie kann die Eltern ja nicht einfach wegweisen; das wäre zu unhöflich. Mit der Frage: „Können wir das so machen?“ holt sich Frau Lang einerseits die Zustimmung der Anwesenden, und andererseits macht sie ihr organisatorisches Problem zu einem gemeinsamen Anliegen. Das scheint zu funktionieren. Niemand widerspricht und die Lehrerin erhält die Zustimmung zweier Mütter und eines Kindes. Es folgt die pädagogische Begründung dafür, dass diejenigen, die zuviel sind, weggehen sollen. Frau Lang sagt, es sei „leichter für die Kinder“. Daraufhin äussert auch noch ein Vater seine Zustimmung. Was für die Kinder genau „leichter“ sein soll, wird nicht erklärt.

Nun weist Frau Lang die Falschgekommenen an, das Schulzimmer zu verlassen. Dazu fordert sie zuerst den Knaben Tjago auf, später zu kommen; gleichzeitig erkundigt sie sich bei der Mutter des Knaben, ob das möglich sei. Nach erfolgter Zustimmung fordert sie die Mutter auf, die Sachen des Kindes – den Schulthek, vielleicht die Jacke - mitzunehmen. Frau Lang verabschiedet sich von Tjagos Mutter, den Kindern und den anderen Eltern mit den Worten: „Danke vielmals – bis später! 10 Uhr 15“. Die genaue Uhrzeit für den Schulstart der zweiten Gruppe wird mehrmals wiederholt. Es ist Frau Lang ein Anliegen, dass die Kinder später wieder kommen und zwar pünktlich. Die Verabschiedung nimmt die ganze Aufmerksamkeit von Frau Lang in Anspruch. So geht unter, dass zwei Kinder der roten Gruppe zu spät eintreffen. Während der Verabschiedung der Falschgekommenen, erscheint eine Mutter mit ihren beiden Zwillingen. Sie sind etwa vier Minuten zu spät. Frau Lang kennt die

Mutter der beiden Mädchen. Sie geht nicht auf die Verspätung ein, sondern begrüsst die Mutter mit dem Namen: „*Grüezi Frau M*“. Die Mädchen setzen sich rasch an ihre Plätze, die Mutter setzt sich neben eines der Mädchen an den mittleren Gruppentisch.

5.2.1.4 Die Orientierungsphase

Frau Lang möchte nun, da im Schulzimmer nur noch Kinder der roten Gruppe anwesend sind, wissen, ob wirklich alle elf Erstklässler/innen da sind. Dazu zeigt sie auf die Kinder und zählt sie. Das Ergebnis dieser Zählung ergibt die Zahl „Elf“. Eine Mutter meldet sich, zeigt auf ein Kind, dass von der LP gezählt wurde und sagt: „*Sie isch nicht*“. Frau Lang versteht, dass sie versehentlich ein Geschwisterkind als Schulkind gezählt hat und erwidert: „*Ah, sie ist keine Schülerin. Ja stimmt!*“. Es sind also nur zehn Schüler/innen anwesend. Frau Lang überlegt, wer fehlen könnte und tippt auf Emma. Ihre Kollegin, Frau Kurz korrigiert sie und sagt, dass Emma „*blau*“ sei. Emma kann also nicht fehlen, da sie als Angehörige der blauen Gruppe erst um 10:15 in die Schule kommen wird. Frau Kurz ist weiter behilflich und ermittelt anhand der übriggebliebenen roten Namenskarte, dass Seid fehlt. Frau Lang wiederholt den Namen des fehlenden Kindes und sagt zu Frau Kurz: „*Dann schreib ich das auf. Vielleicht kommt er noch*“. Dann fragt sie die Anwesenden, wer Seid kenne. Als niemand von den Eltern und den Kindern reagiert, stellt sie fest: „*Dann ist er von einem anderen Kindergarten*“. Worauf die Eltern lachen. Sie selber kenne Seid auch nicht, sagt Frau Lang. Frau Kurz aber weiss, dass Seid bei Frau Esther im Kindergarten war. Frau Lang fragt nun die anwesenden Kinder, wer von ihnen bei Frau Esther den Kindergarten besucht habe. Niemand meldet sich, aber Frau Kurz weiss, dass das auf die Zwillingmädchen Emira und Elira zutrifft. Frau Lang fragt eines der beiden Mädchen, ob es Seid kenne. Emira nickt. Die Lehrerin reagiert erfreut: „*Ja!? War er bei Frau Esther im Kindergarten?*“ Emira bestätigt das erneut. Die Information, dass der fehlende Schüler Seid mit den anwesenden Zwillingmädchen Emira und Elira den Kindergarten besucht hat, scheint für den Moment zu genügen. Die Klassenlehrerin beginnt, wie sie sagt, nun den Unterricht mit der Schultasche. Das Objekt, welches die Kinder symbolisch zu Schüler/innen macht, wird dann aber nicht weiter beachtet oder thematisiert. Frau Lang möchte lediglich, dass die Kinder die Schultasche ordentlich verstauen und gibt den Kindern die Anweisung, die Tasche seitlich vom Pult, am Haken aufzuhängen. Zu einem Knaben sagt sie noch, er solle seine Jacke ordentlich über seinen Stuhl hängen. Einige Eltern helfen den Kindern beim Aufhängen der Schultaschen. Bei der zweiten Gruppe verdeutlicht Frau Lang die symbolische Funktion der Schultasche und bemerkt: „*Also alle die eine Schultasche haben, sind von heute an Erstklässler*“.

Es ist jetzt 8:26 Uhr. Seit dem zweiten Gong, dem offiziellen Zeichen für den Unterrichtsbeginn sind sechs Minuten vergangen. Nachdem über die Anwesenden/Abwesenden die grösste mögliche Klarheit herrscht, und die Schüler/innen die Schultaschen und Jacken am richtigen Ort platziert haben, setzt Frau Lang ein zweites Mal zu einer Begrüssung an, die sie diesmal an die Kinder richtet: „*Also jetzt!*“: „*Liebe Kinder, ab heute seid ihr jetzt Erstklässler und Erstklässlerinnen, keine Kindergartenkinder mehr. uund ihr habt gehört, Frau Kurz arbeitet auch mit mir in der ersten Klasse. Viele von Euch kennen sie schon vom Kindergarten. Erinnert ihr euch? Erinnert ihr Euch an Frau Kurz?*“ Die Kinder nicken. Frau Lang fährt fort: „*Eben. Und sie hilft da vielmal mit, wenn ich Hilfe brauche. Ich bin die Frau Lang für die, die's nicht mehr wissen. Einige kennen mich schon vom Kindergarten –oder?*“ Frau Lang spricht dann einige Kinder mit ihrem Vornamen an und fragt sie, ob sie sie kennen: „*Leon du kennst mich gut und Emira du kennst mich auch – oder? und Elira auch. Apina kennt mich auch. Dann ... Vidusan kennst du mich?*“ Der Knabe Vidusan nickt. Dann fragt Frau Lang ein Kind, das sie nicht kennt, wo es im Kindergarten war: „*Valbona kenne ich nicht. Warst du bei Frau Esther?*“ Das Mädchen, das eigentlich Edona heisst antwortet: „*Weiss ich nicht*“. Frau Lang: „*Wo warst du im Kindergarten?*“ Valbone, die eigentlich Edona heisst, antwortet leise: „*Frau Edelweiss*“. Frau Lang meint dazu: „*Ja die kenne ich nicht. Darum kennst du mich noch nicht. Also ich bin die Frau Lang, deine Klassenlehrerin. Und Frau Kurz hilft. Sie ist auch eine Lehrerin. Sie hat einen besonderen Namen, sie heisst Förderlehrerin. Sie hilft immer wo es Probleme gibt*“.

Die richtigen Kinder sind anwesend und gezählt. Die Schultaschen hängen an ihrem Platz. Es ist alles geordnet. „Also **jetzt**“. Frau Lang kann beginnen und richtet sich mit einer kurzen Ansprache an die Kinder. In dieser spricht sie vom Statusübergang, vom Kindergartenkind zum Erstklässler / zur Erstklässlerin, welchen die Kinder heute vollzogen haben. Dann erklärt sie die helfende Funktion von Frau Kurz und dass viele Kinder sie vom Kindergarten bereits kennen. Auch bei ihrer eigenen Vorstellung geht sie davon aus, dass man sie – Frau Lang - eigentlich kennen sollte und überprüft dies, indem sie verschiedene Kinder mit dem Vornamen anspricht und sie danach fragt. Am Schluss der kurzen Ansprache erwähnt Frau Lang nochmals die Funktion der beiden Lehrpersonen. Sie sei die Klassenlehrerin und Frau Kurz die Förderlehrerin, die immer helfe, wo es Probleme gibt.

Ein Missverständnis gibt es beim Mädchen, das von Frau Lang mit dem falschen Namen angesprochen und gefragt wird, bei wem es den Kindergarten besucht habe. Zuerst antwortet es, dass es dies nicht wisse. Nach wiederholter Aufforderung nennt sie den Namen der Kindergärtnerin: „*Frau Edelweiss*“. Frau Lang ist dieser Name nicht bekannt. Dies sei der Grund, weshalb das Mädchen Frau Lang nicht kenne, erklärt sie dem Mädchen. Aus dem Interview mit Edona geht hervor, dass es den Kindergarten bei Frau Heidi besucht hat. Das Mädchen, das eigentlich Edona und nicht Valbone heisst, dies Frau Lang gegenüber aber nicht korrigiert, beantwortet die Frage, bei wem sie den Kindergarten besucht habe, mit dem Namen einer anderen Kindergärtnerin. Unklar ist, wie es die Frage der Lehrerin versteht. Vielleicht meint das Mädchen es müsse auf die Frage antworten, bei wem das Mädchen Valbone den Kindergarten besucht habe.

Bei der zweiten Durchführung mit der blauen Gruppe bezieht sich Frau Lang auf die Situation am Morgen, als sie die Falschgekommenen wieder nach Hause schickte. Sie beginnt ihre Begrüssung mit der Bemerkung: „*So wir starten noch einmal. Wir versuchen's noch mal. Weil heute morgen gab es ein bisschen ein Durcheinander. Jetzt sollten elf Kinder da sein. Jetzt schauen wir mal, ob das stimmt.*“ Aber auch diesmal scheint nicht alles reibungslos abzulaufen. Auch bei der blauen Gruppe fehlt ein Kind. Frau Lang vermutet, dass Angela bei der roten Gruppe um 8.15 schon mal hier war und dass Angela bei Frau Esther den Kindergarten besucht hat. Sie fragt die Kinder, wer sie kenne oder mit ihr den Kindergarten besucht habe. Niemand kennt Angela. Frau Lang sagt daraufhin, dass das Mädchen nicht im Kindergarten war und schliesst die Schulzimmertüre mit der Bemerkung: „*Vielleicht kommt sie noch*“. Vermutlich ist ihr eingefallen, dass Angela Repetentin ist.

Erstaunlicherweise spricht Frau Lang dann noch vor allen Anwesenden die Klassenzuteilung eines anwesenden Schülers an. Es geht um die Frage, ob Rodrigo jetzt dieser Klasse von Frau Lang zugeteilt bleibt oder ob er bereits von der Schule abgemeldet ist. Die Klärung der Situation, die hier vor allen Anwesenden erfolgt, braucht Zeit. Beide Lehrpersonen, die Mutter und das Kind sind involviert. Es wird allmählich klar, dass Rodrigo am neuen Wohnort keinen Hortplatz bekommen hat. Er bleibt deshalb solange in der Klasse von Frau Lang und wird nach der Schule von einer Tagesmutter betreut. Wenn in der Nähe seines neuen Wohnortes ein Hortplatz frei wird, wird Rodrigo die Klasse verlassen und am neuen Wohnort zur Schule gehen. Frau Lang kommentiert diese Situation mit der Bemerkung, dass das auch noch drei Jahre gehen könne. In einem späteren Gespräch mit der Forscherin spricht sie über andere Fälle, wo die Eltern angekündigt haben, dass das Kind die Klasse verlassen wird, und es dann bis zu drei Jahre gedauert habe, bis dies dann auch eingetreten sei.

Kommentar:

Die Begrüssungsansprache macht deutlich, dass es Frau Lang wichtig ist, zu Beginn den Status der Anwesenden zu klären. Erst erwähnt sie den Status der Kinder, die ab heute Erstklässler/innen und keine Kindergartenkinder mehr sind, dann den Status der beiden Lehrpersonen. Während sie die eigene Funktion als Klassenlehrerin nicht weiter ausführt, wird die Funktion der Hilfslehrerin, welche die Förderlehrerin innehat, mehrmals erwähnt. Ein möglicher Grund könnte sein, dass beide Lehrpersonen im Kindergarten bereits als Förderlehrerinnen tätig waren. Während Frau Kurz ihren Status als Förderlehrerin beibehält, ist Frau Lang in der Schule als Klassenlehrerin tätig.

Mehrmals betont Frau Lang auch die Beziehung zu den Kindern, zählt dabei aber nicht alle Kinder auf, die sie kennt. Dass ihr beim Schulstart nicht alle Kinder gänzlich fremd sind, scheint hier zu Beginn der ersten Klasse vor allem für die Lehrperson wichtig zu sein. Für die Kinder ist die Tatsache, dass sie die Lehrperson schon aus dem Kindergarten kennen vermutlich nicht sonderlich bedeutsam. Keines der Kinder spricht in den Interviews davon. Wichtiger für die Kinder sind die sozialen Beziehungen zu den Peers. In den Interviews erwähnen alle Erstklässler/innen ihre bestehenden oder - durch die institutionell getroffene Schulhauszuteilung - fehlenden Freundschaftsbeziehungen aus dem Kindergarten, die sie in der ersten Klasse weiterführen und ausbauen (vgl. Biffi 2011).

In den Interviews mit den Kindern konnte ermittelt werden, dass die Kinder aus fünf verschiedenen Kindergärten dieser ersten Klasse zugeteilt worden sind. Der Kindergarten von Herrn Bruno ist der Hauptzubringer. Aus diesem stammen zwei Mädchen und sieben Knaben. Aus den restlichen vier Kindergärten stammen jeweils zwei oder drei Kinder. Ein Mädchen hat keinen Kindergarten besucht, ein anderes repetiert die erste Klasse im selben Schulhaus. Die Kindergartenzugehörigkeit wird von der Lehrerin zwar als Bedingung erwähnt, ob die Lehrperson die Kinder kennt und umgekehrt. Die Bemerkungen von Frau Lang zeigen, dass sie eigentlich nichts über die ihr zugeteilten Kinder weiss. Sie kennt nur die Kinder des Kindergartens von Herrn Bruno, weil sie dort als Förderlehrerin gearbeitet hat. Sie weiss aber beispielsweise nicht, aus welchen und wie vielen verschiedenen Kindergärten ihr die Kinder für die erste Klasse zugeteilt wurden und sie kennt auch nicht die entsprechenden Kindergärten und Kindergartenlehrpersonen.

Frau Lang beginnt den ersten Schultag bei beiden Gruppen mit einer für sie wichtigen Orientierungsphase über die anwesenden Personen. Sie verschafft sie sich einen Überblick über die anwesenden und nicht anwesenden Kinder, besorgt sich Informationen und klärt bereits bestehende Beziehungen. Nach der Orientierung folgt die Ordnungsphase, bei der vermittelt wird, wo die Schultaschen richtig platziert werden müssen und welches die Funktionen der Lehrpersonen sind. Diese Orientierungs- und Ordnungsphase lässt sich auch beim Schulbeginn der blauen Gruppe beobachten; Bei beiden Gruppen dauert sie sechs bis sieben Minuten.

5.2.1.5 Unterrichtsbeginn: ein „Spiel“ mit vielen Unterbrüchen

Nach der Orientierungsphase beginnt der Unterricht an diesem ersten Schulumorgen mit einem Kennenlernspiel. Die Sequenz wird von der Klassenlehrperson wiederum als Beginn gerahmt: *„Gut. Wir würden mit einem Spiel beginnen“*. Frau Kurz soll dieses Spiel anleiten, währenddem Frau Lang etwas abseits beim Lehrerpult stehend den Ablauf beobachtet. Frau Kurz stellt sich vor die Klasse hin und sagt den Kindern, dass sie nach vorne zur Wandtafel kommen und sich in einem *„grossen Kreis“* aufstellen sollen. Damit die Aufstellung klappt, stellt sich Frau Kurz als Orientierungspunkt dieser Anordnung hin. Die Kinder sollen sich daran ausrichten: *„Bis zu mir, komm Apina ... da schliessen“*. Das Spiel diene dem Zweck, sich gegenseitig kennenzulernen und dafür müsse man sich zuerst die Namen merken, erklärt Frau Kurz. Im Spiel sollen sich die Kinder einen Ball zuwerfen. *„Wer den Ball bekommt, sagt seinen Namen und gibt den Ball weiter“*. So lautet die einfache Spielanleitung. Die Lehrerin beginnt: *„Ich heisse Frau Kurz“*. Die Kinder übernehmen das Muster und sagen den Satz mit ihrem Namen. Nach fünf Namen unterbricht Frau Kurz das Spiel mit der Anordnung, dass das Kind so laut sprechen solle, dass es die andern auch hören. Frau Lang, die dem Spiel bis jetzt zugeschaut hat, doppelt mit der Bemerkung nach: *„Ich habe es nicht gehört. Ich habe nichts gehört!“*. Daraufhin gibt Frau Kurz dem Kind, das zu leise gesprochen hat, die Anweisung: *„Sags noch einmal ganz laut, dass alle Eltern das hören“*. Dabei spricht sie selber auch deutlicher und lauter. Der Knabe sagt seinen Namen; er vergisst aber den ganzen Satz zu sprechen und Frau Kurz korrigiert ihn zweimal. Das nächste Mädchen, das den Ball bekommt, spricht wieder zu leise und wird von Frau Kurz aufgefordert lauter zu sprechen. Das Mädchen sagt laut: *„Ich heisse Elira“* und wird gelobt: *„Ja genauso“*. Das Spiel geht weiter, wird aber oft von der Lehrperson unterbrochen, weil die Kinder dazu angehalten werden, lauter zu sprechen.

Plötzlich unterbricht die nicht am Spiel beteiligte Klassenlehrerin das Spiel: „*Stopp Leon! Stopp!*“. Grund dieses unvermittelten Unterbruchs ist nicht etwa Leon, sondern ein Einfall von Frau Lang. Diese hat während des Spiels gemerkt, dass sie vorhin ein Mädchen mit dem falschen Namen (Valbone statt Edona) angesprochen hat. Frau Lang entschuldigt sich und fordert Edona auf, sie bitte das nächste Mal sofort zu korrigieren. Für diese Richtigstellung liefert sie dem Mädchen auch gleich die Textvorlage. Sie solle sagen: „*Frau Lang, ich heiße Edona nicht Valbone*“. Diese Abmachung soll nun zwischen dem Mädchen und der Lehrperson gelten.

Nach diesem unerwarteten Unterbruch nimmt Frau Kurz das Spiel wieder auf. Sie schlägt vor, eine „*nächste Runde zu machen*“. Der Satz mit dem der Ball geworfen werden soll, heisst jetzt: „*Du heisst ...*“ mit dem entsprechenden Namen des Kindes. Wenn man ein Kind wählen wolle und dessen Namen noch nicht kenne, solle man fragen: „*Wie heisst du?*“. Nachdem das Kind den Namen gesagt habe, könne man ihm den Ball mit dem Satz: „*Du heisst ...*“ zuwerfen. Bald ist wieder Frau Kurz an der Reihe. Sie möchte eines der Zwillingmädchen drannehmen. Die Mädchen lassen sich optisch gut unterscheiden, haben aber sehr ähnliche Namen. Frau Kurz versucht es mit Raten und tippt falsch: „*Jetzt ist das immer das Problem bei euch. Heisst du Elira?*“ E: „*Nein*“. Frau Kurz: „*Emira?*“ E: „*Ja*“. Interessant ist, dass die Lehrerin die einfache Spielregel, die sie selbst eingeführt hat – das Kind nach dem Namen zu fragen, wenn man ihn nicht weiss – selber nicht anwendet. Mit dieser Spielregel hätte das Mädchen – statt als Problem zu gelten – ihren Namen zuerst nennen können. Die Lehrerin versucht zu raten und liegt falsch. Auch ein Junge wird aufgefordert, seinen Namen ganz laut zu sagen, weil das „*nämlich am Anfang ein schwieriger Name*“ sei. Der Knabe sagt deutlich seinen Namen: „*Ebubeker*“.

Bei der blauen Gruppe wird das Namensspiel gleich zu Beginn längere Zeit unterbrochen. Das Mädchen, das als zweites Kind an der Reihe ist, sagt seinen Namen zu leise und Frau Kurz unterbricht das Spiel vehement. Die Antwort wird beanstandet: „*Stopp! Jetzt in der Schule, müssen wir laut und deutlich reden. Ich hab's nicht verstanden und sicher alle Eltern haben's auch nicht verstanden, höchstens die Mami, weil es ja weiss, wie du heisst. Schön laut. Sags noch mal. Ich heiße!*“. Das betroffene Mädchen beginnt zu weinen und kann nicht mehr antworten. Frau Kurz versucht es zu trösten: „*Das macht doch nichts! Sagst du's einfach noch einmal: ich heiße Arlinda*“. Die Mutter kommt nach vorne und spricht mit ihrem Kind. Das Mädchen weint immer noch. Frau Kurz fragt sie, ob sie noch etwas warten möchte. Das Mädchen schluchzt. Die Lehrerin fragt, ob sie noch mal schnell an den Platz gehen möchte. Das Mädchen schluchzt immer noch. Jetzt schaltet sich Frau Lang ein und sagt zur Mutter, die wieder zurück an den Platz gegangen ist: „*Nehmen Sie sie an den Platz!*“. Die Mutter holt das Mädchen an ihren Platz beim Schülertisch. Es weint und schluchzt weiter. Frau Kurz sagt zur Mutter: „*Sie kann dann nachher wieder kommen*“ und dann zur Klasse gewandt: „*Also: Fangen wir wieder an*“. Das Spiel geht weiter. Nach ein paar Minuten geht das Mädchen wieder nach vorne zurück in den Kreis. Sie bekommt den Ball und sagt laut und deutlich ihren Namen. Frau Kurz kommentiert: „*Siehst du, da geht's ja*“. Frau Lang lobt: „*Prima!*“ und Frau Kurz wiederholt: „*prima!*“. Das Spiel geht in die zweite Runde und die Kinder haben den Ablauf rasch verstanden. Frau Kurz fordert die Kinder weiterhin auf, laut zu sprechen. Arlinda, das Mädchen, das geweint hat, wird nicht mehr korrigiert.

Kommentar:

Das Namensspiel hat offensichtlich zwei Funktionen. Es soll die Kinder dazu bringen, laut zu sprechen und es dient auch dazu, dass sich die Lehrpersonen die Namen der Kinder merken können. Namen, welche den Lehrerinnen Schwierigkeiten bereiten, werden als Problem behandelt. Das gegenseitige Kennenlernen wird von den Lehrpersonen zu einer Sprechübung umgeformt. Für die Lehrpersonen ist Spiel und Ballwerfen Nebensache. Es ist so unwichtig, dass es sogar für die Angelegenheiten der Lehrperson willkürlich unterbrochen werden kann. Den Kindern ist die schulische Norm laut zu sprechen noch nicht geläufig. Sie orientieren sich (noch) an den spielbezogenen Kriterien. Sie nehmen Blickkontakt auf, überlegen, wem sie den Ball zuspielen wollen und sie zeigen mit kleinen Gesten, dass sie drankommen möchten. Es geht ihnen dabei um den sozialen Aspekt des Ballzuspielens und vielleicht auch um die Geschicklichkeit im Umgang mit dem Ball. Die Kinder werfen sich den Ball sehr sorgfältig zu. Die Wurfweite ist nicht zu gross, so dass es nicht schwierig ist, den Ball zu fangen. Dennoch ist auffällig, dass der Ball nie zu Boden fällt.

Das Ballzuwerfen ist eine Übung, welche nicht wie von der Lehrperson angekündigt, in erster Linie dem Kennenlernen unter den Peers gilt, sondern vor allem dazu benutzt wird, den Kindern von Anfang an beizubringen, laut, verständlich und in ganzen Sätzen zu sprechen. Das Verhalten der Lehrpersonen während des Spiels verdeutlicht auch klar die Machtverhältnisse im Schulzimmer. Das Spiel wird von beiden Lehrerinnen immer wieder unterbrochen. Aber nicht weil die Kinder die Spielregeln nicht einhalten – dies erlaubt sich nur Frau Kurz, die sich nicht an die von ihr angeordnete Regel hält, bei Nichtwissen eines Namens das Kind danach zu fragen –, sondern weil während des Spiels eine schulische Verhaltenserwartung auftaucht, die zu Beginn nicht deklariert worden ist. Das Spiel erfordert, dass der eigene Namen laut und in Form eines Satzes ausgesprochen wird. Diese Regel stellt sich erst während des Spiels als wichtigste Verhaltensweise heraus. Die Kinder passen sich dieser Verhaltensanforderung an. Beide Vorkommnisse: das Nichteinhalten von Regeln und das Einführen neuer Regeln während des Spiels würden im Pausenspiel unter Peers nicht kommentarlos hingenommen und zu heftigen Diskussionen führen. Die Kinder lernen interessanterweise gleich zu Beginn und anhand der Situation einer spielerisch gerahmten Unterrichtssequenz, dass sie sich den Anordnungen und auch einer gewissen Willkür der Lehrperson zu unterwerfen haben.

Auffallend ist zudem, wie Frau Kurz in dieser und auch in den folgenden Unterrichtssequenzen als „Lehrling“ von Frau Lang agiert. Während Frau Kurz das Spiel mit den Kindern durchführt, beobachtet und interveniert Frau Lang von ausserhalb: *„Ich habe es nicht gehört. Ich habe nichts gehört!“* oder sie spricht ein fehlendes Lob aus: *„Prima!“*. Frau Kurz passt ihr Verhalten diesen Interventionen an. Sie beginnt selber lauter und deutlicher zu sprechen, und ermahnt die Kinder öfters dies zu tun. Sie wiederholt, was Frau Lang sagt und sie vertritt die Forderung *„lauter zu sprechen“* vehementer. Und zwar so, dass sie eine leise gesprochene Antwort bei der Durchführung mit der zweiten Gruppe geradezu vehement beanstandet. Die Wirkung bleibt nicht aus: das betroffene Mädchen beginnt zu weinen und zu schluchzen.

Die Anwesenheit von zwei Lehrpersonen funktioniert hier nicht unbedingt als Hilfeleistung, sondern mehr als eine doppelte Kontrolle des Schülerverhaltens. Es gibt nicht nur die Lehrperson die das Spiel durchführt und dieses manchmal unterbricht. Immer droht auch die Intervention der anderen Lehrperson von ausserhalb. Das hier beschriebene Verhalten und Rollenverständnis der beiden Lehrpersonen zeigt sich auch in den folgenden Unterrichtssequenzen.

5.2.1.6 *Der / die verspätete Schüler/in*

Nach dem Namensspiel gehen die Kinder an ihre Sitzplätze zurück. Währenddem betreten Seid und seine Mutter mit 13 Minuten Verspätung das Schulzimmer. Frau Lang begrüsst die Mutter von Seid: *„Grüezi“* und spricht mit ihr (für die Beobachterin nicht hörbar). Dann wendet sie sich an die Klasse: *„Da ist Seid!“*. Sie zeigt dem Knaben seinen Platz mit dem Hinweis: *„Seid da!“*. Seid setzt sich an seinen Platz am Schülerpult. Frau Lang spricht den folgenden Satz laut und sehr deutlich: *„Die Schule beginnt um 8 Uhr 20“*. Sie wendet sich der Mutter zu und fragt: *„Verstehen Sie? Haben Sie verstanden?“* Die Mutter nickt. Frau Lang spricht nun wieder zu Seid gewandt: *„Gut. Die Tasche hängen wir an den Haken“* und sagt zur Mutter: *„dort hat's noch einen vorigen Stuhl“*. *„Möchten Sie einen Stuhl?. Ehm die Dame mit dem Baby .. neben eh Leon ist noch ein Stuhl frei, falls sie sitzen wollen“*. Der zugewiesene Platz befindet sich zuhinterst im Zimmer. Die Mutter von Seid bewegt sich nicht dorthin. Sie bleibt auf der Seite stehen, an derselben Wand, wo sie zur Türe reingekommen ist und in der Nähe von Seid. Dort stehen auch noch zwei Väter. Auch ihnen bietet Frau Lang einen Sitzplatz an: *„Die Herren möchten Stühle? Ich habe noch draussen“*. Ein Vater: *„Danke, Frau Lang“*. Die Lehrerin fragt noch einmal: *„Nicht?, auch bis 10 Uhr?“*. Der Vater murmeln etwas (unverständlich) und lacht.

Das verspätete Eintreffen von Angela und ihrer Mutter (mit ca. 6 Minuten Verspätung) bei der blauen Gruppe geschieht während der Orientierungsphase der Lehrerin. Frau Lang diskutiert gerade noch mit der Mutter von Rodrigo, ob er nun in der Klasse bleibt oder nicht, als Angela eintrifft. Frau Lang kommentiert dieses Eintreffen

folgendermassen: „Angela ist da, unterdessen“. Angela bestätigt: „Ja“. Worauf Frau Lang meint: „Also wir beginnen noch einmal“. Die Eltern lachen. Das Zuspätkommen wird zu einer ungewollten humoristischen Einlage, denn die Bemerkung „nochmals zu beginnen“ bezieht sich eigentlich auf den Unterrichtsablauf der Lehrperson, die damit ihre Orientierungsphase abschliessen und zur Begrüssung der Erstklässlerinnen überleiten möchte. Interessant ist, dass Frau Lang darauf verzichtet, Angelas Mutter darauf hinzuweisen, wann der Unterricht beginnt. Es wird wohl angenommen, dass dies bei einer Repetentin vorausgesetzt werden kann. Im Übrigen ist die Stimmung bei der zweiten Gruppe freundlicher und besser.

5.2.1.7 *Bildbetrachtung I: Lehrererwartungen an Schülerantworten*

Mit dem Wechsel von der Wandtafel zu den Sitzplätzen der Erstklässler beginnt ein neuer Unterrichtsteil. Die Kinder sollen sich zu einem Bild äussern, das sie auf dem Pult vor sich haben. Es ist wiederum Frau Kurz, welche die Schüler/innen in dieser Sequenz anleitet. Sie fordert die Kinder zum Mitmachen auf: „Schaut es mal an und wenn jemand etwas sagen will, dann wisst ihr jetzt in der Schule, wenn jemand was sagen will, streckt man die Hand auf. Wer kann jetzt mal etwas sagen. Was seht ihr da auf dem Bild?“ Ebubekr meldet sich, wird drangenommen und gibt eine Antwort. Frau Kurz fordert ihn auf lauter zu sprechen. Ebubekr sagt: „Haschen“. Frau Lang schaltet sich ein. Sie ergänzt die Antwort: „Ein Häschen hast du gesehen.“ Schüler E bestätigt: „Mh“. Frau Lang fragt weiter: „Wo ist das Häschen, wo siehst du das Häschen?“. Ebubekr antwortet: „Da“. Frau Kurz nimmt den Faden von Frau Lang auf: „Da? Das musst du mir jetzt besser beschreiben, weil ich sehe da, ich sehe einige Häschen. Welches Häschen meinst du? Wo ist das Häschen? Was hat's da hinten dran? Ist das in der Mitte des Bildes. Ist es da ehm, kannst du's mir noch genauer sagen, ich sehe nämlich drei Häschen. Welches meinst du?“ Frau Lang schaltet sich wieder ein und stellt die Frage etwas anders: „Hat es noch ein anderes Tier?“ Frau Kurz nimmt den Hinweis auf und fragt: „Hat es noch ein anderes Tier dahinter? Welches Tier meinst du? Bei welchem Tier ist dieser da?“ Schüler E antwortet: „Bären“. Dieser Übungsstil wird nun während zehn Minuten fortgesetzt. Die Lehrerinnen produzieren einen Strauss an Fragen. Die Kinder geben Ein-Wort-Antworten und sagen: „Schneck“, „Eichhörnchen“, „ein Bambi“, „Blümchen“, auf die Frage „wo?“ antworten die Kinder mit „da“. Danach folgen weitere Fragen, um den Kindern eine Antwort zum Ort des Tieres zu entlocken. Auch die so generierten Schülerantworten bestehen nur aus einzelnen Wörtern.

Verwirrung bei den Lehrpersonen gibt es, als die Kinder eine Schnecke auf ihrem Blatt suchen sollen, die gar nicht abgebildet ist, weil bei der Kopie der Schüler der Bildrand abgeschnitten worden ist. Frau Kurz, die sich am Original orientiert, merkt es nicht, und fragt die Kinder immerfort, wo die Schnecke auf dem Blatt zu finden sei. Auch bei diesem Problem schaltet sich Frau Lang ein. Zuerst fragt auch sie nach der Schnecke, sogar auf Schweizerdeutsch. Nach wiederholtem Nachfragen, merkt sie, dass die Schnecke, die auf dem Original zu sehen ist, auf der Kopie, die die Kinder vor sich haben, nicht drauf ist. Nun folgen ausführliche Erklärungen, weshalb die Schnecke beim Kopiervorgang verloren ging.

Die Klassenlehrerin interveniert ein weiteres Mal, dann als Apina die Antwort ruft ohne dabei aufzustrecken. Sie ruft laut: „Apinaaa!“ Auf diese Intervention hin, reagiert auch Frau Kurz mit aufgeregter lauter Stimme: „Apina! Apina! Jetzt musst du Handaufstrecken“, ruft sie. Apina streckt auf und Frau Kurz meint: „hm genau“ und nimmt dann aber ein anderes Mädchen dran.

Kommentar:

In der beschriebenen Unterrichtssequenz erwarten die Lehrerinnen von ihren Erstklässler/innen zuerst mal ein formal richtiges Antwortverhalten. Frau Kurz sagt, die Kinder sollen aufstrecken, wenn sie drankommen möchten. Was die Kinder auch tun. Die weiteren Kriterien werden von der Lehrperson ad hoc anhand der Schülerantworten entwickelt. Gleich die erste Schülerantwort wird korrigiert. Der Junge, der die erste Antwort gibt, wird zuerst aufgefordert laut zu sprechen und dann mit vielen weiteren Fragen konfrontiert. Offensichtlich gibt es noch weitere Erwartungen an die Schülerperformanz dieser Unterrichtssequenz. Die Kinder sollen genau formulieren wo sich das Tier oder der Gegenstand auf dem Blatt befindet. Diese konkrete Anweisung erhalten die

Kinder aber nicht. Die Lehrerinnen versuchen die Kinder indirekt über Fragen anzuleiten. Dies führt zu einem einseitigen Frage-Antwort-Muster, bei der die Lehrpersonen viel fragen und die Kinder einsilbig antworten.

Nach diesen beiden Unterrichtsteilen scheint es der Beobachterin so, als ob die Klassenlehrerin der Förderlehrin "hilft", einen angemessenen Unterrichtsstil zu entwickeln. An diesem ersten Schulmorgen werden somit nicht nur die Erstklässler/innen, sondern auch die Förderlehrerin auf den Unterrichtstil der Klassenlehrerin hin getrimmt. Nach jeder Intervention durch Frau Lang passt Frau Kurz ihr Verhalten entsprechend an. Für die Schulkinder wirkt dieses Lehrerinnenverhalten in den lehrerzentrierten Unterrichtsteilen nicht etwa wie angekündigt als Hilfestellung, sondern eher als Kontrolle und indem zwei Lehrpersonen anwesend sind, führt dies – wie schon beim Spiel vorhin – zu einer doppelten Kontrolle der Verhaltensweisen der Kinder. Während die eine Lehrerin das Unterrichtsgespräch führt, passt die andere auf, dass sich die Erstklässler formal korrekt verhalten. Dazu gehört einmal aufstrecken, laut sprechen und die Antworten in Sätzen sprechen. Die Kinder müssen aber auch lernen, auf Fragen der Lehrerin angemessene Antworten zu geben. In dieser Sequenz sollten die Kinder den Ort des Tieres/Gegenstandes benennen, In der nachfolgenden Unterrichtssequenz, wird die Palette der (un)erwünschten Schülerantworten noch erweitert. Es wird u.a. deutlich, dass Schülerantworten nicht nonverbal erfolgen dürfen.

5.2.1.8 *Bildbetrachtung II: vom Individuum zum Klassenkollektiv*

Für die nächste Unterrichtssequenz, die von Frau Lang durchgeführt wird, sollen die Kinder nach vorne kommen und sich vor einem A3 Blatt an der Wandtafel gruppieren. Auf dem Blatt ist dieselbe Waldszene abgebildet, welche die Kinder vorhin am Platz betrachtet haben. Die Kinder sollen jeweils zu einem Ding (z.B. dem Pilz) die Anzahl nennen und die entsprechende Zahl dann in das richtige Kästchen schreiben. Bevor Frau Lang mit ihrem Unterricht beginnt, möchte sie, dass alle Kinder das Bild gut sehen können. So werden einige Kinder gemäss ihrer Körpergrösse umplatziert. Seid und Emira, die etwas kleiner gewachsen sind, werden aufgefordert sich vor die anderen Kinder hinzustellen. Zu diesen Kindern sagt Frau Lang: *„Ihr seid ja schön gross“*, worauf die Eltern lachen. Darauf formuliert sie eine allgemeingültige Regel: *„Die Grossen gehen immer nach hinten. Ich bin auch gross, ich muss immer zu hinterst“*. Die Eltern lachen erneut.

Die Stehordnung ist noch nicht ganz so, wie Frau Lang das gerne möchte. Zwei Knaben werden noch umplatziert. Da ist einmal Salim, ein grosser Junge, der etwas abseits von der Gruppe steht. Er wird mit der Bemerkung, dass es darum gehe das Bild anzuschauen nach vorne geholt. Weil er aber wegen seiner Körpergrösse den anderen die Sicht versperren würde, platziert ihn Frau Lang seitlich vorne gleich neben dem Bild an der Wandtafel. Dann wendet sich Frau Lang an Vidusan und fragt ihn, ob er das Bild sehen könne. Vidusan beantwortet die Frage mit Kopfnicken. Die Lehrerin reagiert auf diese Kommunikationsform und bemerkt: *„Wir verstehen nichts“*. Vidusan versteht den Wink und antwortet mit *„Ja“*. Die Szene wiederholt sich, da Frau Lang nach dem „Ja“ von Vidusan nochmals wegen der Position nachhakt, dem Schüler einen anderen Platz vorschlägt und auch nachfragt, ob er es verstanden habe. Wiederum antwortet Vidusan nonverbal - mit Kopfnicken. Wieder interveniert die Lehrerin. Sie imitiert die Geste. und fragt was sie bedeute. Vidusan sagt: *„Ja“*. Was die Lehrerin dann mit der Bemerkung kommentiert: *„Aha er spricht Deutsch der Vidusan“*. *Deutsch heisst es Ja!, Gut.* Da Frau Lang sich vorhin nicht sicher war, ob Vidusan ihr Anliegen inhaltlich verstanden hat, könnte es sein, dass sie mit dieser nicht unproblematischen abschliessenden Bemerkung zum Ausdruck bringen möchte, dass Verbalisieren eine schulische Kompetenz darstellt. Wer sich verbal ausdrücken kann, beherrscht die Unterrichtssprache Deutsch und wendet sie auch an.

Auch im Folgenden wird die Kommunikation zwischen Lehrerin und Schüler thematisiert. Diesmal erklärt Frau Lang einem Schüler, wie nonverbales Verhalten der Lehrperson gedeutet werden soll. Frau Lang zeigt auf die leeren Felder, die auf dem Bild zu sehen sind und erklärt den Erstklässlern, dass sie in die Kästchen auf dem Papier Zahlen schreiben sollen. Sie fragt die Kinder, was Zahlen sind. Leon streckt auf und nennt unaufgefordert die Zahl „Eins“. Frau Lang stoppt die spontane Äusserung und erklärt: *„Halt!“* *„Ich habe nicht Leon gesagt.*

Ich habe nur geschaut. Streck ruhig auf. Ich schau dich manchmal an, aber ich hab noch nicht Leon gesagt. Ich schau die hübschen Kinder an. Sie lacht und fügt mit einem Augenzwinkern hinzu: *„Du bist ein herziger oder?“*.

Leon hat, so erklärt es ihm Frau Lang, zwar korrekt aufgestreckt, aber ihr Blickverhalten als Aufforderung zu sprechen - also falsch - interpretiert. Blickkontakt so stellt Frau Lang klar, ist ein Privileg der Lehrerin und für die Schüler/innen keine Aufforderung der Lehrperson zu antworten. Die Lehrerin, das wird hier deutlich gemacht, kommuniziert nach Gutdünken nonverbal und verbal. Am Beispiel von Leon sollen die Kinder lernen, dass sie nur antworten sollen, wenn sie dazu verbal aufgefordert werden. Blickkontakt ist keine Aufforderung zu sprechen, sondern spielt auf der Beziehungsebene. Es ist ein Privileg der Lehrerin, wie Frau Lang scherzhaft ausführt, durch Blickverhalten ihrem Entzücken über die hübschen Kinder Ausdruck zu verleihen.

Die Lehrerin möchte von den Kindern wissen, was Zahlen sind. Sie unterbricht die Bildbetrachtung vorne an der Wandtafel und zeigt auf die Seitenwand. Dort hängen gelbe A4 Blätter mit Zahlen von 0 – 20. Auf jedem Blatt steht eine Zahl. Die Zahlen sind zu einem Sechserblock und drei Fünferblöcken gruppiert (0-5, 6-10, 11-15, 16-20). Frau Lang spricht jetzt zur ganzen Schülerformation: *„Schaut mal dort oben hat's auf den gelben Papieren hat's auch die Zahlen. Da! Seht ihr diese Zahlen hier?“*. Drei der Erstklässler antworten zurückhaltend und leise: *„Ja, jaaa, ja“*. Dann werden die Kinder von der Lehrperson aufgefordert die Zahlen vorzulesen. Leon meldet sich und beginnt bei 1. Frau Lang verlangt, dass er genau hinsieht und bei Null beginnt, was er dann auch tut. Frau Lang möchte, dass die Kinder die Zahlen gemäss den aufgehängten Blättern aufsagen, also bei Null beginnen. Mehrere Kinder müssen mehrmals mit dem Zählen beginnen, weil sie die Null vergessen haben.

Beim Üben des korrekten Ablesens der Zahlenblätter wird den Kindern wohl der Umgang mit einer schulischen Visualisierungshilfe beigebracht. Interessant ist aber auch, dass die Erstklässler/innen in dieser Sequenz von Frau Lang auch als Kollektiv angesprochen werden *„Seht ihr diese Zahlen hier?“* und auf diese Frage zunächst zurückhaltend reagieren. Niemand wird explizit dazu aufgefordert der Lehrerin eine Antwort zu geben. Für das einzelne Schulkind ist unklar, ob es sich angesprochen fühlen soll oder nicht. Aber immerhin – drei Kinder reagieren und im Laufe dieser Unterrichtseinheit werden durch entsprechende Fragen weitere solcher Kollektivantworten hervorgebracht.

Die Schüler/innen sollen nun nicht mehr zu den Zahlen an der Seitenwand hochsehen, sondern sich wieder dem Waldbild an der Wandtafel vorne zuwenden. Frau Lang fordert sie auf die Blickrichtung zu ändern: *„Gut jetzt schauen wir wieder zum Bild hier.“* Salim wird als einzelner Schüler dazu noch speziell aufgefordert: *„Salim, da!“* Frau Lang fährt mit dem Unterrichtsgegenstand fort und fragt: *„Wieviel Pilze siehst du auf diesem Bild? ... Vidusan, komm nach vorne schauen. Wieviel Pilze siehst du auf diesem Bild?“* Frau Lang spricht diese letzte Frage sehr deutlich aus. Vidusan, der hinter den anderen Kindern steht, geht nach vorne und zählt leise, sagt aber nichts. Nach einer längeren Pause (8 Sek) wird Edona aufgefordert, die Pilze zu zeigen. Edona geht nach vorne und antwortet, dass es drei sind. Frau Lang wiederholt die Aufforderung, dass sie es zeigen soll, demonstriert das Zeigen: *„Soo“* und gibt die Schülerantwort vor: *„Daa sind drei Pilze!“* Edona wiederholt: *„Da sind drei Pilze“*. Frau Lang sagt, sie solle lauter sprechen. Edona wiederholt den Satz; diesmal lauter. Darauf fragt Frau Lang alle: *„Habt ihr's gesehen?“* Die Erstklässler/innen antworten miteinander und etwas müde: *„Jaaa“*. Dann fragt Frau Lang die Kinder, was sie jetzt da (bei den Pilzen) in das Kästchen schreiben soll. Ein Junge antwortet laut: *„drei!“*. Zwei weitere Kinder etwas leiser und mit zeitlicher Verzögerung *„drei“*. Die Lehrerin ist zufrieden. Das scheint als Antwort durchzugehen.

Das Zeigen der Dinge scheint ein wichtiges schulisches Element darzustellen. Es wird als Instrument eingesetzt, um die Aufmerksamkeit auf das Besprochene zu lenken. Frau Lang verlangt dies fast in jeder Schülerantwort. Eine Steigerungsform des Zeigens erleben wir in der folgenden Sequenz durch die Verwendung des Stabes eines klassischen schulischen Artefakts der Lehrperson.

Frau Lang unterbricht einmal mehr das Unterrichtsgespräch zur Bildbetrachtung der Waldszene und deutet auf die Seitenwand: *„Welche Zahl ist dort die Drei? Fabio geh mal zeigen, du bist der Lehrer.“* Frau Lang gibt ihm einen Stab, mit dem er die Zahl Drei zeigen soll. Die Eltern lachen. Fabio nimmt den Stab, geht zur Seitenwand

zeigt auf die Zahl und sagt: „Das ist drei.“ Frau Lang lobt ihn: „Gut!“ Sie möchte aber noch, dass er den Stab korrekt positioniert: „Steck den Stab unter die Zahl, dass man's gut sieht.“ Fabio verschiebt den Stab. Die Lehrperson ist noch nicht zufrieden mit der Position. Er soll die Spitze weiter unten platzieren. Sie hilft: „Unten dran. Unten, unten.“ Die Zahl ist trotz des darauf gerichteten Stabs nun gut sichtbar.

Der Zeigestab, wird von den Eltern offensichtlich als wichtiges Requisite der Lehrperson erkannt. Sie lachen als der Schüler Fabio aufgefordert wird, diesen zu verwenden. Der Rollenwechsel vom Schüler zum Mini-Lehrer wirkt unterhaltend. Der Schüler darf als Hilfskraft für einen kurzen Augenblick Lehrer sein und das genannte Objekt zeigen, auf das die Aufmerksamkeit aller gelenkt werden soll. Der Stab funktioniert so als verlängerter Arm der Lehrperson. Fabio's Rolle als Mini-Lehrperson ist mit dem Halten des Stabes aber noch nicht abgeschlossen. Frau Lang unterweist ihn in der korrekten Handhabung dieses Werkzeugs. Die korrekte Anwendung besteht offenbar darin, etwas zu zeigen ohne es mit dem Stab zu verdecken. Der Stab muss deshalb unter die Zahl gehalten werden.

Frau Lang fährt mit dem Unterricht fort, schreibt die Zahl Drei in das Kästchen bei den Pilzen und fragt, die vor ihr an der Wandtafel versammelten Schüler/innen: „So, was habe ich gemacht?“ Die Kinder antworten laut alle zusammen im Chor: „Dreiii!“, worauf die Lehrerin ergänzt: „geschrieben“. Die Kinder bestätigen: „Ja“. Frau Lang kommentiert: „Dem sagt man schreiben, oder? Das lernen wir jetzt, oder?“ Die Kinder antworten mit einem gemeinsamen „Ja“ und lachen. Die Lehrerin lobt die Kinder und sagt dann zu Fabio, dass er ein guter Lehrer war. Fabio übergibt den Stab wieder der Lehrperson und geht zu den anderen Kindern zur Wandtafel zurück. Der Unterricht beim Waldbild geht weiter. Es zeigt sich eine weitere Steigerung der Lehrer-Schüler-Interaktion, als einzelne Schüler/innen aufgefordert werden, zu kontrollieren, ob das Kind, das dran war, die Aufgabe gut gemacht hat: „Macht er's gut?“. Die Kinder reagieren zunächst etwas erstaunt auf diese Aufforderung von Frau Lang, die Schülerantworten zu kommentieren.

Frau Lang möchte die Unterrichtssequenz abschliessen wird aber von Frau Kurz diskret, darauf hingewiesen, dass es auf dem Waldblatt noch Kästchen gibt, neben denen kein Gegenstand abgebildet ist und die Kinder wissen sollten, was hier erwartet wird. Frau Lang setzt den Unterricht also fort und erarbeitet mit den Kindern Vorschläge (eine Null schreiben; etwas Neues wie ein Bär, ein Männchen ins Bild und neben das Kästchen zeichnen und dann die entsprechende Zahl dazu schreiben). Dann gibt sie die Anweisung für die Stillarbeit am Platz. Die Kinder sollen auf ihrem Blatt zuerst alle Zahlen in die Kästchen schreiben, dann studieren, was sie zu den unbezeichneten Kästchen zeichnen wollen und anschliessend das Bild farbig ausmalen. Die Lehrerin richtet sich dann noch speziell an Salim: „Gell Salim, du auch, musst auch studieren!“ sie spricht weiter wieder zur Klasse und speziell zu Salim gewandt: „Dann schreibt ihr die Zahl hin und wenn du fertig bist mit all diesen Kästchen, mit allen! Sie spricht jetzt leise: „dann kannst du das Bild farbig ausmalen“. Die Lehrerin wartet einen kurzen Moment dann fragt sie die Kinder: „Wer hat eine Frage?“ Wieder wartet sie etwa drei Sekunden dann lobt sie die Erstklässler: „Ja ihr seid ja eine super Klasse!. Ihr könnt an den Platz gehen“.

Kommentar:

Während der dreizehnminütigen Unterrichtssequenz zum Waldbild verhalten sich die Eltern ganz still im Schulzimmer. Nur gegen Ende ist das Baby einer anwesenden Mutter hörbar. Die Lehrerin ist zufrieden – nicht nur mit dem erreichten Lernziel, dass die Kinder die Anzahl Dinge als Zahlen in die Kästchen schreiben können. Die Schüler/innen haben sich in dieser Sequenz auch zu einem Klassenlernkörper formiert, wie sich an ihrem Antwortverhalten zeigt.

Frau Lang formiert die Kinder in dieser Unterrichtssequenz zu einem einheitlichen Lernkörper: zuerst optisch dann akustisch. Für die ambulante Stehordnung vor der Wandtafel werden erst die einzelnen Kinder so platziert, dass die ganze Gruppe den Unterrichtsgegenstand an der Wandtafel sehen kann. Kleine Kinder stehen vorne, grosse hinten. Dies gilt als allgemeine Regel und ist auch für andere Situationen zu beachten. Für die ambulante Stehordnung soll sich das Individuum am Kollektiv ausrichten, indem es seine individuelle Grösse den Grössenverhältnissen der Klasse anpasst. Nun gibt es aber noch weitere Kriterien für die Stehordnung.

Auch grosse Kinder werden vorne platziert, wenn die Lehrerin annimmt, dass sie dem Unterrichtsgegenstand zu wenig Aufmerksamkeit widmen werden. Der Schüler Salim steht etwas abseits. Er wird gleich am Anfang nach vorne geholt, obwohl er fast einen Kopf grösser ist, als seine Mitschüler/innen. Bei Vidusan wird befürchtet, dass er aus seiner hinteren Position nicht genug vom Bild sieht. Er wird nicht umplatziert, aber im Laufe der Sequenz nach vorne gerufen.

Eingeübt wird in dieser Sequenz neben dem mathematischen Lernziel – dem Erkennen von Mengen – vor allem auch ein Interaktionsmuster zwischen Lehrperson und Erstklässler, bei dem die Kinder der Lehrerin als Kollektiv antworten sollen. Interessant ist die Dynamik, die entsteht. Anfangs erfolgen die Antworten auf die an alle gerichteten Fragen nur zögerlich; sie werden im Laufe dieser Sequenz aber bald selbstbewusster und homogener. Die Klasse wirkt auf mich als Beobachterin eingespielt und präsent. Der Lernkörper hat sich somit nicht nur optisch sondern auch akustisch formiert. Frau Lang ist sehr zufrieden. Sie spricht ein Lob an alle aus. Das Lob: „**Ja ihr seid ja eine super Klasse!**“ bezieht sich - so meine Interpretation - nicht nur auf das erarbeitete Verständnis der besprochenen Aufgabe, sondern auch auf den in dieser Sequenz erfolgten Prozess, bei dem sich die verschiedenen Individuen zu einem Kollektiv formiert haben und dadurch als Lernkörper einheitlich mit der Lehrerin interagieren können.

Die Kommunikationsformen der Lehrperson sind vielschichtig und ebenso sind es die in dieser Unterrichtssequenz sich abzeichnenden Normen. Wie mit der Lehrperson korrekt kommuniziert werden soll wird den Kindern laufend beigebracht. Der Unterrichtshinhalt wird zur Nebensache. Der Fokus liegt auf dem Antwortverhalten der Schulkinder. Auf verbale Anweisungen/Aufforderungen sollen die Schüler/innen reagieren und zwar ausschliesslich verbal. Jede Antwort – auch wenn es sich lediglich um ein Ja oder vielleicht auch mal um ein Nein handelt – soll verbalisiert werden. Die Lehrerin kommuniziert meist verbal aber manchmal auch nonverbal. Eine verbale Schülerreaktion auf den Blickkontakt der Lehrerin ist unerwünscht. Man soll sich nur dann angesprochen fühlen, wenn man dazu verbal aufgefordert wird. Frau Lang spricht die Kinder als Kollektiv und als Individuen an. Wenn sie die spezielle Aufmerksamkeit eines Kindes erzielen möchte, sagt sie den Namen des Schülers / der Schülerin. Als Individuen sollen die Kinder laut, deutlich und in ganzen Sätzen antworten. Für die Kollektivantworten genügen Ein-Wort-Sätze. Die Kinder lernen in dieser Unterrichtssequenz als Kollektiv zu antworten und werden am Schluss als Klasse dafür gelobt. Die Anweisungen der Lehrperson sollen genau befolgt werden. Beispielsweise sollen Schülerantworten nicht nur hörbar sein sondern durch das Zeigen der Dinge (sayings) für alle korrekt sichtbar gemacht werden.

Eine weitere Anforderung an die Erstklässler besteht darin, die Aufmerksamkeit zu bündeln und zwar in die von der Lehrperson gewünschte Richtung - zuerst hierhin dann dorthin. Die Lehrerin steuert das **Blickverhalten** der Kinder. Damit wird die Aufmerksamkeits des einzelnen Kindes aber auch die Präsenz der Klasse als homogen agierender und lenkbarer Lernkörper angestrebt. Eine weitere **Anforderung an den Schülerhabitus** ist es also, die Aufmerksamkeit zum richtigen Zeitpunkt einerseits auf die Lehrperson und auf das von der Lehrperson gerade besprochene Objekt zu richten.

Die Aufmerksamkeitsperformanz, die eine wichtige Komponente von Schülerhabitus darzustellen scheint, wird während der Unterrichtssequenz vorne an der Wandtafel von Frau Lang wiederholt von den zwei Knaben Salim und Vidusan eingefordert. Diese beiden Knaben waren ja bereits am Anfang bei der Stehordnung im Fokus der Lehrperson und wurden von ihr umplatziert, ohne dass es um ein Grössenproblem ging. Salim ist marokkanischer Herkunft, ein Kopf grösser als alle anderen Kinder und etwas älter. Ihn nimmt Frau Lang seitlich ganz nach vorne. Vidusan ein tamilischer Junge ist eher schüchtern und etwas verlegen. (Im Interview, dass ich zu einem späteren Zeitpunkt mit ihm durchführe, fragt er mich immer wieder, ob wir jetzt fertig sind.). Es ist interessant, wie die beiden Jungen von Frau Lang von Anfang an aufmerksam beobachtet und über den Unterrichtsgegenstand immer wieder direkt angesprochen werden. Wer sich nicht von sich aus nahe beim Unterrichtsgegenstand aufhält und seine Aufmerksamkeit nicht sichtbar darauf richtet, wird verdächtigt, nicht aufzupassen. Der Beobachterin fällt auf, dass sich beide Jungen auch später bei Schüleransammlungen eher hinter den anderen Kindern platzieren und zwar immer mit etwas Distanz zu ihnen. Bei späteren Beobachtungen und

speziell am 26. September habe ich protokolliert, dass Salim die Nähe zu Mädchen nicht behagt. Er geht wenn möglich auf Distanz. Einmal interveniert er bei der Lehrerin, als diese die Papierfiguren der Kinder als Menschenreihe an der Wandtafel aufhängt. Er möchte nicht, dass sein Papierjunge einem Papiermädchen die Hand gibt. (Der Kopf der Figur besteht aus einem Foto des Kindes).

Als Schülerhabitus werden von der Lehrperson in dieser Sequenz weitere Verhaltensweisen angeleitet: Die Erstklässler werden mit **schulischen Artefakten** vertraut gemacht. Neben dem Umgang mit der Visualisierungshilfe Zahlenreihe, wird auch die Handhabung des Zeigestabes geübt. Die immer wieder erfolgenden Unterbrechungen durch die Lehrperson werden dazu genutzt, Verhaltensnormen immer dann, wenn sie benötigt werden, einzuüben. Das Prinzip dieses Unterrichtsstils ist, dass sich die Kinder schulische Verhaltensnormen durch wiederholte Inkorporierung aneignen.

5.2.1.9 Die Eltern im Unterricht

In der kurzen Pause fordert Frau Lang die Eltern auf, sich mit dem Stuhl vor der Wandtafel zu platzieren. Zwei Drittel der Eltern befolgen die Anweisung, nehmen ihren Stuhl und gehen nach vorne. Die Erstklässler sind wieder zurück im Schulzimmer und Frau Lang gibt ihnen die Anweisung am Platz weiterzuarbeiten. Frau Lang fordert die Eltern, die zögern nochmals auf: *„Und alle Mamiis, .. die Mamiis, die sollten nach vorne kommen. Hier bitte schön“*. Der Schüler Seid sagt ungeduldig zu seiner Mutter: *„Do!“*. Sie sagt: *„ok“* und geht nach vorne. Auch die Mutter der Zwillingmädchen zögert, nach vorne zu gehen. Die Klassenlehrerin fordert sie auf: *„Frau M. auch. So dass sie's sehen“*. Seid ruft seiner Mutter nochmals zu, sie solle nach vorne gehen. Seid's Mutter reagiert: *„Mhm“*. Frau Lang ermuntert sie: *„Schauen Sie, Sie können noch da vorne, dann sehen Sie's besser“* und zu einem Jungen, der mit dem Stuhl den Platz versperrt: *„Julian kannst du ein bisschen den Stuhl drehen?“* Was der Junge dann auch sofort macht.

Die Schüler arbeiten an ihrem Platz. Die Eltern sitzen vorne im Halbkreis. Frau Lang steht vorne und überblickt beide Unterrichtssettings (Eltern, Schüler). Den Unterrichtsgegenstand „Stundenplan“ hat sie auf A3-Papier vergrößert und auf einem transportierbaren Zählrahmen befestigt. Sie braucht also die Wandtafel bei dieser Form der Präsentation nicht. Frau Lang kann ihre Erklärungen zum Stundenplan im Stehen vermitteln und sie hat die Hände frei, um das was sie erklärt auf dem Stundenplan zu zeigen. Die Anordnung erfüllt nicht nur eine didaktische Funktion, sie unterstreicht vor allem auch die zentrale Bedeutung der Lehrperson und des zu vermittelnden Inhaltes.

Frau Lang leitet die Sequenz mit der Frage ein, ob alle Eltern einen Stundenplan erhalten haben. Sie fragt dann noch verschiedene Eltern und speziell auch Frau M, die Mutter der Zwillingmädchen, ob sie zu Hause einen Stundenplan haben. Da nun die Grundvoraussetzungen aus Sicht von Frau Lang geklärt sind, beginnt sie ihre Lektion mit folgenden Worten: *„Den Stundenplan liest man soo. Ich erklär's einfach mal, weil es gibt Leute, die sind nicht so sicher, weil sie kommen aus einer anderen **Kultur** (betont). Andere Leute kennen das schon lang.“* Die Lehrerin begründet ihre Erläuterungen damit, dass nicht alle Eltern aufgrund ihres kulturellen Hintergrundes wissen können, wie man einen Stundenplan liest. Bei den Eltern zweiten - der blauen Gruppe, spricht sie dann von *„einzelnen Personen“*, die froh sind, wenn sie zeige, wie man den Stundenplan interpretieren soll.

In Frau Langs Lerneinheit „Stundenplanlesen“ wird den Eltern zuerst die Spalte Montag (Wochentag) erklärt. Ein Kreuz bedeute, dass die Kinder bei Frau Lang in diesem Zimmer Unterricht haben und die Abkürzung FU für Förderunterricht stehe. Das leere weisse Feld sei die Mittagspause. Die Kinder sollten dann zu Hause oder im Hort zu Mittag essen. Danach erläutert sie, um welche Zeit die Kinder am Nachmittag zur Schule kommen sollen. Die Eltern sollen das Kind um 13.45 oder etwas früher in die Schule schicken, wo es auf dem Pausenplatz wartet und wenn es läutet: *„Ding, Dong, Dong“* – die Lehrerin imitiert den Schulhausgong – sollen die Kinder ins Zimmer kommen. Sie werde bereitstehen und falls ein Kind fehle, gehe sie schauen, *„ob er sich im Schulhaus verirrt hat“*. Die Eltern dürfen aber auch mitkommen und das Kind ins Schulhaus hinein begleiten und am Ende des Nachmittags auch wieder abholen.

Dann erklärt die Lehrerin ein weiteres Unterrichtselement des Montagnachmittags. Einmal in der Woche ist eine Zusatzlektion für den Besuch einer Aufgabenstunde vorgesehen. Die Eltern sollen mit dem Kind jeweils besprechen, ob das Kind die Aufgabenstunde besucht. Um dies zu illustrieren, führt Frau Lang in einem Probedialog vor, wie die Eltern zu Hause mit dem Kind den Besuch der Aufgabenstunde besprechen sollen: *„Dann sagen Sie zum Beispiel: „Emma, Du bleibst nicht in der Aufgabenstunde. Sag der Frau Lang: Nein ich mache Aufgaben zu Hause.“* In der blauen Gruppe fragt sie nach den Hortkindern, also welche Kinder den Hort besuchen und informiert darüber, dass sie mit den Hortleiter/innen abgemacht habe, dass die Kinder, welche den Hort besuchen in der Aufgabenstunde in der Schule bleiben. Im Hort werden sonst auch regelmässig die Hausaufgaben gemacht.

Für jeden weiteren Wochentag werden dann die speziellen Lektionen des Stundenplans, wie Turnen, Schwimmen und Musikunterricht erklärt und was die Kinder in diesen Unterricht mitbringen sollen. Am Dienstag braucht es für das Turnen einen Turnsack mit Turnschuhen und einem Leibchen zum Wechseln. Die Turnhose - kurz oder lang – erwähnt sie nur bei der blauen Gruppe. Eine Mutter der roten Gruppe fragt, ob die Kinder im Turnunterricht auch „Täppeli“ benützen können. Frau Lang möchte lieber dass sie Turnschuhe benutzen, da die Kinder auch rausgehen werden. Für die Musikschule bei Frau Herzog sollen die Kinder „Täppeli“ mitbringen, Diese seien nicht teuer und in der Migros erhältlich. Die Eltern sollen sie dem Kind bereits am Mittwoch mitgeben. Für den Schwimmunterricht brauchen die Kinder einen Schwimmsack mit Badekappe, Badehose und Badetuch. Sie müssen - und das wird jetzt sehr ausführlich dargelegt - dann eine Lektion früher zur Schule kommen, da sie mit den öffentlichen Verkehrsmitteln in die Schulschwimmanlage eines anderen Schulhauses fahren müssen. Diese Information werde dann – wie sie aber nur bei der blauen Gruppe ausführt – auch im Informationsheft stehen.

Die Eltern der blauen Gruppe haben Fragen zum Schwimmunterricht und zum Stundenplan. Eine Mutter fragt, ob die Kinder ein Shampoo mitbringen sollen. Frau Lang erklärt, dass die Kinder sich mit frischem Wasser duschen, sich trocknen und föhnen, dass sie aber keine Zeit fürs Haare waschen haben. Eine andere Mutter sagt, dass ihre Tochter nicht gut schwimmen könne. Frau Lang erklärt, dass es zwar Schwimmunterricht heisse, es aber zuerst um die Wassergewöhnung gehe und die Kinder dann langsam während der nächsten vier Jahre Schwimmen lernen.

Eine Mutter fragt, ob sie in der ersten Klasse keine Mathematik haben. Frau Lang zählt auf, was sie mit den Kindern in der ersten Klasse alles durchnimmt: *„Wir machen Mathematik und wir machen Sprache und wir machen Musik und Malen und Singen. Das Kreuz bedeutet nur, es ist bei Frau Lang. Wir haben auch Lebenskunde, soziale Fähigkeiten werden geschult“*. Später geht Frau Lang auf diese Mutter zu und zeigt ihr die Lehrmittel zur Sprache und Mathematik: *„Sehen Sie, das ist unser Sprachheft, deutsche Sprache oder. Und das ist die ganze Mathematik für die erste Klasse und wir machen natürlich auch Musikunterricht, Bilder zeichnen oder Basteln“*. Die Mutter erwähnt, dass das nicht auf dem Stundenplan stehe. Frau Lang: *„Ja wir haben ein Kreuz, es ist nicht aufgeschrieben. Also wir haben jeden Tag Mathematik, jeden Tag Sprache und ehm mit der Musikschule arbeite ich zusammen wegen der Lieder, die sie dort schon üben, mit dem Instrument. Und wir machen auch viele Bastelsachen, dafür haben wir einen Kredit. Und wir malen und basteln zusammen und wir machen jeden Tag sozialen Unterricht, soziale Kompetenzen“*.

In der Stundenplansequenz mit den Eltern der zweiten Gruppe führt Frau Lang dann nicht mehr aus, welcher Wochentag heute ist oder wie sich die Eltern beim Bringen oder Abholen der Kinder verhalten sollen. Frau Lang erklärt im zweiten Durchgang vor allem, was die Symbole, die Kreuze und Abkürzungen (FU, MEZ, T) auf dem Stundenplan bedeuten. Das sind Dinge, die auch tatsächlich erklärungsbedürftig sind. Deutlich macht sie zum Beispiel, dass ein Kreuz „Unterricht“ bedeutet und ein weisses Feld, dass das Kind frei hat.

Die Information zum Stundenplan dauert knappe 5 Minuten. Frau Lang erwähnt dabei auch dass es wichtig sei, dass die Kinder einen Znüni, etwas Kleines für die Pause zum Essen bekommen. In der blauen Gruppe spricht Frau Kurz die Förderlehrerin ausführlich über den Znüni. Vom Kindergarten her seien sich die Kinder gewohnt,

ein gesundes Znüni mitzunehmen: Gemüse, Früchte, Vollkornbrot. Es sei wichtig, in der Pause etwas zu essen, um Energien zu tanken. Vier Stunden sei eine lange Zeit. Die Eltern sollen versuchen, nur gesunde Sachen mitzugeben. Chips seien nicht gesund, auch wenn die Kinder das gerne essen würden. Immer mehr Kinder seien übergewichtig. Dann kündigt sie an, dass sie immer mal wieder kontrollieren werde, was die Kinder zum Znüni mitgenommen haben.

Frau Lang instruiert die Eltern, wie sie sich verhalten sollen, wenn ein Kind mal nicht in die Schule kommen kann, wenn es krank ist oder wenn es sich verspätet hat, weil die Eltern vielleicht verschlafen haben. Es sei wichtig, dass sie dann ins Schulhaus telefonieren, damit die Klassenlehrerin, das Kind nicht suchen geht oder selbst nach Hause telefoniert. Für die geschilderten Situationen spielt Frau Lang szenisch eine mögliche Anrufsituation vor: *„Sie können mir sagen: ‚Grüezi Frau Lang, ich habe verschlafen, das Kind kommt in gut Zwanzig Minuten‘, oder ‚Grüezi Frau Lang, wir haben uns verspätet, ich schicke das Kind grad in die Schule‘.*

Daraufhin erwähnt die Klassenlehrerin ein gelbes Informationsheft, das sie den Kindern bereits am nächsten Tag nach Hause mitgeben werde. Darin werden alle schriftlich abgegebenen Informationen eingeklebt. Im Heft stehe auch die Telefonnummer des Schulhauses. Frau Lang sagt, dass sie wissen wolle, ob die Eltern die Informationen gelesen haben. Deshalb sollen die Eltern jede Information nach dem Lesen mit ihrer Unterschrift versehen. Anschliessend verteilt Frau Lang den Eltern ein, wie sie es bezeichnet, „kleines Formular“. Die Eltern sollen angeben, welche Sprache sie zu Hause oft sprechen und unter welcher Telefonnummer immer und jederzeit jemand erreichbar sei. Das sei notwendig, wenn sich zum Beispiel ein Unfall ereignet habe. Frau Lang verleiht diesem Anliegen Nachdruck, indem sie szenisch vorspielt, wie es ist, wenn nur der Telefonbeantworter abnimmt. Es gehe darum, dass die Lehrerin mit einer Person sprechen kann. Das könne die Mutter, der Vater oder auch ein Onkel sein. Nach diesen Erklärungen verteilt sie den Eltern die Zettel und bittet Frau Kurz, die Bleistifte zu verteilen. Beim Einsammeln der Zettel fragt Frau Lang eine Mutter, wie man den Namen ausspreche. Die Mutter spricht den Namen aus. Die Klassenlehrerin wiederholt es nicht ganz korrekt. Die Mutter fragt, ob sie es besser schreiben solle. Frau Lang winkt ab und sagt, sie habe nur nicht gewusst, wie man das N ausspreche.

Frau Lang erklärt nun das Vorgehen bei den Hausaufgaben. Es werde täglich ein Zettel mit dem Auftrag für die Hausaufgaben in ein Aufgabenheft geklebt. Das Aufgabenheft nehmen die Kinder jeden Tag mit nach Hause. Frau Lang erklärt den Eltern die Handhabung dieses Aufgabenheftes. Im Heft steht für den entsprechenden Tag die Aufgabe, *„Heute am ersten Schultag steht: ‘Bild fertig malen’. Darunter steht: UNTERSCHRIFT und ein Strich‘.* Die Eltern sollen die Aufgaben des Kindes täglich kontrollieren und die durchgeführte Kontrolle mit ihrer Unterschrift im Aufgabenheft quittieren. Was kontrollieren bedeutet, führt sie den Eltern szenisch mit einem Probedialog vor: *„Zum Beispiel heute steht: Das Bild fertig malen. Dann müssen Sie mit dem zum Kind und sagen: Vidusan zeig mal. Oh, du hast aber die Aufgabe nicht fertig gemacht. Du musst noch fertig machen‘. Das isch kontrollieren. Und wenn’s gut ist, unterschreiben‘.* Frau Lang betont, dass die Eltern das Aufgabenheft unterschreiben sollen und nicht das Kind. Falls das Kind die Hausaufgabe nicht verstanden hat, können dies die Eltern im Heft vermerken. Es gebe es auch die Möglichkeit für den entsprechenden Tag zu notieren, dass das Kind beispielsweise zum Zahnarzt müsse. Auch die Lehrerin werde ins Aufgabenheft schreiben, zum Beispiel dass die Eltern schon sieben Mal das Aufgabenheft nicht unterschrieben haben. Frau Lang betont nochmals, dass es wichtig ist, die Kinder zu kontrollieren, da sie am Anfang etwas überfordert seien. *„Sie müssen mithelfen, weil die Kinder vergessen das und dann kommen sie wieder und sagen .. (Frau Lang imitiert ein Kind und spricht mit hoher Stimme) .. Aj ja Mami hat gelesen, aber sie hat vergessen, den Namen zu schreiben?. Also wir nehmen Sie bei der Verantwortung, oder? Weil das Kind ist jetzt ganz frisch in der Schule. Es ist alles neu. Das Schulhaus ist neu. Die Kinder sind neu. Sie müssen stark mithelfen da, bei dem‘.*

Als letzte Information kündigt Frau Lang den Begrüssungsanlass des Schulhauses an, der am nächsten Montag in einer Woche in der Turnhalle stattfinden wird und zu dem auch die Eltern eingeladen sind. Den Informationsteil der roten, ersten Gruppe schliesst die Klassenlehrerin mit der Frage ab, ob alle Deutsch verstehen. Eine Mutter meldet sich, wegen der Sprache. Frau Lang fragt Frau M die Mutter, der Zwillinge die Albanisch

spricht, ob sie der anderen Mutter helfen könne: „*Sie haben ja schon das vierte Kind hier. Ja also,, das isch nett.*“

Es folgen die Ausführungen von Frau Kurz, der Förderlehrerin, die ihre Funktion und ihre Unterrichtstätigkeit erklärt. Der Beobachterin fällt auf, dass Frau Kurz mit den Eltern spricht, als ob sie Schulkinder vor sich hat. Sie vergisst die Höflichkeitsform zu verwenden und spricht sie in der Du-Form an: „*Auch ich mach das nur kurz „Ihr habt ja gesehen, im Stundenplan ist da immer FZ. Montag den ganzen morgen, am Dienstag auch und am Freitag muss ich noch draufschreiben. Also ich werde in diesen Stunden mit Frau Lang hier im Zimmer sein, damit wir die Kinder noch zusammen fördern können. Ich bin die Förderlehrerin und ich versuche mit ihrer Hilfe zusammen, dass wir die Kinder so weit bringen, wie sie kommen, wenn jemand ein Problem hat, bin ich da.*“ Frau Kurz erklärt, dass sie entweder zusammen mit Frau Lang im selben Zimmer oder ein Kind alleine unterrichtete, zum Beispiel um einen Buchstaben zu üben. Es sei auch möglich, dass sich die beiden Lehrpersonen die Gruppen aufteilen. Ein Vater meldet sich. Er hat den organisatorischen Teil zur Aufteilung der Gruppen nicht verstanden. Frau Kurz erklärt dem Vater die Möglichkeit, dass jede Lehrperson eine Gruppe unterrichtet, dann etwas umständlich mit dem Stundenplan und den Gruppen. Nach dieser Information schickt Frau Kurz die Eltern zurück an den Platz zu ihren Kinder „*Gut, dann könnt ihr ja jetzt wieder zu euren Kinder zurückgehen und schauen*“.

Es könnte sein, dass Frau Kurz die sprachliche Kompetenz fehlt, um sich in der Hochsprache in der Höflichkeitsform auszudrücken oder auch dass in der Wahrnehmung von Frau Kurz die Eltern und Kinder austauschbar werden. Vielleicht hat das mit der Sitzordnung und dem Lernarrangement zu tun. Die Eltern befinden sich in der selben Rolle wie die Schüler. Denselben Fehler passiert ihr dann nämlich auch mit den Eltern der blauen Gruppe.

Kommentar:

Die Anwesenheit der Eltern wird von der Lehrperson zu Informationszwecken genutzt. Frau Lang holt sich ihre Eltern nahe heran und gestaltet die Elterninformation als Unterrichtsteil. Diese schulische Sitzanordnung versetzt die Eltern in die Schülerrolle. Sie werden ausdrücklich so platziert, um etwas zu lernen. Zwei Mütter, die stehend zuhören möchten, werden aufgefordert, sich ebenfalls nach vorne in den Kreis zu setzen, damit sie es besser sehen können. Die Informationen umfassen vor allem die schulische Arbeitsorganisation, nicht aber die Lerninhalte der ersten Klasse. Die Informationen werden sehr detailliert vermittelt, Vieles wird erklärt und mit Hilfe szenischer Darstellungen veranschaulicht.

Der Unterrichtsstoff für die Eltern umfasst zuerst das Stundenplanlesen. Der Stundenplan von Frau Lang ist nicht selbsterklärend, da in der von der Lehrperson abgegebenen Version die obligatorischen Lektionen mit X angegeben werden und Speziallektionen, sowie die Anwesenheit der Förderlehrerin mit einer Abkürzung bezeichnet sind. Stundenplanlesen ist somit mehr ein Problem der Darstellungsform, die erläutert werden muss, und weniger ein Problem des kulturellen Hintergrundes der Eltern. Die Klassenlehrerin erklärt das den Eltern der ersten Gruppe so, als ob das kulturspezifische Lesen eines Stundenplans ihnen völlig fremd wäre. Aus den Interviews mit den Kindern wissen wir, dass mit einer Ausnahme alle Erstklässler/innen einen Kindergarten im Quartier besucht haben. Die Eltern kennen somit bereits die Struktur des Vor- und Nachmittagsunterrichts und hatten vielleicht auch schon einen Stundenplan zur Verfügung, wo die Unterrichtszeiten angegeben und die Turnlektionen eingetragen waren. Solches Vorwissen setzt Lehrerin Lang zumindest bei einigen Eltern als nicht vorhanden voraus. Sie setzt dort an, wo sie das tiefste Niveau vermutet. Es gilt eine gemeinsame inhaltliche / stoffliche Voraussetzung zu schaffen, auf dem die weiteren Informationen aufbauen können.

Die Lehrerin erklärt interessanterweise auch die im Stundenplan als weisse Felder erscheinende Unterbrechung der Unterrichtszeit - als Mittagessenszeit, die entweder im Hort oder in der Familie stattfinden soll. Sie bringt damit ihre Erwartung zum Ausdruck, dass die Kinder am Mittag gepflegt werden und sich in dieser Zeit nicht in der Schule aufhalten sollen. Der Unterbruch am Mittag gehört nicht zur Schule. Die Äusserung eines Vaters, dass sein Kind am Mittag den Hort besucht, nimmt Frau Lang nicht zum Anlass über die Mittagsbetreuung zu

sprechen oder die Eltern zu fragen, welche Kinder den Hort besuchen. Die Mittagsbetreuung wird erwartet, gehört aber zur Teilzeitwelt Familie. Die Kinder müssen somit auch selber wissen, an welchen Tagen sie den Hort besuchen.

Die Eltern sind nicht nur für die Grundbedürfnisse nach, sondern auch während der Schule zuständig. Sie sollen dafür sorgen, dass sich das Kind in der Pause mit einem Imbiss stärken kann. Für die mitgegebene Verpflegung werden gesundheitsspezifische Kriterien formuliert.

Neben diesen organisatorischen und ernährungsspezifischen Aufgaben besteht eine weitere wichtige Funktion der Eltern darin, mit der Lehrperson in einer von ihr vorgegeben Form zu kommunizieren. Sie geht davon aus, dass einige Pannen passieren können, und die Kinder zum Beispiel nicht pünktlich in der Schule erscheinen. In diesem Falle möchte sie von den Eltern informiert werden und diese auch selber telefonisch erreichen können.

Frau Lang möchte auch, dass die Kommunikation zwischen Eltern und Kinder über schulische Inhalte in den Familien klappt. Mit den Probedialogen stellt sie den Eltern ein Kommunikationsmuster vor, das sie zu Hause anwenden können. Frau Lang führt diese Probedialoge an verschiedenen Beispielen vor, wie der Absprache betreffend des Besuches der Aufgabenstunde oder der Hausaufgabenkontrolle.

Die Eltern der Schule Neuried werden in verschiedenen Bereichen der schulischen Ablauforganisation und in der von der Lehrperson gewünschten Kommunikationsform unterwiesen. Sie erhalten klare Anordnungen, deren Einhaltung durch die Lehrperson kontrolliert wird. Frau Lang macht mehrmals deutlich, dass sie die Eltern in die Pflicht nimmt. Noch deutlicher wird das bei den Hausaufgaben, wo die Eltern die Rolle einer schulischen Hilfskraft übernehmen sollen. Die Eltern werden aufgefordert, das Erledigen der Hausaufgaben zu kontrollieren und dies täglich mit ihrer Unterschrift im Aufgabenheft zu deklarieren. Sie rücken damit in die Nähe der Lehrperson, um mit ihr als Kontroll-Team zusammenarbeiten.

Das Konzept „Hausaufgaben“ scheint Voraussetzungsreich zu sein und an das Elternhaus hohe Anforderungen zu stellen. Frau Lang erklärt den Eltern, dass das selbständige Erledigen der Hausaufgaben beim Schulbeginn von den Kindern noch nicht verlangt werden kann. Aus diesem Grund *„nehmen wir Sie jetzt in die Verantwortung“*. Mit dieser Begründung legitimiert sie den angeordneten Unterschriftenzwang bei der Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern.

Den Eltern wird im Informationsblock vermittelt, welche schulorganisatorischen Vorkehrungen sie treffen müssen, welche Funktionen sie mit der Einschulung ihrer Kinder übernehmen und über welche Kompetenzen sie verfügen sollen. Die Eltern selbst interessieren sich aber auch für die schulischen Inhalte, die in der ersten Klasse unterrichtet werden. Das zeigt die Frage einer Mutter, ob in der ersten Klasse auch das Fach Mathematik unterrichtet werde. Die Eltern sind also keinesfalls alle „bildungsfern“. Frau Lang scheint sich aber an dem von ihr angenommenen untersten Niveau auszurichten, wie die Informationen und Anordnungen zeigen, die sie den Eltern vermittelt.

5.2.1.10 Die Verabschiedung

Frau Lang beendet den ersten Schultag mit einer Anweisung für die Hausaufgaben. Um die Aufmerksamkeit der arbeitenden Kinder auf sich zu lenken ruft sie in die Klasse: *„So! Die Erstklässler und Erstklässlerinnen bitte **stoppen**. Das ist so in der Schule. Manchmal muss man Stoppen, manchmal muss man wieder weitermachen. Immer wieder anders. Nehmt mal, .. Seid legt mal die Stifte ab und hört zu. Hören! Ihr sollt zu Hause das Bild fertig malen“*. Sie fragt die Kinder ob das schwierig sei. Einige Kinder antworten etwas verhalten – vielleicht sind sie auch müde: *„Nein“*. Dann fragt sie die Kinder, ob es zu viel sei: *„Wer isch zu müde und kann das nicht?“*. Seid streckt auf. Frau Lang schlägt vor, dass der Knabe zuerst alle Tiere anmalen soll; und wenn er nicht mehr müde sei, dann könne er noch die anderen Dinge anmalen. In diesem Augenblick klingelt das Handy von Seids Mutter. Sie wird zuerst vom Kind dann von der Lehrerin angewiesen, das Telefon abzustellen. Frau Lang wiederholt die Aufgabe für Seid und dieser erwidert auf Nachfrage von Frau Lang, dass er es verstanden habe.

Dann wendet sie sich an alle Kindern: „*Also zu Hause malt ihr dieses Bild fertig. Versteht ihr das?*“ Sie zeigt, wie das A3 Blatt gefaltet und im roten Mäppchen zusammen mit dem Aufgabenheft verstaut werden soll. Die Mappe soll mit den Gummis verschlossen und dann auf den Tisch gelegt werden. Nach dieser Instruktion fragt sie die drei Kinder, die kein Etui dabei hatten, ob sie zu Hause Farbstifte haben. Apina, ein tamilisches Mädchen, hat keine. Sie darf die Farbschachtel von der Schule mitnehmen, die sie aber wieder mitbringen soll. Frau Lang bespricht mit Apinas Mutter, dass sie morgen oder übermorgen oder auch am Freitag Farbstifte kaufen soll. Dann wendet sie sich wieder der Klasse zu: «*Alle Kinder bringen morgen ein farbiges Bild in die erste Klasse. Versteht ihr?*». Den Thek, sagt die Lehrerin, können die Kinder mitnehmen oder im Schulzimmer lassen. Wer ihn aber jetzt nach Hause nehmen möchte, muss ihn am Nachmittag wieder mitbringen.

Die Eltern bittet sie, für morgen an den Turnsack zu denken und mit den Kindern über Mittag die Aufgabenstunde zu besprechen. Dann dankt sie ihnen kollektiv für den Besuch: „*Dann können wir uns hier verabschieden und am Nachmittag haben wir wieder Schule. Dankeschön*“. Frau Lang und Frau Kurz verabschieden die Erstklässler einzeln und nennen ihre Namen. Frau Lang dankt den Eltern für den Besuch und sagt der Mutter von Seid, dass sie Frau M, die Albanisch spreche, fragen solle. Ein Vater lacht und verabschiedet sich: „*bis später*“.

Im zweiten Durchlauf mit der blauen Gruppe untermalt Frau Lang ihre Erklärungen nicht mehr oft mit szenischen Einlagen. Weder bei der Aufgabenstunde noch bei der Erreichbarkeit über die Telefonnummer zu Hause und auch nicht bei ihren Ausführungen, dass die Eltern im Schulhaus anrufen sollen, wenn das Kind krank oder verspätet ist, führt sie den Eltern Probedialoge vor. Auch im Umgang mit den Kindern gibt es eine Veränderung. Frau Lang unterbricht die Kinder weniger und dann ist sie oft „nur“ mit zwei Jungen (Rodrigo und Alan) beschäftigt, die sich spontan äussern statt aufzustrecken. Die beiden machen dann aber gut mit und stricken auf. Die freundlichere Stimmung wird dann auch in der Verabschiedung der Kinder deutlich, als Frau Lang ein grosses Lob ausspricht: „*Ich muss sagen. Ihr seid super Schüler und Schülerinnen. Ihr habt sehr gut mitgemacht. Bravo! So und jetzt können wir uns verabschieden und morgen treffe ich euch wieder. Adieu miteinander*“. Sie gibt den Kindern die Hand und verabschiedet jedes Kind persönlich. Sie bedankt sich für den Besuch und einzelne Kinder erhalten noch ein extra Lob oder einen Kommentar. Arlinda, die während der Stunde geweint hat, fragt sie, ob es schlimm war. Bei den Eltern bedankt sie sich immer wieder für den Besuch und entschuldigt sich bei einer Mutter, die sie während des Unterrichts mit dem quengelnden Kind hinausgeschickt hat. Die Mutter sagt, dass es nichts mache und wünscht Frau Lang einen schönen Tag.

Am Schluss wenden sich nach dem offiziellen Teil und der Verabschiedung einzelne Eltern mit ihren persönlichen Anliegen an die Klassenlehrerin. Frau Lang kümmert sich engagiert um diese Anliegen, auch wenn diese nicht ihr Kerngeschäft den Unterricht betreffen. Zu einer Mutter sagt sie, sie solle ins Aufgabenheft schreiben, dass das Kind an einem bestimmten Tag später kommt. Die Mutter sagt, dass sie „*Kommt später*“ schreiben wird. Frau Lang erwidert, das sei in Ordnung. Eine Mutter berichtet, dass sie noch keinen Hortplatz für das Kind habe und das Kind den Schulweg nicht alleine bewältigen könne, da es zu gefährlich sei. Frau Lang sagt zur Mutter: „*Wir müssen zusammen zum Hort. Dringender Fall*“. Ein Vater fragt zu Beginn des Unterrichts, ob seine Tochter die Gruppe wechseln kann. Frau Lang sagt, das sei ab sofort möglich. Er erhält nun von ihr am Schluss des Vormittags den Stundenplan der neuen Gruppe und die Erläuterungen dazu.

5.3 Kontrastierende Auswertung einzelner Themen (geschütztes Material)

5.3.1. Unterrichtskommunikation (MJ)

5.3.1.1 *Die Struktur des ersten Schulumorgens*

5.3.1.2 *Gemeinsamkeiten und Differenzen der Unterrichtskommunikation*

5.3.1.3 *Zusammenfassung und Interpretation der Befunde*

5.3.2 Die Rolle der Eltern am ersten Schultag (CB)

5.3.2.1 *Wie und wo beginnt der erste Schultag für die beteiligten Kinder und Eltern?*

5.3.2.2 *Wie und worüber werden die Eltern über die Schule informiert.*

5.3.2.3 *Wie und zu welchem Zeitpunkt werden die Eltern verabschiedet?*

6. Thesen als Zusammenfassung (CB/MJ)

Als Ergänzung zur Auswertung des ersten Schultags werden im Folgenden einzelne Ergebnisse zu weiteren thematischen Aspekten, die sich aus der sozialräumlichen Kontrastierung der zwei ersten Primarschulklassen ergeben hatten, in Form von Thesen formuliert; diese Themen könnten in weiteren Auswertungen detailliert bearbeitet werden.

A: Kinder aus privilegierten Elternhäusern

B: Kinder aus wenig privilegierten Elternhäusern bzw. aus Migrationskontexten

Freizeitaktivitäten

- A: verschiedene selbst gewählte Freizeitaktivitäten in Institutionen, teilweise mit Freund/innen (Sport, Musik, Sprache...), Kindereinladungen
- B: nur vereinzelt Freizeitaktivitäten in institutionellem Rahmen, keine Kindereinladungen

Peer-Beziehungen

- A: werden ausgiebig gepflegt, in der Nachbarschaft, zwischen Kindern befreundeter Familien, selbst organisiert über Telefon, geplant,
- B: werden vorwiegend unter verwandtschaftlich verbundenen Kindern gepflegt, mehrheitlich unorganisiert, spontan, face-to-face, Mädchen halten sich gemäss der Verhäuslichungsthese (Zinnecker) v.a. in der Wohnung auf

Bedeutung der Peer-Aktivitäten in der Schule

- A: sind beschränkt wichtig; man hat genügend Möglichkeiten, sich ausserhalb der Schule mit andern Kindern zu treffen (in der Pause herumstehen und schwatzen, sich prügeln)

- B: sind sehr wichtig. Schule ist der Ort, der einen Rahmen zur Verfügung stellt, wo Peers sich treffen können (Pause: es wird ausgiebig gespielt)

Beziehung Familie – Schule wird unterschiedlich gesehen

- A: Familie ist Privatsache. Die Lehrperson interessiert sich nur beschränkt für das Alltagsleben der Kinder, gehört nicht in ihren Aufgabenbereich, Diskretion ist oberstes Gebot. Familie und Schule sind getrennte Welten.
- B: Familie und Schule sind verbunden. Die Lehrperson ist sich bewusst, dass die Lernvoraussetzungen der Kinder massgeblich durch den familiären Hintergrund beeinflusst sind. Sie will eine „Brücke“ herstellen.

Die Wahrnehmung der Schule durch die Kinder ist unterschiedlich

- A: Die Schule ist eine Notwendigkeit für das weitere Leben. Man muss aber darauf achten, dass man seine Autonomie trotzdem behält. Man hat ein mehr oder weniger implizites Agreement mit der Lehrperson (gutes Verhalten, Erledigen der Arbeiten erhält das Wohlwollen der Lehrperson) – Machtdistanz zwischen Lehrperson und Schüler/in/Eltern gering
- B: Die Schule ist eine bewunderte Institution. Man erledigt die dort verlangten Pflichten gerne; man ordnet sich den Anweisungen unter – Machtdistanz zwischen Lehrperson und Schüler/in/Eltern hoch

Wahrnehmung der Schüler/innen durch die Lehrperson

- A: Schüler/innen sind Personen, die in der Schule eine besondere Dienstleistung in Anspruch nehmen, die eine fachliche Förderung zugute haben, die bestimmte Kompetenzen für ihre Schullaufbahn erreichen müssen.
- B: Schüler/innen sind Menschen, die verschiedene Aufgaben bewältigen müssen (schulisch/ausserschulisch), die darin möglichst gut unterstützt werden müssen.

7. Hypothesen für ein weiterführendes Anschlussprojekt (CB/MJ)

Kontrastierung der Sozialisationskontexte Kindergarten und 1. Klasse aus der Sicht der Kinder

Die Wahrnehmung der zeitlichen Dimension ist unterschiedlich

- Kindergarten: Zeit wird von Kindern als Ablauf sich ergänzender Elemente gesehen. (Rhythmisierung wird wahrgenommen, Abläufe können geschildert werden)
- Schule: Zeit wird als Struktur gesehen, welche Elemente unterschiedlicher Bedeutung enthält, die unverbunden aufeinander folgen. Es werden nur einzelne Unterrichtselemente genannt.

Die Wahrnehmung der räumlichen Dimension ist unterschiedlich

- Kindergarten: Der Kindergarten hat viele verschiedene „Ecken“, in denen man unterschiedliche Dinge machen kann/darf. Die Kindergärtnerin hat keine Wandtafel usw.
- Schule: Das Schulzimmer weist Bänke auf, an denen die Kinder arbeiten können/müssen. Jedes hat seinen fest gelegten Platz. Die Lehrerin hat ein Pult mit wichtigen Dingen drauf usw.

Die Peer-Aktivitäten haben je nach Institution unterschiedliche Bedeutung

- Kindergarten: Peer-Aktivitäten sind selbstverständlicher Bestandteil des Kindergartenalltags – eine Unterscheidung zwischen „Unterrichtssequenzen“ und Freispielsequenzen wird nicht vollzogen.

- Schule: Peer-Aktivitäten werden als Gegenprogramm zum schulischen Lernen verstanden. (gefördert durch die Definitionsmacht der Lehrperson und das Curriculum, die ‚grammar of schooling‘ Corbin/Tyack)

Lerninhalte werden je nach Institution anders definiert

- Kindergarten: Kinder nennen im Rückblick auf den Kindergarten „Themen“ als Lerninhalte.
- Schule: Kinder nennen Kulturtechniken bzw. einzelne Fächer (keine Lerninhalte)

Die Lehrperson wird unterschiedlich wahrgenommen und bewertet

- Kindergarten: Die Kindergärtnerin ist eine nette Frau. (sie lässt die Kinder spielen, sie macht Dinge mit ihnen, die Spass machen, sie lehrt sie grundlegende Verhaltensweisen, die für die Schule wichtig sind...)
- Schule: Die Lehrerin ist eine gescheite Frau. (Sie macht Unterricht, lehrt Kinder wichtige Dinge, kontrolliert und sanktioniert ihr Verhalten/ihre Leistungen...)

Hausaufgaben sind ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal für die Selbsteinschätzung als Mitglied der Institution

- Kindergarten: Man hat keine Hausaufgaben (d.h. auch: keine Verpflichtungen)
- Schule: Man bekommt und macht Hausaufgaben (sie sind eine grosse Schülerehrenpflicht, die auch als Differenzmerkmal zwischen angepassten/richtigen und unangepassten/ noch nicht richtigen Schüler/innenn gelten kann wie auch als Abgrenzungsmerkmal gegenüber Kindergartenkindern.)

Die Verbindlichkeit der schulischen Aktivitäten ist unterschiedlich

- Kindergarten: Man kann selber wählen, muss nur fragen, ob man es machen darf
- Schule: Man muss alles so machen, wie es die Lehrperson sagt.

Mit diesen Hypothesen werden Themen umrissen, die auch für die Diskussion mit Lehrpersonen (in der Praxis wie auch in der Ausbildung) relevant sein können.

8. Überlegungen zur praktischen Anwendung von Befunden (MJ)

Inhaltliche Erkenntnisse aus dieser Studie

Ein Ziel dieser ethnografischen Feldstudie war es, einzelne Elemente der Alltagskultur in ersten Schulklassen zu dokumentieren und zu analysieren. Die Befunde aus der Teilzeitwelt Schule werden unter Einbezug unterschiedlicher Perspektiven dargestellt (der ethnographischen Beobachterin, der Einschätzungen der Kinder wie der Lehrperson). Sie erlauben es Lehrpersonen, hinter dem berufsbedingt normativen pädagogischen Blick auf Schülerinnen und Schüler eine andere soziale Wirklichkeit zu erkennen, die auch etwas aussagt über das Selbstverständnis der Akteure in- und ausserhalb der Institution.

Die inhaltlichen Befunde sollen dazu anregen, einen neuen Blick auf die Selbstverständlichkeiten des Schulalltags zu werfen, über Sinn und Zweck bestimmter Alltagspraktiken in der Lebenswelt Schule und Unterricht nachzudenken, sich der damit vermittelten kulturellen Normen und Werte bewusst zu werden, sich zu vergegenwärtigen, mit welcher Bedeutung sie aus der Sicht der Lehrperson wie der Schüler/innen verbunden werden, welche Relevanz sie bezüglich der Sozialisation der Kinder als Schüler/innen einnehmen dürften.

Die Befunde ermöglichen eine breitere Diskussion bestimmter Elemente schulischer Alltagskultur wie etwa der Bestimmung räumlicher Settings für den Unterricht oder der zahlreichen Ritualisierungen. Durch die Kontrastie-

rung der beiden Klassen aus sozialstrukturell unterschiedlichen Milieus können zudem Schlüsse gezogen werden mit Bezug auf eine Didaktik, die an den außerschulischen Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler anknüpft, indem sie deren soziale und ethnische Heterogenität berücksichtigt.

In der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen der Eingangsstufe können inhaltliche Ergebnisse dieser Studie diskutiert und vertiefende Fragen bearbeitet sowie auch methodische Erkenntnisse nutzbar gemacht werden.

Auch für die Weiterbildung von Praxislehrpersonen dürfte die Studie weiterführende Impulse geben.

Methodische Erkenntnisse aus dieser Studie in Bezug auf die Forschung mit kleinen Kindern

Die methodischen Erfahrungen aus diesem Projekt können einen Beitrag zur Methodologie der Kindheitsforschung leisten, die noch wenig Literatur zu den besonderen Anforderungen und Möglichkeiten von Interviews mit jungen Kindern aufweist. Entsprechende Befunde aus der Durchführung wurden in einem Entwurf zu einem Aufsatz zusammengestellt. Dieser könnte, etwas überarbeitet und bereinigt, als Papier zu methodischen Grundsatzfragen in F&E-Projekten der Studierenden verwendet werden.

Methodische Erkenntnisse in Bezug auf die Methodentriangulation bei der Datenerhebung

Am Beispiel der Sitzordnung in einer ersten Klasse wurde das Vorgehen bei der Methodenkombination analysiert. Das Wechselspiel zwischen Agieren der Forschenden im Feld, simultanem Auswerten und der Verknüpfung vorläufiger Befunde mit Theoriekonzepten wird beschrieben und in seiner Konsequenz für entsprechende Modifikationen beim Vorgehen reflektiert. Da es sich um ein Problemfeld handelt, das in einem Referat an der Ethnographietagung in Frankfurt a.M. 2009 erörtert wurde, liegt dazu ein Vortragsmanuskript vor. Es könnte als Diskussionsgrundlage für methodische Fragen im Bereich der ethnographischen Schulforschung dienen (Grundlage zum Aufbau des Themenschwerpunktes in der Forschungsgruppe) ebenso wie im Zusammenhang mit studentischen Projekten dienlich sein (FE in der Ausbildung, Vertiefungsarbeiten, Masterarbeiten).

9. Literaturverzeichnis

- ALTHANS, BIRGIT/GÖHLICH, MICHAEL (2004): *Rituelles Wissen und organisationales Lernen*. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg(Hrsg.): *Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 206-221.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL & VOGT, RÜDIGER (2009). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer.
- BERNSTEIN, BASIL (1996): *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique. Class Codes and Control*. Vol. 5. London: Taylor and Francis.
- BETZ, TANJA (2006): *Ungleiche Kindheit. Ein (erziehungswissenschaftlicher) Blick auf die Verschränkung von Herkunft und Bildung*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*. Heft 1, 52-68.
- BOURDIEU, PIERRE (1994): *Der Habitus als Vermittlung zwischen Struktur und Praxis*. In: Bourdieu, Pierre: *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt: Suhrkamp, 125-158.
- BOURNE, Jill (2003): *Vertical discourse. The role of the teacher in the transmission and acquisition of decontextualised language*. In: *European Educational Research Journal*, Vol. 2, 496-520.
- BIFFI, Cornelia (2011): *Die Konstituierung von Freundschaften in der Schuleingangsstufe*. In: VOGT, FRANZISKA/LEUCHTER, MIRIAM/ et al. (Hrsg): *Entwicklung und Lernen junger Kinder*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. 147-159.
- BREIDENSTEIN, GEORG (2004): *Peer-Interaktion und Peer-Kultur*. In: HELSPER, WERNER/BÖHME, JEANETTE (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 921-939.
- BREIDENSTEIN, GEORG (2004). *KlassenRäume – eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns*. In: *ZBBS 1/2004*, 87-107.
- BREIDENSTEIN, GEORG (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 24).
- CHRISTENSEN, PIA & JAMES, ALLISON, Allison (Hrsg.)(2000): *Research with children. Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.
- CORSARO, WILLIAM A. (1997): *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- FINE, GARY ALAN (1988): *Knowing children: participant observation with minors*. Newbury Park: Sage.
- GELLERT, UWE & HÜMMER, ANNA-MARIETHA (2008). *Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, Heft 2*, 288-311.
- GOFFMAN, ERVING (1977): *Rahmenanalyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt a.M.
- GÖHLICH, MICHAEL/ WAGNER-WILLI, MONIKA (2001): *Rituelle Übergänge im Schulalltag – Zwischen Peer-group und Unterrichtsgemeinschaft*. In: WULF, CHRISTOPH u.a.: *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaft*. Opladen: Leske und Budrich, 119-204.
- GOMOLLA, MECHTHILD/ RADTKE, FRANK-OLAF (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske und Budrich.
- HALL, EDWARD T. (1966): *The Hidden Dimension*. Garden City: Doubleday.
- HELSPER, WERNER (2008). *Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 54.Jg., Heft 1, S. 63-80
- HELSPER, WERNER & KRAMER, ROLF-TORSTEN u.a. (2009): *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- HITZLER, RONALD/HONER, ANNE (1988): *Der lebensweltliche Forschungsansatz*. In: *Neue Praxis*, Nr. 18, 496-501.
- HOFSTEDE, GEERT (2001). *Lokales Denken, globales Handeln*. München: DTV.
- HONER, Anne (1993). *Lebensweltliche Ethnographie. Ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerker-Wissen*. Wiesbaden. Deutscher Universitätsverlag.
- HONER, ANNE (2000): *Lebensweltanalyse in der Ethnographie*. In: FLICK, UWE (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Reinbek: Rowohlt, 56-74.)
- HÖRNING, KARL H./ REUTER, JULIA (2005): *Doing Culture: Kultur als Praxis*. In: HÖRNING/REUTER (Hrsg.): *Doing culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: Transkript.

- HYMES, DELL H. (1973). *Die Ethnographie des Sprechens*. In: *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band 2: Ethnotheorie und Ethnographie des Sprechens*. Reinbek: Rowohlt, S. 338-432.
- JÄGER, MARIANNA (2011). 'Doing difference' in einer Schweizer Primarschulklasse. *Das Fremdbild des Erstklässlers Amir aus ethnographischer Perspektive*. In: *Diehm, Isabell & Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften. Ergebnisse qualitativer Studien in Vor- und Grundschule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25-44.
- JÄGER, MARIANNA & Biffi, Cornelia & Halfhide, Therese (2006). *Schlussbericht. Grundstufe als Zusammenführung zweier Kulturen - Teil 1. Eine Ethnographie des Kindergartens*. Pädagogische Hochschule Zürich.
- JONAS, MICHAEL (2009). *The social site approach versus the approach of discourse/practice formations*. Reihe Soziologie 92. Wien: Institut für Höhere Studien.
- KALTHOFF, HERBERT/KELLE, HELGA (2000): *Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von „Regeln“ im Schulalltag*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 46, Heft 5, S. 691-710.
- KELLE, HELGA (1997): „Wir und die Anderen“. *Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder*. In: *HIRSCHAUER, STEFAN/AMANN, KLAUS (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 138-167.
- KELLE, HELGA (2003): *Kinder, Körper und Geschlecht*. In: *HENGST, HEINZ/KELLE, HELGA (Hrsg.): Kinder – Körper – Identitäten. Theoretische und empirische Annäherungen an kulturelle Praxis und sozialen Wandel*. Weinheim: Juventa, 73-94. London: Falmer Press.
- KLINGER, CORNELIA/ KNAPP, GUDRUN-AXELI/ SAUER, BIRGIT (2006)(Hrsg.). *Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität*. Frankfurt a/M: Campus.
- KRÜGER, HEINZ-HERMANN & RABE-KLEBERG, URSULA u.a. (2010): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- LINGNAU, BEATE (2010). *Rezension zu: Michael Becker-Mrotzek & Rüdiger Vogt, Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer 2009. In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 11 (2010), 54 – 65. veröffentlicht 24.10.2010
- LÜDERS; Manfred (2003). *Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie uim Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- MEHAN, Hugh (1979). *Learning Lessons. Social Organisation in the Classroom*. London: Harvard University Press.
- MOHN, ELISABETH & AMANN, KLAUS (2006). *Lernkörper – Kameraethnographische Studien zum Schülerjob*. Begleitpublikation zum Film. Göttingen: IWF.
- MOORE, ROB & ARNOT, MADELEINE et.al. (2006). *Knowledge, Power and Educational Reform. Applying the sociology of Basil Bernstein*. Routledge: New York.
- OESTER, KATHRIN, FIECHTER, URSULA & KAPPUS, ELKE-NICOLE (2008): *Schulen in transnationalen Lebenswelten. Integrations- und Segregationsprozesse am Beispiel von Bern West*. Zürich: Seismo Verlag. (Schriften zur sozialen Frage, Bd. 3, hg. von Christoph Mäder und Eva Nadai)
- RADEMACHER, SANDRA (2009). *Der erste Schultag. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- SCHATZKI, THEODORE (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHMITT, REINHOLD (2009). *Schülerseitiges Interaktionsmanagement: Initiativen zwischen supportiver Strukturproduktion und Subversion*. *Gesprächsforschung-Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. Ausgabe 10, 20-69. www.gespraechsforschung-ozs.de
- SCHÜTZE, FRITZ (1994): *Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung*. In: *Grodeck, Norbert/SCHUMANN, Michael (Hrsg.): Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion*. Freiburg: 189-297. (bringt Methodenvorschläge zur systematischen Perspektivenvertiefung und -erweiterung in der Sozialen Arbeit durch ethnographisches Fremdverstehen.)
- THORNE, BARRIE (1993): *Gender Play. Girls and Boys in School*. New York: Rutgers University Press.
- TURNER, Victor (1989). *Das Ritual. Struktur und Antistruktur*. Frankfurt: Campus.
- TYACK, D./TOBIN, W. (1994): *The „grammar“ of Schooling: Why has it been so hard to change?* *American Educational Research Journal* 31, 453-479.
- WAGNER-WILLI, MONIKA (2001): *Liminalität und soziales Drama, Die Ritualtheorie von Victor Turner*. In: *WULF, CHRISTOPH / GÖHLICH, MICHAEL / ZIRFAS, JÖRG (Hrsg.)(2001): Grundlagen des Performati-*

- ven. *Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. München: Juventa, 227-251.
- WAGNER-WILLI, MONIKA (2005): *Mikrorituale von Grundschulern – Liminalität und Aktionismus*. In: WULF, CHRISTOPH/ZIRFAS, JÖRG (Hrsg.): *Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 182-193.
- WIESEMANN, JUTTA & AMMAN, KLAUS (2002): *Situationistische Unterrichtsforschung*, In: BREIDENSTEIN/COMBE. *Forum Qualitative Schulforschung* 2, 133-156.
- WIMMER, ANDREAS (2005). *Kultur als Prozess. Zur Dynamik des Aushandelns von Bedeutungen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- WULF, CHRISTOPH (2001). *Wulf, Christoph (2001): Einleitung*. In: Wulf, Christoph/Althaus, Birgit et al.: *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen: Leske und Budrich, 7-17
- WULF, CHRISTOPH/ZIRFAS, JÖRG (2004): *Performative Welten. Einführung in die historischen, systematischen und methodischen Dimensionen des Rituals*. In: WULF, CHRISTOPH/ZIRFAS, JÖRG (Hrsg.): *Die Kultur des Rituals. Inszenierungen, Praktiken, Symbole*. München: Fink, 7-45.
- ZIEGLER, MEINRAD (1998): *Überlegungen zur Forschungslogik eines methodologischen Nonkonformisten*. In: Fröhlich, Gerhard & Mörth, Ingo (Hrsg.) *Symbolische Anthropologie der Moderne. Kulturanalysen nach Clifford Geertz*. Frankfurt: Campus, 51-66. Zitiert in Friebertshäuser, Barbara (2003): *Dichte Beschreibung*. In: Bohnsack u.a.(Hrsg.): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. Leske und Budrich: Opladen, 33-35.
- ZINNECKER, JÜRGEN (1995): *Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer*. In: BEHNKEN, Imbke/Jaumann, Olga: *Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung*. Weinheim: Juventa, 21-38.
- ZINNECKER, JÜRGEN (2000): *Pädagogische Ethnographie*. In: *Zs.f. Erziehungswiss.* 3, Heft 3, 381-400.
- ZINNECKER, JÜRGEN (2001): *Schule als Lebenswelt des Kindes*. In: Zinnecker, Jürgen: *Stadtkids*. Weinheim: Juventa, 153-178.
- ZWAHLEN, AMANDA (2003). *Migration und Schulerfolg. Erklärungsansätze für Schulschwierigkeiten vor einem Migrationshintergrund*. Norderstedt: Grin-Verlag.

10. Anhang

Datenverzeichnis

Egerlingen - Zürcher Vorortsgemeinde (Marianna Jäger)

Tondokumente zu allen Interviews

Tondokumente zu 16 Unterrichtssequenzen

Videosequenzen zu Gruppeninterviews mit verschiedenen Kindern

Verschriftlichung der Feldnotizen (20.08.2007 bis 05.10.2007)

Transkript der Tondokumente zum ersten Schultag

Transkripte der Kinderinterviews

1. Alban (Interview vom 10.03.2008)
2. Alban (Interview vom 01.07.2009)
3. Alena (Interview vom 4.02.2008)
4. Alessandro (Interview vom 8.11.2007)
5. Andrin (Interview vom 23.11.2007)
6. Anne (Interview vom 17.12.2007)
7. Assia (Interview vom 8.11.2007)
8. Denis (Interview vom 07.02.2008)
9. Gina (Interview vom 07.02.2008)
10. Ida (Interview vom 07.12.2007)
11. Jameel (Interview vom 14.03.2008)
12. Jan (Interview vom 23.11.2007)
13. Janelle (Interview vom 5.2.2008)
14. Juliette (Interview vom 23.11.2007)
15. Lars (Interview vom 17.12.2007)
16. Lea (Interview vom 6.11.2007)
17. Lorena (Interview vom 25.11.2007)
18. Loris (Interview vom 8.11.2007)
19. Lucas (Interview vom 14.03.2008)
20. Lukas (Interview vom 20.03.2008)
21. Natascha (Interview vom 18.03.2008)
22. Philipp (Interview vom 08.02.2008)
23. Silvio (Interview vom 15.11.2007)

Transkripte der Expertinneninterviews mit der Lehrerin (vom 03.07.2009 und vom 20.10.2009)

Teilweise Verschriftlichung der Gruppeninterviews (CBF)

Schulhaus Neuried – Zürcher Stadtquartier (Cornelia Biffi)

Tondokumente zu allen Interviews mit den Schulkindern und der Lehrperson

Feldnotizen und Tondokumente zu den Feldbeobachtungen im Klassenzimmer, am Begrüssungsanlass und am Elternabend (vom 20.08 – 14.11.2007)

Fotos zu Feldbeobachtungen im Klassenzimmer

Transkripte der Tondokumente und Verschriftlichung der Feldnotizen zum ersten Schultag vom 20.08.2007 (Gruppe Rot: 8-10 und Gruppe Blau: 10-12)

Transkript des Begrüssungsanlasses der Schule vom 27.08.2007

Transkripte der Kinderinterviews (Dauer je 40-50')

1. Alen (Interview vom 18.12.2007)
2. Angela (Interview vom 04.12.2007)
3. Apina (Interview vom 16.01.2008)
4. Arlinda (Interview vom 04.12.2007)
5. Ebubekr (Interview vom 12.12.2007)
6. Edona (Interview vom 20.12.2007)
7. Elira (Interview vom 16.01.2008)
8. Emira (Interview vom 13.12.2007)
9. Emma (Interview vom 16.01.2008)
10. Fabio (Interview vom 12.12.2007)
11. Filip (Interview vom 08.12.2007)
12. Julian (Interview vom 18.12.2007)
13. Leon (Interview vom 29.11.2007)
14. Monika (Interview vom 14.11.2007)
15. Salim (Interview vom 20.12.2007)
16. Seid (Interview vom 29.11.2007)
17. Sofjya (Interview vom 14.11.2007)
18. Thomas (Interview vom 27.11.2007)
19. Valbone (Interview vom 13.12.2007)
20. Vidusan (Interview vom 07.11.2007)
21. Tjago (Interview vom 07.11.2007)

Transkript des Expertinneninterviews mit der Lehrerin (vom 29.09.2009)