

Regeln im Übergang – die Einführung in schulische Regeln durch Paten am Schulanfang in der Eingangsstufe

Uta Wagener

1 Der Schulanfang in der jahrgangsgemischten Eingangsstufe

Der Schulanfang, die ersten Tage und Wochen in der noch neuen Institution Schule, sind ein einschneidender und theoretisch viel beachteter Lebensabschnitt im Leben eines Kindes (vgl. z. B. Bellenberg et al. 2011, Kluczniok/Roßbach 2014, Oehlmann et al. 2011). Vielfach starten die Schülerinnen und Schüler in einer jahrgangsgemischten Eingangsstufe, die in einer weitreichenden Schulreform zu einem häufig genutzten Konzept für die ersten Schuljahre geworden ist. Ein dabei genannter Vorteil ist, dass der Schulanfang durch die Eingangsstufe erleichtert werde (vgl. Faust 2008). Die hier vorgestellten Beobachtungsdaten geben einen Einblick in den Schulanfang einer jahrgangsgemischten Eingangsstufe.

Für den folgenden Beitrag wird fokussiert, wie schulische Regeln zum Vermittlungs- und Verhandlungsgegenstand in den Gesprächen der Kinder werden. Ziel dieser Darstellung ist es, zu betrachten, wie Kinder sich gegenseitig in schulische Regeln und Abläufe einführen, wie sie darüber kommunizieren. Welche Praktiken sind beobachtbar? Welche Interaktionen und Irritationen können beschrieben werden?

Laut Konzeption soll der Ausgangspunkt des Unterrichts in der Eingangsstufe die Wahrnehmung des Kindes als Individuum sein. „Es gibt nicht den ‚Schüler‘, sondern viele unterschiedliche Kinder, auf die wir individuell eingehen müssen. Wir haben nicht 25 Kinder in der Klasse, sondern 25-mal ein Kind“ (Nibis 2010, S.10). Damit ist Unterricht in der Eingangsstufe als individualisierter Unterricht zu denken. Die Schülerinnen und Schüler sollen selbständig arbeiten, Kooperation und gegenseitige Hilfe sind ausdrücklich erwünscht. Die Kinder sollen sich dennoch als Teil des Klassen- oder Eingangsstufenverbandes und als Teil dieser Gemeinschaft wahrnehmen (ebd.). Individualisierter Unterricht ist folglich dennoch Unterricht in einer Gruppe und braucht eine kollektivierende Rahmung (vgl. Breidenstein 2014). Dazu gehören ein zeitlicher und inhaltlicher Rahmen und gemeinsame, für alle geltende Regeln und Ordnungsprinzipien.

2 Die Fallstudie: Schulanfang in der Löwenklasse

Die hier vorgestellten Beobachtungsdaten stammen aus einer niedersächsischen städtischen Regelschule mit einer seit mehreren Jahren bestehenden jahrgangsgemischten Eingangsstufe. Es wurde 2011 eine Klasse mit 24 Kindern, 10 Kinder des zweiten Jahrgangs und 14 „neue“ Kinder des ersten Jahrgangs, vor dem Schulanfang, am Schulanfang und in der ersten Zeit nach dem Schulanfang durch teilnehmende Beobachtung und Videobeobachtung begleitet. Vor Beginn des Schuljahres wurde teilnehmend beobachtet. Videoaufnahmen wurden in der gesamten ersten Schulwoche, in der dritten Schulwoche und erneut nach drei Monaten im Unterricht der Klassenlehrerin durchgeführt. Dabei wurden in der Regel Gruppentische fokussiert. An diesen Vierer- oder Sechsertischen saßen Erst- und Zweitklässler in sogenannten Patenkonstellationen.

Methodologisch orientiert sich diese Fallstudie an der Grounded Theory (Strauss 2007) und am Ansatz der Situationsanalyse nach Clarke (2012). Diese qualitative, mikroanalytische Herangehensweise zielt auf die Analyse von Aktionen, Interaktionen und Praktiken, ohne dabei kontextuelle Aspekte und die institutionelle Rahmung aus dem Blick zu verlieren.

3 Das Fallbeispiel: „Wenn du ein schlechter Schüler werden willst ...“

Folgend wird beispielhaft eine Sequenz vorgestellt, in der zwei Kinder schulische Regeln thematisieren.¹ Regeln gibt es in der Schule für unterschiedliche Bereiche und sie variieren in Abhängigkeit von Zeiten, Aufgaben, Räumen und Personen. Die Regeln der jeweiligen Schule und Klasse müssen die neuen Kinder lernen und die jeweiligen Paten sollen sie unterstützen. Dazu sitzen Paten und Patenkinder zumindest zu Beginn des Schuljahres an gemeinsamen Tischen.

Das folgende Beispiel stammt vom dritten Schultag und aus der sogenannten Lesezeit. Die Lesezeit ist in der gesamten Schule zur gleichen Zeit für alle Klassen festgesetzt. Die Kinder haben die Möglichkeit und die Verpflichtung, individuell eine Lektüre zu wählen und in diesem Buch zu lesen oder, für die, die noch nicht lesen können, die Bilder anzusehen. Die Auswahl des Buches erfolgt immer vor der ersten Pause, und danach ist dann die zehnminütige Lesezeit, zunächst als Einzellesezeit, dann als Partnerlesezeit. Das gewählte Buch soll in diesen zehn Minuten nicht gewechselt werden. Im Beispiel ist es also für das Patenkind die dritte Lesezeit seines Lebens. Pate und Patenkind sitzen nebeneinander an einem Gruppentisch und folgender Dialog entsteht:

¹ Kinder vermitteln auch Peer-Wissen und Peer-Regeln und auch Strategien und Möglichkeiten der Nicht-Einhaltung von schulischen Regeln, aber das steht hier nicht im Fokus.

Patenkind: Haben wir Betreuung?

Pate: *Schaut von dem anderen Kind weg Richtung Tafel.* Erst haben wir Lesen, dann ist Mathematik, dann ist Geburtstag, dann ist Pause und Betreuung.

Pate liest. Patenkind spielt mit mehreren Namensschildern. Pate sieht auf und blättert um. Patenkind schaut herum. Pate tippt mit dem Lineal auf das Buch des Patenkindes. Patenkind blättert in seinem Buch herum und zieht dann seine Tischschublade heraus. Er dreht sie herum und versucht sein großes Buch hinein zu legen. Dazu braucht er mehrere Versuche, es gelingt aber. Pate liest. Patenkind legt den Kopf auf den Tisch. Pate sieht hin.

Pate leise: Moritz. Dein Buch.

Patenkind antwortet unverständlich.

Pate: Trotzdem. Du musst zehn Minuten dich damit beschäftigen.

Pate versucht das Buch aus der Tischschublade des anderen zu holen. Moritz verhindert es.

Pate: Moritz! Hol das raus!

Patenkind: Nein.

Pate leise: Doch. Frau Müller (Lehrerin)!

Pate sieht sich um und schaut in sein Buch.

Pate: Wenn du selber 'n schlechter Schüler werden willst, bist du selber schuld.

Schon im ersten Wortwechsel wird ein Unterschied zwischen Erst- und Zweitklässler deutlich. Der Erstklässler vermutet es sei nun „Betreuung“, so wird die Stunde nach der zweiten Pause genannt (5. Stunde). Aber tatsächlich handelt es sich erst um die Stunde nach der ersten Pause (3. Stunde). Der Pate zählt nun die Stationen auf, bis schließlich am Ende des Schultages die erwähnte „Betreuung“ erreicht ist. Es wird deutlich, dass die zeitliche Orientierung, die Orientierung im Tagesablauf mit seinen unterschiedlichen Lernformen noch nicht selbstverständlich ist. Der Pate hilft, indem er Informationen weitergibt. Er schaut dabei selbst Richtung Tafel und es ist davon auszugehen, dass er auf den Tagesplan schaut, dem die entsprechenden Informationen zu entnehmen sind. Er informiert den anderen über den Ablauf des Tages, tut dies aber ohne auf diese mögliche Informationsquelle zu verweisen. Er vermittelt also ausschließlich deklaratives Wissen über diese zeitlichen Strukturen, aber kein strategisches Wissen, das dem neuen Schulkind dazu helfen könnte, sich selbst zu orientieren.

Während der Ältere sich nun der Tätigkeit zuwendet, die in dieser Arbeitsphase erwartet wird, macht der Jüngere andere Dinge. Der Pate versucht zu intervenieren und sein Patenkind zum Arbeiten zu bringen und er tut dies in einem mehrstufigen Verfahren. Zunächst weist er nonverbal auf die Aufgabe hin, indem er mit dem Lineal auf das Buch des Jüngeren zeigt. Laut Regel ist die Einzellesezeit „Stillezeit“, in der nicht geredet werden darf. An diese Regel hält sich der Ältere, indem er versucht sein Patenkind nonverbal zum Bearbeiten der Aufgabe zu bringen. Dieser blättert in seinem Buch, scheint den Hinweis also zunächst

aufzunehmen, räumt aber dann sein Buch weg und begibt sich in Ruheposition. Hier nun wird er von dem Älteren mit leiser Stimme angesprochen und auf die unverständliche Erwiderung hin betont dieser, dass der Jüngere sich zehn Minuten mit dem Buch beschäftigen müsse. Damit verweist er auf die Regel für die Lesezeit und auch auf die zehn Minuten Zeitspanne. Diese gilt universell und muss auch von dem Jüngeren eingehalten werden, unabhängig von dessen Einwänden.

Nun unterstreicht der Ältere das Gesagte weiter durch seine Handlungen und will für den Jüngeren das Buch herausnehmen und wieder auf den Tisch legen. Dieser wehrt sich deutlich. Der scharf gesprochene Name und die intonativ wie auch grammatikalisch in Befehlsform geäußerte Aufforderung unterstreichen erneut die Anweisung des Älteren, die schulische Regel einzuhalten, und sind gleichzeitig eine Steigerung zu den bislang gewählten Maßnahmen. Der Jüngere weigert sich erneut und hier wählt der Ältere zunächst den Weg, die Autorität der Lehrkraft hinzuzuziehen und ruft einmal leise deren Namen. Er sieht sich um und entscheidet dann aber anders. Er wendet sich seinem eigenen Lesestoff zu und beendet den Versuch, sein Patenkind zur Arbeit zu bewegen. Vorher macht er aber dem Jüngeren deutlich, dass sein regelwidriges Verhalten nicht ohne Konsequenzen bleiben wird und er möglicherweise in Zukunft ein schlechter Schüler wird. Dies ist aus Sicht des Paten verurteilenswert. Auch die Frage der Verantwortlichkeit wird angesprochen. Wenn der Jüngere in der Folge schlechte Schulleistungen zeigen sollte, dann liegt dies in seiner eigenen Verantwortung und nicht in der des Älteren. Das Patenkind selbst trägt die Verantwortung für die schulischen Leistungen und nicht etwa er als Pate.

Es lässt sich an dieser Szene vom dritten Schultag (!) beschreiben, dass der Pate seine Aufgabe dem Jüngeren gegenüber sehr ernst nimmt. Zu Beginn beantwortet der Ältere eine Frage, weist dann auf die anstehende Aufgabe hin und macht Regeln und Erfordernisse der Arbeitsphase deutlich. Dabei zeigt er ein großes Repertoire an Kommunikationsstrategien, um seinem Patenkind mitzuteilen und um einzufordern, was verlangt wird. Er erreicht dennoch nicht sein Ziel. Gleichzeitig wird etwas analysierbar, was die Lehrkraft im Interview als schwierige Aufgabe für die Älteren benennt: die Notwendigkeit, ständig auszuhandeln zwischen eigener Arbeit und dem Auftrag, den Jüngeren zu helfen. Der Ältere vermeidet es hier nach den ersten Versuchen, dem Patenkind noch mehr Aufmerksamkeit und damit Zeit zu widmen, die von seiner eigenen Arbeitszeit abgehen würde. In Situationen der Hilfe besteht außerdem die „Gefahr“, selbst gegen Regeln zu verstoßen, wenn man wie hier in „Stillezeiten“ spricht, was der Ältere zu vermeiden versucht oder durch Flüstern umgeht.

Breidenstein (2014) unterstreicht, dass bei Situationen der Hilfe geklärt werden muss, welche Basis die mit einer Hilfesituation verbundene Asymmetrie

hat. Mit welchem Recht ist einer Experte und das andere Kind Empfänger von Hilfe und damit Hilfebedürftiger? Dies ist hier zunächst recht klar. Der Pate hat ein Jahr Erfahrung als Schulkind und somit einen nennenswerten Erfahrungsvorsprung vor dem Patenkind an seinem dritten Schultag. Auf dieser Basis sind sie ausgewiesene Experten für alle Fragen rund um Schule und Unterricht für ein neues Schulkind. Dennoch verweigert sich der Jüngere hier und akzeptiert die Autorität des Älteren nicht. Dieser droht zwar mit langfristigen negativen Konsequenzen, bleibt aber letztlich hilflos. Für sich selbst löst er dies auf, indem er dem Jüngeren eine schlechte Zukunft prognostiziert und die Verantwortlichkeit dafür von sich weist.

4 Fazit: Kinder als Helfer und Kontrolleure

Mit dem dargestellten Fallbeispiel wurde ein Blick auf eine einzelne Situation geworfen, an der exemplarisch gezeigt werden kann, wie Regeln das Zusammenleben in der Schule gestalten und wie sie in den Interaktionen der Schüler untereinander thematisiert werden. Dabei ist der Auftrag an die Älteren, bei der Einführung in die Schule zu helfen und in Ordnungsprinzipien und Regeln des neuen Systems einzuführen. Im Beispiel wird diese Aufgabe angenommen und sehr gewissenhaft umgesetzt, dabei werden Aushandlungen zwischen den divergierenden Erfordernissen der Situation analysierbar. Selbstdisziplinierung und Anpassung an Regeln werden v. a. beim Älteren sichtbar, der die Regeln kennt und seit einem Jahr damit lebt. Er hat gelernt, schulische Regeln auf sich selbst anzuwenden: „Einen Blick, der überwacht und den jeder, indem er ihn auf sich spürt, am Ende so verinnerlichen wird, dass er sich selbst beobachtet; jeder wird so die Überwachung über und gegen sich selbst ausüben.“ (Foucault 2003: 205) Hier wird dieser Blick dem Anspruch der Patenaufgabe genügend zusätzlich auf das andere Kind gerichtet und das bleibt nicht ohne Reibungen und Irritationen.

In dieser wie auch in weiteren Situationen fallen Aspekte auf, die der weiteren Forschung bedürfen: Kinder wenden Regeln an und tun dies in einer Weise, die sich von der der Lehrkraft in den Beobachtungen meiner Studie in mehreren Punkten unterscheidet: Kinder nehmen Regeln mitunter wichtiger als die Lehrkraft und sind auch in den Urteilen härter. Die Einhaltung der Regeln wird in der Darstellung der Kinder zu einer existentiellen Hürde, die von enormer Bedeutung ist. Die Befolgung einer Regel entscheidet über Erfolg und Niederlage oder noch gravierender über die Qualität eines Kindes als Schüler oder Schülerin oder sogar als Person. Die Regel ist hier eine universelle Regel und wird nicht individuell angepasst. Im Interview mit der Lehrkraft hingegen werden zum Beispiel Kontextfaktoren und interindividuelle Unterschiede erwähnt, der Übergang und

damit das Erlernen von Regeln wird als Prozess beschrieben, auch so etwas wie die Tagesform kann bedeutsam sein. Paten vermitteln schulische Regeln, aber wenn sie das tun, sind das die Regeln in ihrer eigenen Umsetzung und ihrer eigenen Interpretation. Dabei verändern sich Regeln. Wie sie das tun, bedarf weiterer Beobachtungen in unterschiedlichen Kontexten und Altersgruppen. Es ist jedoch eine Illusion zu glauben, dass die Hilfe von Kindern untereinander und die Delegation von Vermittlungsfunktionen zu einer einfachen Multiplikation der Helferinnen und Helfer führen könnte (vgl. Breidenstein 2014).

Literatur

- Bellenberg, Gabriele/Höhmman, Katrin/Röbe, Edeltraud (Hrsg.) (2011): Übergänge. Friedrich Jahresheft. Seelze: Friedrich Verlag
- Breidenstein, Georg (2014): Die Individualisierung des Lernens unter den Bedingungen der Institution Schule. In: Kopp, Bärbel/Martschinke, Sabine/Munser-Kiefer, Meike/Haider, Michael/Kirschhock, Eva-Maria/Ranger, Gwendo/Renner, Günter (Hrsg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Jahrbuch Grundschulforschung. Wiesbaden: Springer VS: 35–50
- Clarke, Adele (2012): Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Wiesbaden: Springer VS
- Faust, Gabriele (2008): Übergänge gestalten – Übergänge bewältigen. In: Thole, Werner/Roßbach, Hans-Günther/Fölling-Albers, Maria/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen: Barbara Budrich: 225–240
- Foucault, Michel (2003): Schriften in vier Bänden. 1954-1988. Band III. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Kluczniok, Katharina/Roßbach, Hans-Günther (2014): Probleme beim Übergang vom Kindergarten zur Grundschule – Wahrheit oder Mythos? In: Liegmann, Anke B./Mammes, Ingelore/Racherbäumer, Kathrin (Hrsg.): Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung. Münster: Waxmann: 13–22
- Nibis (2010). Jahrgangsgemischte Eingangsstufe – ein Weg zum erfolgreichen Lernen. Informationen für Eltern, Lehrkräfte und Schulen. Niedersächsischer Bildungsserver. Online im Internet. URL: http://www.mk.niedersachsen.de/download/4930/Jahrgangsgemischte_Eingangsstufe_-_ein_Weg_zum_erfolgreichen_Lernen_-_Informationen_Anregungen_Hilfen.pdf [Stand: 31.07.2014]
- Oehlmann, Sylvia/Manning-Chlechowicz, Yvonne/Sitter, Miriam (Hrsg.) (2011): Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Weinheim: Juventa
- Strauss, Anselm L. (2007): Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. Stuttgart: UTB

Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer
Forschung

Liebers, K.; Landwehr, B.; Reinhold, S.; Riegler, S.;
Schmidt, R. (Hrsg.)

2016, XII, 244 S. 8 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-11943-0