

Gerald Blaschke

promotion 4



# Schule schnuppern

Eine videobasierte Studie zum Übergang  
in die Grundschule

*promotion 4*



Verlag Barbara Budrich

## *promotion 4*

Der Wettbewerb für Dissertationen ausgeschrieben  
vom Verlag Barbara Budrich

### *Mitglieder der Fachjury:*

Prof. Dr. Jörg Blasius, Universität Bonn

Prof. Dr. Ralf Bohnsack, FU Berlin

Prof. Dr. Sabine Hering, Universität Siegen

Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Universität Halle-Wittenberg

Prof. Dr. Ilse Lenz, Ruhr-Universität Bochum

Prof. Dr. Uwe Schimank, Universität Bremen

Prof. Dr. Gary Schaal, Universität Stuttgart

Prof. Dr. Sigrid Tschöpe-Scheffler, FH Köln

Gerald Blaschke

# Schule schnuppern

Eine videobasierte Studie zum  
Übergang in die Grundschule

Verlag Barbara Budrich  
Opladen, Berlin & Toronto 2012

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

Gleichzeitig Dissertation an der Freien Universität Berlin.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2012 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto  
[www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)

ISBN 978-3-86649-497-8 (Paperback)  
**eISBN 978-3-86649-556-2 (eBook)**

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

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – [www.disenjo.de](http://www.disenjo.de)  
Lektorat: Lara Tunnat, Braunschweig  
Typographisches Lektorat: Ulrike Weingärtner, Gründau  
Druck: Paper & Tinta, Warschau  
Printed in Europe

## Vorwort

Die ersten Erlebnisse und handlungspraktischen Erfahrungen, welche Kinder mit der Schule verbinden, sind mit Prozessen biografischer Transition und der Statuspassage vom „Kindergartenkind“ zum „Schulkind“ eng verbunden. Sie prägen die Orientierungen in Bezug auf den weiteren Bildungsweg in erheblicher Weise. Insofern ist der Übergang in die Schule als neuem Erfahrungsraum immer schon – auch jenseits von Unterricht und kodifizierten Lehr- und Lerninhalten – Ausgangspunkt für elementare Lern- und Bildungsprozesse.

Zugleich – und hier liegt der Schwerpunkt der Studie – erweist und dokumentiert sich die Professionalität der Lehrer/innen bzw. ihr professioneller Habitus, ihre professionelle Kultur, in der Art und Weise, wie sie als Pädagog/inn/en diesen Übergang gestalten, ob dieser also als eine Erfahrung des Bruchs oder aber der Kontinuität inszeniert wird. Wie dies der Methodologie der Dokumentarischen Methode entspricht, ist es vor allem die komparative Analyse, die Auswahl thematisch und dramaturgisch fokussierter Sequenzen unter dem Gesichtspunkt ihres Kontrasts, welche ein hohes Erkenntnis generierendes Potential entfaltet. *Zwei Praxiskulturen professionellen Handelns* vermag Gerald Blaschke auf diese Weise in ihrer (sinngenetischen) Typik konturiert zu rekonstruieren.

Voraussetzung für das Erkenntnis generierende Potential dieser Arbeit ist auch die Offenheit, mit welcher Gerald Blaschke sich dieser Praxis genähert hat. Ausgehend von einer Phase des offenen, entdeckenden Beobachtens in drei Schulen, fokussierte sich der Blick immer mehr auf die Prozessdynamik sogenannter „Schnupperstunden“, d.h. von Besuchen der Kindergartenkinder in ihrer zukünftigen Schule. Diese Stunden kristallisierten sich als besonders dichte und mit Bedeutung ‚aufgeladene‘ Situationen heraus. Sie stellen Fokussierungsmetaphern im Sinne der Dokumentarischen Methode dar. In derartig fokussierten Sequenzen dokumentieren sich besonders deutlich die Orientierungen der Akteure, hier speziell also der Habitus der Lehrerinnen, die (schulischen) Normen, die sie vertreten und die professionelle Haltung, mit der sie den Kindern gegenüber treten. Die videobasierten Beobachtungen dieser Schnupperstunden ermöglichten eine detail- und sequenzanalytische dokumentarische Feininterpretation der handlungspraktischen Herstellung von Übergangserfahrungen.

Die komparative Analyse ebenso wie der Zugang zum Feld auf dem Wege der von den Akteur/inn/en selbst fokussierten Situationen ermöglichen es Gerald Blaschke, die eigenen normativen Ansprüche zurück zu nehmen und die Standortgebundenheit der eigenen Perspektive zu Gunsten einer Anerkennung der ‚Dignität‘ der hier beobachteten Praxis zu kontrollieren. Diese Aner-

kennung der Akteure im Forschungsfeld ist zugleich wesentliche Voraussetzung für einen auf Responsivität, d.h. die Rückvermittlung der Ergebnisse in die Praxis, gerichteten Diskurs.

Berlin, im Mai 2012

Ralf Bohnsack

### Dank und Widmung

Danken möchte ich so vielen. Einige davon herauszustellen, soll meine Dankbarkeit anderen gegenüber nicht schmälern. Denn rekonstruktives Arbeiten bedeutete für mich stets Zusammenarbeit und die Offenheit auf- und hinzuzunehmen. Passend, dass der Dank auch im Gedanken steckt. So möchte ich all jenen danken, die mit ihren Gedanken tätig dazu beigetragen haben, diese Arbeit zu realisieren.

Widmen möchte ich die Arbeit allerdings einer ganz bestimmten Person: und zwar dir, geliebte Ayşe. Du weißt gar nicht, wie viel du von dieser Arbeit getragen hast.

Berlin, im August 2012

Gerald Blaschke

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	9
2. Vom Kindergarten in die Grundschule.....	15
2.1. Kindergarten und Schule – Unterschiedliche Welten?.....	16
3. Blickrichtung auf das Performative.....	35
3.1. Grundlagen einer performativen Forschungsorientierung.....	35
3.2. Erfahrung haben – Erfahrung machen.....	41
3.3. Schnupperstunden als performative Prozesse.....	50
4. Methodische Ausrichtung.....	53
4.1. Forschungsansatz: (Fokussierte) Ethnographie.....	54
4.2. Der Fokus auf die Schnupperstunden.....	56
4.3. Die Beobachtungsperspektive.....	58
4.4. Der dokumentarische Fokus.....	59
5. Gestaltungsweisen des Übergangs.....	67
5.1. Typus 1: Der Übergang als Bruch.....	68
Frau Wagner: „Hier wird richtig gelernt!“.....	68
Frau Bauer: „Du spielst gern. Möchtest du was bei uns lernen?“.....	83
5.2. Typus 2: Der Übergang als Passage.....	104
Frau Fischer: „Und die Großen wissen genau, welche Spiele jetzt gespielt werden!“.....	104
Frau Müller: „N bisschen aufregend, sich dann hier so reinzutrauen, ne?“.....	121
5.3. Pädagogische Führungen im Übergang in die Schule.....	136
6. Pädagogische Reflexionen und Ausblicke.....	151
6.1. Eine Rückschau.....	151
6.2. Zur Norm der Selbstständigkeit.....	157
6.3. Zu Ambivalenzen in der Übergangsgestaltung.....	163
6.4. Implikationen für die Aus- und Weiterbildung.....	167
6.5. Ausblicke.....	174
7. Literaturverzeichnis.....	179
8. Abbildungen und Richtlinien der Transkription.....	196



# 1. Einleitung

„Hier wird richtig gelernt!“ – mit diesen eindringlich gesprochenen Worten empfing eine Lehrerin der vorliegenden Studie eine Gruppe von Kindergartenkindern, die zu einem Besuch ihres Unterrichts in ihre Grundschule gekommen waren. Solche Unterrichtsbesuche, auch Schnupperstunden genannt, stellen an einer Vielzahl deutscher Grundschulen inzwischen einen integralen Bestandteil der Vorbereitung auf die Einschulung<sup>1</sup> dar (vgl. Seckinger 2010, S. 204f.). Die häufige Durchführung solcher Unterrichtsteilnahmen beruht dabei auf der verbreiteten Einschätzung, nach der solche Besuche den Kindern den Übergang in die Schule erleichtern können (vgl. u.a. Fabian 1998; Kienig 1999; Knörzer/Grass 2000, S. 95ff.; Reichmann 2010). Darüber hinaus verweisen die positiven Beurteilungen derartiger Kooperationen von Kindergarten<sup>2</sup> und Schule auf die besondere Bedeutung solcher Schulbesuche im Zeitraum vor der Einschulung. Ihnen liegt das Wissen zugrunde, dass die ersten Erlebnisse von Kindern in der Schule einen prägenden Einfluss auf ihren weiteren (schulischen) Weg ausüben: In Schnupperstunden werden Erfahrungen des Übergangs in die Schule performativ gestaltet.

## Zum Erkenntnisinteresse

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich daher aus videobasierter Perspektive mit der Durchführung vier solcher Schnupperbesuche bei vier Lehrerinnen an drei unterschiedlichen Schulen in und im weiteren Umland Berlins. Vor dem Hintergrund anderer ethnographisch ausgerichteter Forschungen an einer Berliner Grundschule (vgl. Wulf 2007, 2011) wurde der Grundstein für die eingehende Analyse solcher Besuche dabei in den Beobachtungen und ersten Interpretationen zu zwei Schnupperstunden an zwei weiteren Grundschulen gelegt (vgl. Blaschke 2006, 2009; Blaschke/Nentwig-Gesemann 2009). Hier zeigte sich, dass es in Schnupperstunden um eine Präsentation von Schule

- 
- 1 Damit ist in dieser Arbeit nicht der bloße Akt oder das Ritual der Einschulung (vgl. etwa Rademacher 2009; Zirfas 2004) gemeint, sondern der folgende Zeitraum, in dem die Kinder eingeschult werden, das heißt sich in die schulischen Regeln, alltäglichen Routinen und Ordnungen usw. einzufinden haben und erst allmählich zu Schüler/innen werden (vgl. etwa Kellermann 2008).
  - 2 Wenn inzwischen auch die Bezeichnungen Kindertagesstätten (womit Bezug genommen wird auf die ganztägige Öffnung dieser Institutionen) oder generell Kindertageseinrichtungen gängig sind, wird in dieser Arbeit der Begriff des Kindergartens verwendet, um damit auch auf bestimmte lebensweltliche Differenzen zwischen diesen Einrichtungen und Schule hinzuweisen (siehe dazu Kapitel 2).

und Unterricht geht. In sie gehen, wie Rademacher dies für erste Schultage konstatiert, „Akte der gesteigerten Selbstthematisierung und Selbstdeutung ein“ (Rademacher 2009, S. 14); mithin verdichten sich in ihnen handlungsleitende Orientierungen zu Schule und Unterricht – im Sinne auch eines Zukunftsentwurfs, in den sich die Kinder bei ihrem Übergang in die Schule einzufinden und einzugliedern haben.

Vor diesem Hintergrund lauten einige der leitenden Fragen der Studie: Wie werden die Kinder in der Schule empfangen, wie in ihre zukünftige Klasse und den Unterricht eingeführt? Wie wird das Verhältnis zwischen den Kindergarten- und den Schulkindern während dieser Besuche in Szene gesetzt, wie das Vorschulische<sup>3</sup> und wie das Schulische zur Geltung gebracht?

Die Studie schließt so an eine gewachsene Anzahl von Forschungen und (administrative) Maßnahmen zur (Neu-)Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule an (vgl. Diller/Leu/Rauschenbach 2010a; Faust 2008). Die in diesem Kontext durchgeführten Arbeiten richten ihre Aufmerksamkeit allerdings vornehmlich auf „die konzeptionelle Fundierung, Erprobung und Überprüfung der Effizienz“ (Hanke/Hein 2010, S. 92) der Bestrebungen um eine erfolgreiche Übergangsgestaltung. Wie der Prozess der Eingliederung der Kinder in die Schule vor Ort konkret vonstatten geht, gerät jedoch selten detailliert in den Blick.

Auf dieses Desiderat im Kontext des weiterhin zu konstatierenden Mangels an (ethnographisch bzw. qualitativ ausgerichteten) Forschungen in Feldern der deutschen Frühpädagogik (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2008) wird mit dieser Arbeit reagiert. So fokussiert sie aus videobasierter Perspektive die Praxis bzw. das Wie der Gestaltung dieser Besuche. In diesem Sinne kommt auch dem Verhalten der Schul-, Kindergarten- und Vorschulkinder,<sup>4</sup> ihren Unsicherheiten, Widerständen sowie ihren Arten und Weisen der Kooperation eine besondere Aufmerksamkeit zu, auch wenn diese nicht im Fokus der Untersuchung stehen (vgl. dazu eher Corsaro/Molinari 2005; Huf 2006, 2010; Kellermann 2008).

Darüber hinaus wird mit der Art und Weise der Analyse dieser Stunden ein Beitrag zu den Bemühungen um eine Weiterentwicklung der Möglichkeiten qualitativer Sozialforschung geleistet. Denn die fortgeschrittenen Forschungsmethoden stehen im Bereich der Auswertung visuellen Datenmaterials noch an ihrem Anfang (vgl. Bohnsack 2009, S. 12). Vor diesem Hintergrund entfaltete sich im Verlauf des Forschungsprozesses ein methodischer Zugang, der im Sinne einer fokussierten Ethnographie (vgl. Knoblauch 2001,

---

3 Damit ist generell die Zeit vor der Einschulung gemeint.

4 An den beobachteten vier Schnupperstunden nahmen in zwei Schulen Gruppen aus verschiedenen Kindergärten sowie an der dritten Schule zwei Gruppen der an dieser Schule angesiedelten Vorschule teil.

2002) mit einer klaren Orientierung an der Dokumentarischen Methode der Interpretation letztlich auf eine entsprechende Typenbildung (vgl. Bohnsack 2010c) hinauslief.

Die videobasierte Studie über vier Schnupperstunden bei vier Lehrerinnen eröffnet so nicht nur methodisch fundierte Einsichten zur praktischen Gestaltung dieser Besuche, gleichsam zielt sie auf Praktiken der Unterrichtsgestaltung. Dies wiederum ermöglicht Ausblicke hinsichtlich Aspekten der Professionalisierung pädagogischen Handelns.

## Zur Gliederung

Zur theoretischen Einbettung der Rekonstruktionen wird zu Beginn der Arbeit der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule thematisiert (2. Kapitel). Für die Kinder stellt der Eintritt in die Schule einen Übergang in einen neuen Erfahrungsraum dar. Hier verstehen sich die Akteure oft wie automatisch, sie teilen ein besonderes praktisches Wissen. Die Schulanfänger/innen hingegen vermögen es noch nicht, sich derart in der Schule zu orientieren. Sie sind zunächst Außenstehende, verstehen (wohl) oftmals den Sinn bestimmter Handlungen nicht (vgl. Kellermann 2008, S. 11), müssen sich erst noch in die Ordnungen dieses neuen „sozialen Feldes“ (vgl. Bourdieu 1987, S. 122) einfinden – sie stehen auf der Schwelle zum Schüler/innen-Sein. Standen im Kindergarten zudem noch vom Kinde ausgehende, ganzheitliche Selbstbildungsprozesse (vgl. etwa Schäfer 2004) im Mittelpunkt ihres Alltags, geht es in der Schule stärker um eine deduktive Vermittlung ganz bestimmter Wissensbestände, um kognitives Lernen, den Leistungsvergleich und um die Kritik am Geleisteten.

Wie die Kinder den Übergang jedoch konkret erfahren, das hängt im Besonderen von der jeweiligen Praxis der Gestaltung des Übergangs vor Ort ab. So strukturieren die Institution und besonders die jeweiligen Lehrpersonen mit und in ihrem Handeln die jeweiligen Rahmen, in die sich die Kindergartenkinder bei ihrem Übergang in die Schule einzufügen haben.<sup>5</sup> Die aktuellen Leitlinien und Konzepte zur Gestaltung des Übergangs in die Schule zielen dabei in erster Linie darauf, dass dieser möglichst ‚sanft‘ oder ‚fließend‘ verläuft. Die Lehrpersonen sollen an den Erfahrungen, den Lebenswelten, Perspektiven und Ressourcen der Kinder ansetzen und den kontinuierlichen Charakter der Passage in die Schule betonen. Ängsten und durch den Übergang

---

5 Wobei jedoch nicht unterschlagen werden sollte, dass auch die anderen Kinder eine maßgebliche Rolle bei dieser Eingliederung spielen (vgl. Huf 2006).

hervorgehobenen Problematiken in der Entwicklung der Kinder soll damit entgegen gewirkt werden – es geht um die Ermöglichung möglichst positiver Erfahrungen des Übergangs.

Im Sinne einer ‚performativen Forschungsorientierung‘ legt die vorliegende Studie daher den Fokus auf den Inszenierungs- und Aufführungscharakter (vgl. Wulf/Zirfas 2007) der Schnupperstunden – eine Perspektive, die die soziale Konstitution von singulären Ereignissen in den Mittelpunkt rückt. Im zweiten Abschnitt der theoretischen Perspektiven wird folglich das Verhältnis von Praxis, Performativität und Erfahrung reflektiert. Schließlich zielt der Begriff der Erfahrung weniger auf das konkrete Ereignis selbst, sondern mehr auf Folgen oder Wirkungen eines Erlebnisses. Vor diesem Hintergrund wird der Blick zunächst auf dasjenige Wissen gerichtet, welches aus Erfahrungen erwachsen ist und in Folge handlungsleitende Wirkmächtigkeit entfaltet sowie den Ausgangspunkt jeder weiteren Erfahrung darstellt: das praktische Wissen von Akteuren (vgl. etwa Bourdieu 1976; Reckwitz 2000). Dessen habituelle Verfasstheit, dessen impliziter Charakter wird an dieser Stelle zum Thema.

Hiervon ausgehend, schließt die performative Perspektive der Arbeit an einen Erfahrungsbegriff an, der von Störungen, Brüchen, Abgrenzungen oder auch ‚Stolpersteinen‘ „in den Mensch-Welt-Bezügten“ (Franke 2006, S. 194) ausgeht, die von einem ‚alten‘ zu ‚neuem‘ (praktischen) Wissen führen können. Der Übergang in die Schule stellt solch einen Bruch dar. Altes wird spröde, Neues auf den Weg gebracht. Der Übergang verändert routinisierte Praxis, durch ihn werden bestehende Muster des Denkens, Wahrnehmens und Handelns in Bewegung versetzt. Kurz: Er eröffnet den Kindern besondere Erfahrungsmöglichkeiten.

Im Unterschied zu Arbeiten, die sich jedoch auf Konsequenzen der Gestaltung des Übergangs in die Schule konzentrieren, fokussiert die Arbeit die besondere Dynamik der Schnupperstunden, in denen Erfahrungen des Übergangs ‚sozial gemacht‘ (vgl. Wolff 2009, S. 21) oder besser: in performativen Prozessen Erfahrungen des Übergangs gerahmt, bearbeitet, gestaltet werden. Die Frage richtet sich also weniger darauf, welche Erfahrungen die Kinder in den Schnupperstunden machen. Vielmehr geht es darum, wie in diesen Stunden Möglichkeitsräume des Erfahrens des Übergangs vom Kindergarten/der Vorschule in die Schule hervorgebracht werden. Mit diesem Perspektivenwechsel ergeben sich besondere Erkenntnischancen. Denn dies ermöglicht Einsichten zur Bedeutsamkeit körperlicher wie verbaler, mimetischer oder materieller Aspekte der Übergangsgestaltung. Damit begibt sich die Studie auch auf Spuren bestimmter, diese Handlungen strukturierender Spezifika von Erfahrungen des Übergangs, die bereits in der Bezeichnung dieser Besuche als Schnupperstunden impliziert sind. Schließlich verweist der Begriff

Schnupperstunde auf die sinnliche Wahrnehmung von Schule und bezieht mit ein, dass während dieser Besuche der Moment des Zugehenseins in der Schule von entscheidender Bedeutung ist.

Im Kapitel zur methodischen Ausrichtung der Arbeit (3. Kapitel) werden daraufhin die methodologischen Begründungen und der methodische Zugang der Studie dargelegt. Auf Forschungserfahrungen im Kontext anderer ethnographisch ausgerichteter Untersuchungen im Feld der Schule beruhend (bzw. von diesen ausgehend), lässt sich die Studie auch als methodische Exploration im Anschluss an Knoblauchs Verständnis von fokussierter Ethnographie verstehen (vgl. Knoblauch 2001, 2002), womit sie auf die praktische Gestaltung der Schnupperstunden zielt. Dabei stellt sie jedoch nicht nur die Modi (als das Wie) dieser Gestaltungen in den Mittelpunkt, ferner zielt sie auf eine Abstraktion der habituell-generativen Prinzipien dieser Praxisformen, auf deren modi operandi (vgl. Bourdieu 1976, S. 164).<sup>6</sup> In diesem Sinne geht sie von videogestützt teilnehmenden Beobachtungen der Stunden aus, wobei im Folgenden eine zunehmend enge Ausrichtung am wesentlichen Erkenntnisinteresse der Dokumentarischen Methode der Interpretation – der Rekonstruktion handlungsleitenden Wissens – und ihren Arbeitsschritten (vgl. Bohnsack 2009, 2010; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007) die Analyse der hier erfassten Videodaten leitete. Dieser Zugang wurde unterstützt durch den fokussierten Charakter dieser Daten sowie die praxeologische Fundierung und AnalyseEinstellung der Dokumentarischen Methode ‚vom Was zum Wie‘. Diesem Prozess sowie den daraus resultierenden Rekonstruktionen wird daher mit der Bezeichnung ‚dokumentarisch fokussierende Ethnographie‘ Rechnung getragen.

Dann folgen im 4. Kapitel die videobasierten Rekonstruktionen der Schnupperstunden. Zunächst werden hier jeweils detailanalytische Perspektiven auf Szenen vom Beginn der Stunden eingenommen, da sich hier der modus operandi der Gestaltung dieser Schnupperbesuche in besonders dichter Art und Weise dokumentiert. Der weitere Verlauf der Stunden wird sodann in

---

6 Die Unterscheidung zwischen dem Modus als dem vorliegenden und konkret beobachtbaren Wie der Gestaltung der Stunden sowie dem modus operandi als den diese Praxisformen erzeugenden generativen Prinzipien geht auf Bourdieus Unterscheidung zwischen modus operandi (generierend) und opus operatum (vom Habitus erzeugte und analysierbare Produkte) zurück (vgl. Bourdieu 1976, S. 164; 1982, S. 282; vgl. dazu auch Barlösius 2006, S. 58f.). Auch die Unterscheidung in der Dokumentarischen Methode zwischen ‚der *Performanz*, der im *performativischen* Vollzug ihrer aktuellen Durchführung oder Herstellung aufgezeichneten verbalen und nonverbalen Äußerungen einerseits und der *performativen Struktur*, der *Performativität*, welche sich in einer derartigen Herstellung oder Darstellung für den Beobachter dokumentiert, andererseits“ (Bohnsack 2007b, S. 204) bezieht sich auf diese Differenz. Da im Modus bestimmter Praxisformen der modus operandi als das Prinzip ihrer Erzeugung jedoch immer wieder auch auf ein Neues hervorgebracht wird, sich aktualisiert, wird die begriffliche Nähe zwischen Modus und modus operandi im weiteren Verlauf der Arbeit aufrecht erhalten.

Anlehnung an die ‚ethnographische Form‘ einer dichten Beschreibung (vgl. Geertz 2003) oder der Fallbeschreibung der Dokumentarischen Methode dargestellt. Dies soll einen lebendigen Einblick in die Stunden in ihrer besonderen Dichte ermöglichen. Die komparative Analyse der Fälle erlaubte letztlich die sinngenetische Bildung zweier Typen, wonach die Modi der Gestaltung der Schnupperstunden jeweils zweier Lehrerinnen zu einem der beiden Typen zusammengeführt wurden. Die hierfür im Verlauf der Interpretationen entwickelten Generalisierungen gingen dabei aus einem Prozess hervor, nach dem Empirie und Theorie zirkulär bzw. gegenstandsorientiert aufeinander bezogen wurden. Im Besonderen stehen hier ritualtheoretische Perspektiven (vgl. Turner 1989; van Gennep 2005), die Foucaultschen Gouvernementalitätsanalysen (vgl. Foucault 2004; Bröckling 2000) sowie Ausführungen zur Öffnung von Unterricht (vgl. Peschel 2002) im Mittelpunkt.

Im abschließenden Kapitel, der Zusammenschau und den pädagogischen Ausblicken, erfolgt schließlich eine Kurzfassung der zentralen Ergebnisse der Rekonstruktionen. Daraufhin werden, im Sinne von weiterführenden Schlaglichtern, Reflexionen hinsichtlich einer konstitutiven Ambivalenz von Praktiken der Übergangsgestaltung sowie zur Norm der Selbstständigkeit im Kontext einer Öffnung von Unterricht angestellt. Letztlich erfolgt eine Zusammenführung der empirischen und theoretischen Fäden der Untersuchung mit Blick auf Fragen der Lehrerbildung oder genereller: auf die Professionalisierung pädagogischen Handelns. Die Arbeit schließt mit einem Ausblick.

## 2. Vom Kindergarten in die Grundschule

Als kritischen oder zumindest emotional und biografisch bedeutsamen Phasen im Leben eines Menschen kommt Übergängen in den Sozial- oder Kulturwissenschaften eine besondere Aufmerksamkeit zu – sei es in den Kindergarten, in die Schule, in weiterbildende Institutionen oder in Folge von Migrationsprozessen oder Scheidungen usw. Die Zeit der Einschulung mag dabei zwar von Kind zu Kind oder von Schule zu Schule verschieden verlaufen, auch mag sie an ‚Dramatik‘ verloren haben (vgl. Lenzen 1985, S. 243). Trotz allem bedeutet sie einen zentralen Umbruch im Leben eines Kindes und seiner Familie.

Sowohl für die Schulanfänger/innen als auch für die Eltern und jeweiligen Lehrpersonen ist der Übergang in die Schule dabei verbunden mit vielfältigen Anforderungen (vgl. Knörzer/Grass 2000; Griebel/Niesel 2004; Beelmann 2006, 2007; Faust 2008; Kellermann 2008). So bedeutet er für die Kinder, dass sie sich in die Ordnungen und Regeln eines neuen und bisher weitgehend unbekanntes sozialen Feldes (vgl. Bourdieu 1987, S. 122) einzufinden und einzugliedern haben. Sie müssen sich zurechtfinden in neuen Räumlichkeiten und werden konfrontiert mit vielen ihnen noch fremden Kindern und Erwachsenen. Ging es, darüber hinaus, im Kindergarten mehr noch um ein ganzheitliches Lernen ohne Leistungsdruck, steht in der Schule stärker das kognitive Lernen curricular definierter Wissensbestände im Mittelpunkt sowie das Erbringen ganz bestimmter Leistungen. Durften sie im Kindergarten noch vieles, müssen sie nun vieles, äußerten die Kinder in den von Griebel und Niesel (vgl. 1999) erfassten Kinderberichten zu ihrem Übergang in die Schule.<sup>7</sup> Auf der anderen Seite wird an die von nun an für die Schulanfänger/innen zuständigen Lehrer/innen die Anforderung gerichtet, diesen Prozess behutsam zu begleiten, an die Fähigkeiten und Ressourcen der Kinder anzuschließen sowie ihre Perspektiven ernst zu nehmen, kurz: die Kinder möglichst feinfühlig in die institutionelle Normativität von Schule einzuführen.

Um die Vielfalt der Veränderungen und Anforderungen zu verdeutlichen, die mit der Einschulung für die Kinder und Lehrpersonen einhergehen, werden unter Bezugnahme auf einige qualitative und ethnographische Studien im Folgenden daher zunächst einige Grundpfeiler pädagogischer Praxis in Kindergarten und Schule dargestellt.<sup>8</sup>

---

7 Hervorhebungen und Markierungen (wie hier die Kursivierung oder Anführungszeichen) in Zitaten werden jeweils übernommen.

8 Diesen generalisierenden Aussagen steht jedoch eine hohe Pluralität auf institutioneller sowie soziokultureller Ebene gegenüber, so dass sie im Wissen um die hohe Bandbreite ihrer (möglichen) Realisierung oder Umsetzung in den Institutionen getroffen werden. Schließlich werden beide Institutionen von Kindern und Eltern unterschiedlichster soziokultureller Hintergründe in Anspruch genommen und es existiert eine breites Spektrum sowohl auf

## 2.1. Kindergarten und Schule – Unterschiedliche Welten?

Die Unterschiede zwischen Kindergarten und Grundschule resultieren insbesondere aus der Historie des gesellschaftlichen Auftrags und der Erwartungen an diese beiden Institutionen, die sich wiederum in diversen ‚praktizierten Ordnungen‘ niederschlagen.

So liegt der Kindergarten rechtlich im Bereich des Kinder- und Jugendhilfegesetzes mit seinen landesspezifisch verschiedenen Ausführungsbestimmungen, da die Elementarpädagogik seit der Gründung des ersten Kindergartens im Jahre 1840 vorwiegend sozialfürsorgliche Aufgaben übernehmen sollte (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 11). In den letzten Jahrzehnten allerdings verschob/verschiebt sich der gesellschaftliche Anspruch an die Einrichtungen der frühen Kindheit zusehends hin zur Realisierung von Bildungsansprüchen.<sup>9</sup>

---

Seiten der Belegschaft und Träger (besonders bei den Kindergärten) als auch auf konzeptioneller oder räumlich-materieller Ebene. Von Kindergarten zu Kindergarten, von Schule zu Schule, von Lernkultur zu Lernkultur kann sich die pädagogische Praxis – auch trotz ähnlicher Grundkonstellationen – so als sehr unterschiedlich erweisen. Hinzu kommt ein Mangel an rekonstruktiven Forschungen im Bereich der Elementarpädagogik (Kelle/Tervooren 2008, S. 10), die einen tieferen Einblick in die Alltagspraxis von Kindergärten gewähren. So wurde die frühe Kindheit „selten zum Gegenstand rekonstruktiver Studien und verbleibt weitgehend im Zuständigkeitsbereich von Entwicklungspsychologie und psychoanalytischen Ansätzen“ (Kelle/Tervooren 2008, S. 10). Demnach beruhen die Forschungen zur Institution Kindergarten überwiegend auf quantitativen Methoden, die zudem allzu oft die Qualität der Institutionen bzw. der Einrichtungen fokussieren. Im Unterschied dazu gibt es für die Schule eine größere Anzahl an Studien, die Einblick darüber geben, wie bestimmte Schul- bzw. Lernkulturen auf handlungspraktischer Ebene performativ hervorgebracht werden und so zu einem etwas breiteren Verständnis über Schule beitragen. Letztlich befindet sich die Frühpädagogik in einer Phase des Umbruchs (vgl. Thole et al. 2008; vgl. Diller/Leu/Rauschenbach 2010a), weshalb selbst relativ junge Untersuchungen womöglich nicht mehr aktuelle Tendenzen abbilden.

- 9 Eine zentrale Rolle spielte hier auch die Frage nach einer angemessenen Eingliederung der Einrichtungen aus den neuen Bundesländern. Schließlich trafen durch die Wiedervereinigung zwei unterschiedliche Früherziehungssysteme aufeinander: „Einerseits der Kindergarten als Teil eines Jugendhilfesystems in einer pluralen Trägerlandschaft mit zum Teil unklaren pädagogischen Orientierungen und andererseits ein zentral gesteuerter Kindergarten als organisatorischer Bestandteil des Bildungssystems mit klaren curricularen Vorgaben“ (Tietze/Dittrich/Viernickel 2002, S. 9). Parallel dazu wuchs das Verständnis vom Stellenwert der ersten Lebensjahre. Darüber hinaus zeichneten die in dieser Zeit von den Hochschulen ausgehenden ersten Evaluationen ein weitgehend unzufriedenstellendes Bild der Kindergartenlandschaft (unter anderem Tietze 1998). Letztlich bedeutete die erste Pisa-Studie – als die bis dato umfassendste internationale Schüler/innenleistungsvergleichsstudie der OECD-Mitgliedsstaaten aus dem Jahr 2000 – einen Schock für das gesamte deutsche Bildungswesen (vgl. Baumert et al. 2001). Die erheblichen Bemühungen um eine Aufwertung des Kindergartens unter Bildungsgesichtspunkten unterstreichen zudem die intensiven Entwicklungen rund um eine Akademisierung bzw. Aufwertung der Ausbildung von Erzie-

Trotz vielfältiger konzeptioneller (bzw. zugrunde liegender theoretischer) Differenzen (vgl. Fthenakis/Textor 2000; Kasüschke 2010) besteht dabei weitgehend Einigkeit darin, dass sich die pädagogische Praxis in den Kindergärten kindzentriert an den Alltagserfahrungen und eigentätigen Konstruktionsleitungen bzw. an einer subjektorientierten, ganzheitlichen Förderung der Kinder zu orientieren habe. Das Kind wird als aktiver Gestalter seines Bildungsprozesses gesehen, womit die Bereitstellung einer fördernden Umwelt bzw. die Eigentätigkeit der Kinder und weniger die deduktive Vermittlung zuvor definierter, domänen- oder fachspezifischer kodifizierter Inhalte im Zentrum der elementarpädagogischen Programmatik und Didaktik steht (vgl. Becker-Stoll 2008; Kasüschke 2010): „Lernen wird in Kindertageseinrichtungen als ganzheitlicher Prozess verstanden, dessen Basis die sinnlich wahrnehmbare Gestaltung und Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer Umwelt in ihrem alltäglichen Handeln ist“ (Diller/Leu/Rauschenbach 2010b, S. 9). An die Erzieher/innen wird dementsprechend die Forderung gerichtet, „in pädagogisch inszenierten Erfahrungsräumen [...] über Selbstbildungsprozesse Kompetenzen der Kinder“ (Hemmerling 2007, S. 245) unterstützend und begleitend zu ermöglichen.

In diesem Sinne sind auch nach Bodenburgs qualitativer Untersuchung (2000) für die beteiligten Erzieher/innen die Förderung der emotionalen Sicherheit und Selbstachtung der Kinder die wesentlichen Voraussetzungen sowohl für die Anerkennung anderer Personen als auch für die Entwicklung eines positiven Selbstbildes und sozialer Kompetenz. Ihre Aufgabe sehen sie in der Bereitstellung einer Umwelt, nach der die Kinder von sich aus Herausforderungen suchen, Erkundungen anregen, Fragen stellen und ihre Interaktionen gestalten können, um sich eigenständig Unbekanntes sowie neue Handlungsoptionen anzueignen.

Hemmerling (2007) zufolge wird die professionelle Anerkennung und Entwicklung der Institution des Kindergartens jedoch gehemmt durch ihre Position „zwischen den Polen professionelles Handeln im Sinne der anthropologischen Prämisse der Unverfügbarkeit des Kindes“ (ebd., S. 245) und funktionaler Bildung entsprechend einer gesellschaftlich gängigen Auffassung von Schulfähigkeit (das heißt entlang überprüfbarer, funktionaler Lernschritte und Lehrziele). Sie kommt in ihrer Untersuchung daher zu dem Schluss, dass diese „antinomische Struktur der Kindergartenpädagogik“ (ebd., S. 250) so eher „zur Reproduktion sozialer Verhältnisse“ und zur Aufrechterhaltung des Kindergartens im Sinne einer sozialpädagogischen Organisation führt (ebd., S. 247).

---

her/innen oder Frühpädagog/innen und die vermehrt durchgeführten Forschungsarbeiten im Feld der Elementarpädagogik, die eingebettet sind in die intensiven Anstrengungen um eine Verbesserung der Qualität im vorschulischen Bereich (vgl. v. Balluseck 2008; Diller/Leu/Rauschenbach 2010a).

Einen aufschlussreichen Einblick in die Erfahrungswelt des Kindergartens ermöglicht ferner Jungs Studie ‚Kindertageseinrichtungen zwischen pädagogischer Ordnung und den Ordnungen der Kinder‘ (2009), mit der sie auf eine Theorie des Kindergartens abzielt. Ihre übergreifende Forschungsfrage lautet „Wie erziehen Kindergärten?“. Auf Basis einer eineinhalbjährigen Feldphase in einem Kindergarten fokussiert sie auf die Ordnungen, auf die die Akteure in ihren Praktiken sowohl zugreifen als auch bestimmte Unterscheidungen untereinander hervorbringen und reproduzieren (vgl. ebd. 2009, S. 234). Ihr Fazit lautet, dass hierbei „die Konstitution und Stabilisierung von Settings [im Mittelpunkt steht], die als pädagogische Arrangements den Zusammenhang zwischen dem professionellen Handeln und den kulturellen Sinnbezügen des Lernens herstellen“ (ebd., S. 235). Das „professionelle Handlungs- und Legitimationswissen dieser Praxis“ stütze sich dabei auf die „anthropologische Erkenntnis der Eigentätigkeit kindlichen Lernens“ (ebd.). Dies spiegele sich in einer Praxis, in der die Erwachsenen die Rolle Vorbereiter/innen, Beobachter/innen, Begleiter/innen, Organisator/innen, Moderator/innen oder Kontrolleur/innen von Lernarrangements einnehmen, in denen den Kindern die Rolle von Lernenden zukommt.

Dementsprechend haben sich die Kinder selbstständig „in der Alltagsstruktur des Kindergartens“ bzw. in den für sie hergestellten Arrangements zu organisieren und Anerkennung zu finden, wobei die Interaktionen mit den Erwachsenen sich in erster Linie auf das Funktionieren dieser Settings beziehen. Bei dieser Form der „Institutionalisierung des Lernens“ gehe es jedoch weniger um eine Akzeptanz der Eigenwilligkeit und des Lernens der Kinder bzw. darum, die soziale Umwelt an die Lerndispositionen der Kinder anzupassen. Vielmehr handele es sich um „eine in der Normierung von Alltagsvollzügen konsolidierte“ (Jung 2009, S. 236) bzw. festgeschriebene Ordnung, die gerade durch die Praktiken und Routinen der Kinder eine zu erwartende und Orientierung ermöglichende „Struktur“ erhält. Innerhalb dieser Ordnung ergäben sich nun Möglichkeiten des Lernens, indem die Kinder „die Ordnungen und Praktiken, mit denen sie in Berührung kommen, reproduzieren, modulieren, serialisieren oder ihnen Brüche entgegensetzen“ (ebd., S. 237). Die Ordnungen der Kinder entfalten so „eine Organisationsmacht“, die sich in einem Spannungsfeld zwischen „Dabei-Sein und Mitmachen auf der einen Seite und der Möglichkeit von Ausschluss/Isolation auf der anderen Seite“ (ebd.) verortet. In ihren Routinen erschaffen sie eigene Formen der Sozialität, die die kulturellen Elementaria unserer Gesellschaft (Mollenhauer 1979) samt ihrer Geschlechter-, Alters- und ethnischen Ordnungen widerspiegeln. Betrachtet man innerhalb dieser Dynamiken nun die pädagogischen Interventionen seitens der Fachkräfte, dann fungieren diese überwiegend „als Appell, sich selbst im Sinne der erwünschten Eigenschaften zu transformieren. Sie zielen darauf, zivilisatorische Anstrengungen der Kinder in Gang zu setzen“

(Jung 2009, S. 241f.). In diesem Sinne ist es nach Jung auch die Selbstständigkeit der Kinder, die den Maßstab zur Bemessung der pädagogischen Qualität darstellt.

Die damit einhergehende Frage nach einem pädagogischen Sinn dieser Praxis werde dabei schließlich über Praktiken der pädagogischen Signifikation beantwortet. Diese Praktiken seien als Antworten auf das Problem zu sehen, dass die Rekonstruktion kindlicher Lernprozesse zunehmend zu einem Desiderat pädagogischer Professionalität werde, und zwar je „mehr das Lernen der Kinder in spezifische kindgemäße Settings überführt wird, je spezialisierter das Wissen um die Entwicklung und das Lernen der Kinder ist, je mehr der Verkehr zwischen Kindern und Erwachsenen in Routinen komplementarisiert wird“ (ebd., S. 246). Kurz: Signifikationspraxen versehen die Vollzüge des Alltags mit Zeichen, die „für die Erwachsenen von den Lernprozessen der Kinder zeugen“ (ebd., S. 239). Dazu gehören Praktiken, über die ein Zusammenhang zum wissenschaftlich und kulturell geteilten bzw. legitimen Wissen hergestellt wird – sei es die Feststellung der Entwicklungsprozesse oder Bildungsschritte der Kinder, die Generalisierung von Wissens- und Könnenserwartungen oder die nach entwicklungsbezogenen Merkmalen bezogene Sammlung von Bildern usw. (vgl. auch Bollig, 2004): „Aus dieser Perspektive stellen sich Entwicklungsbeobachtungen und Bildungsdokumentationen als alltagssprachliche und -organisatorische Lösungen für ein immer nachhaltiger erzeugtes Problem dar“ (Jung 2009, S. 246).

Bildungsprogrammatisch und lernkulturell gesehen stehen im Kindergarten also Aspekte der Eigentätigkeit kindlichen Lernens im Zentrum. Die Professionellen sollen und nehmen vorrangig die Rolle von Vorbereiter/innen, Beobachter/innen und Kontrolleur/innen bereitgestellter Lernarrangements ein, in denen die Kinder bestmöglich von selbst (zu) lernen, ihre Entwicklungsprozesse voran(zu)treiben (haben) (vgl. Schäfer/Staeger 2010).

Im Unterschied zum Kindergarten hat die Schule demgegenüber spätestens seit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht im Jahr 1871 den gesellschaftlichen Auftrag, ihre Schüler/innen über die Vermittlung gegenwärtig für notwendig und zukunftsgerichtet für überlieferungswürdig gehaltener kultureller Wissensbestände in die Gesellschaft zu integrieren (vgl. Fend 2006; Liebau/Zirfas 2004). Obgleich die Meinungen darüber, was für das zukünftige Leben der Schüler/innen wichtig und sinnvoll sein soll, durchaus auseinandergehen, konstatiert Scholz, beruhen die in der Schule tradierten Inhalte und Weltbilder dennoch auf einem niedrighschweligen gesellschaftlichen Konsens, und zwar insofern sie nicht als Gefährdung des Zusammenhalts der Gesellschaft betrachtet werden (vgl. Kellermann 2008, S. 21). Gleiches gilt für die Techniken der Vermittlung „kulturellen Wissens und kultureller Praktiken, die über (meist unreflektierte) Denk-, Handlungs- und Deutungsmuster

ein kulturell geprägtes Verständnis der Welt tradieren und als schulinterne Gestaltungsformen das *strukturierende System* von Schule bilden“ (Kellermann 2008, S. 21).

Wendet man den Blick mit Fend und Pongratz auf Schule, dann stehen dort die gesellschaftliche Reproduktion von Leistungsorientierung sowie die Legitimation von Autorität bzw. die Disziplinierung der Schüler/innen im Mittelpunkt. Die Legitimation von Autorität erfolgt nach Fend (2006) in erster Linie über die Praxis der Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehungen, die Leistungsorientierung vermittelt sich über die Umsetzung von Prüfungsordnungen sowie über Qualifikations- und Selektionsprozesse. Nach Pongratz schleift sich über Techniken der ständigen Überwachung und Kontrolle sowie die dauernde Einordnung der Individuen eine „Disziplinarmacht“ (vgl. Foucault 1976)<sup>10</sup> in die „Körper ein, um in ihnen gleichsam automatisch weiterzuwirken“ (Pongratz 1990, S. 301; vgl. Langer 2008; siehe Kap. 6.2) – im Sinne einer selbstregulierten, produktiven Gesellschaft.

Helsper und andere (2001) nähern sich der Schulkultur zudem im Sinne einer symbolischen Ordnung der einzelnen Schule an, die in handelnder Auseinandersetzung der schulischen Akteure mit den strukturellen Rahmenbedingungen<sup>11</sup> generiert (vgl. Helsper et al. 2001, S. 24ff.). In diesem Zusammenhang schlagen sie vier Dimensionen von Schulkultur vor: Leistung, Inhalte, pädagogische Orientierungen und Partizipationsformen. Als wesentliche „Ausdrucksgestalt der jeweiligen Schulkultur“ bilden diese vier Dimensionen einen mehr oder weniger widerspruchsvollen einzelschulspezifischen Zusammenhang.

Die Leistungsbewertung und Verteilung der Schüler/innen entsprechend unterschiedlicher Leistungsränge sei dabei als „zentraler schulischer Operationsmodus im Rahmen der Einzelschule nicht aufhebbar“ (Helsper et al. 2001, S. 36) und konstitutiv für schulisches Handeln. Dieser „Leistungs-Ethos“ kann sich einzelschul- und lernkulturspezifisch unterscheiden. Das wiederum, worauf sich die Leistungsbewertung und die professionelle Vermittlungstätigkeit bezieht, sind in diesem Modell die Inhalte. Diese werden verstanden als eine zu begründende Auswahl aus dem soziokulturellen Wissensvorrat. Mit der schulkulturellen Dimension der pädagogischen Orientierungen fassen sie des Weiteren die schulischen Werte und Normen, die pädagogischen Konzepte sowie die pädagogischen Deutungsmuster und Handlungsstrukturen. Dabei merken sie an, dass diese durchaus Spannungsverhältnissen, kontroversen Meinungen und Auseinandersetzungen in den einzelnen Schulen Vorschub leisten können. Letztlich bilden die Partizipationsverhält-

---

10 Foucault hat sich mit der Schule als Dispositiv der Macht zwar lediglich am Rande beschäftigt, in seinen Arbeiten ist sie dennoch stets präsent (vgl. Pongratz 2004, S. 250).

11 Womit unter anderem bildungspolitische, systemische und historische Rahmenbedingungen gemeint sind.