

ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

AutorIn: Sandra Rademacher

Interner Titel: Einschulungsrede aus kulturvergleichender Perspektive – Der Fall Deutschland

Methodische Ausrichtung: Objektive Hermeneutik

Quelle: Rademacher, S. (2010). Pädagogische Professionalität und pädagogische Berufskultur. Professionalisierungstheoretische Implikationen eines deutsch-amerikanischen Vergleichs. *Sozialersinn*, 11 (1), S. 95-124.

Nutzungsbedingungen:

Das vorliegende Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, bzw. nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt – es darf nicht für öffentliche und/oder kommerzielle Zwecke außerhalb der Lehre vervielfältigt, bzw. vertrieben oder aufgeführt werden. Kopien dieses Dokuments müssen immer mit allen Urheberrechtshinweisen und Quellenangaben versehen bleiben. Mit der Nutzung des Dokuments werden keine Eigentumsrechte übertragen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Falldarstellung mit interpretierenden Abschnitten

Zu dieser Falldarstellung gehört auch [“Einschulungsrede aus kulturvergleichender Perspektive – Der Fall USA”](#)

1. Der Fall Deutschland: Das Unbehagen an der Institution Schule

Die im Folgenden zu rekonstruierende deutsche Schulleiterrede ist Teil einer Einschulungsfeier. Ausgerichtet wird die Veranstaltung in der Turnhalle der Schule, in deren vorderem Teil eine provisorische Bühne aufgebaut ist, während im Rest des Raumes theatergleich Stuhlreihen aufgestellt sind. Die Schulanfänger nehmen in den ersten beiden Reihen Platz, die Eltern und weitere Angehörige in den Reihen dahinter. Schüler einer zweite und einer vierte Klasse stehen als Tiere verkleidet auf der Bühne und halten, auf das Zeichen einer Lehrerin hin, ein an Holzstangen befestigtes Leinentuch in die Höhe, auf dem in bunten Buchstaben *Herzlich Willkommen!* zu lesen steht. Zur Eröffnung der Veranstaltungen singen sie, begleitet von einem Kassettenrekorder, das Begrüßungslied *Herzlich willkommen, ihr lieben Leute*. Nach dieser Begrüßung in Liedform betritt die Schulleiterin mit einem Mikrofon und einem Blatt, auf dem ihre Rede notiert ist, die Bühne, stellt sich seitlich vor die beiden Klassen und beginnt ihre Ansprache mit folgenden Worten:

Ein herzliches Dankeschön erst einmal an

Eine erste Auffälligkeit besteht darin, dass sich die Schulleiterin der von den Schülern in Liedform vorgetragenen Begrüßung nicht anschließt, sondern die bereits in Gang

gesetzte Begrüßungshandlung mit einem Dank unterbricht, was auf die Vordringlichkeit und Bedeutsamkeit des Dankes verweist. Vor allem anderen, was es in und mit dieser Ansprache zu sagen gilt, wird gedankt. Diese mit der gewählten Sequenzlogik in Anspruch genommene Bedeutsamkeit löst der Sprechakt material jedoch nicht ein: das *erst einmal* rahmt den Dank als Einschub und Nebensächlichlichkeit und das *Dankeschön* stellt eine Verniedlichung dar, so dass die Bedeutsamkeit des Dankes material eher zurückgenommen als unterstrichen wird. Die Indirektheit der Formulierung lässt zudem offen, wer dankt und in welcher Rolle er das tut. Die Rednerin verwendet kein Pronomen, übermittelt folglich vielmehr einen Dank, als dass sie ihn selbst in ihrer Rolle als Schulleiterin vorbringt und in dieser Rolle das Wort ergreift und die Veranstaltung feierlich eröffnet. Insofern als sich die Schulleiterin mit diesen indirekten Dankesworten selbst nicht positioniert, verweist der Beginn der Rede nicht nur darauf, dass eine Begrüßung der Gäste der Veranstaltung zugunsten eines Dankes aufgeschoben wird, ohne dass die damit in Anspruch genommene Bedeutsamkeit des Dankes material eingelöst wird, sondern – im Sinne einer ersten, durchaus riskanten Fallstrukturhypothese – auch auf eine Standort- oder Rollenunsicherheit der Schulleiterin im Rahmen der Einschulungsveranstaltung.

die Klasse 1b (.) und an die Klasse 3b, die diesen (.) Vormittag für unsere neuen Schulkinder gestaltet haben und euch mit einem Lied begrüßt haben.

Gerichtet ist der Dank an die beiden Klassen, die das Begrüßungslied gesungen haben. Dabei unterläuft der Schulleiterin ein Fehler, der zu Schuljahresbeginn sicherlich verständlich ist und vermutlich des Öfteren vorkommt, zum Anlass einer Einschulungsfeier handelt es sich dabei allerdings um eine symbolisch gewichtige Fehlleistung. Indem die Rednerin die Klassenbezeichnungen des vergangenen Schuljahres beibehält, ist der Platz, den die eigens mit dieser Veranstaltung begrüßten Schulneulinge innerhalb des schulischen Jahrgangsklassensystems einnehmen sollen, noch besetzt. Mit dieser Fehlleistung stellt die Rednerin nicht nur den Sinn der Einschulungsfeier in Frage, sondern auch das schulisch konstitutive Prinzip des Aufstiegs, das mit der Einschulungsfeier grundthematisch ist, da mit der Aufnahme der neuen ersten Klassen auch alle anderen Klassen im schulischen Jahrgangssystem aufsteigen.

Zudem dankt die Schulleiterin den beiden Klassen in der Vergangenheitsform für die Gestaltung des Vormittags zu einem Zeitpunkt, an dem gerade das Begrüßungslied gesungen wurde und die Veranstaltung erst wenige Minuten währt. Fast ebenso prototypisch wie im Beispiel Freuds, nach dem ein Präsident des Abgeordnetenhauses eine Sitzung mit den Worten *Meine Herren, ich konstatiere die Anwesenheit von ... Mitgliedern und erkläre somit die Sitzung für geschlossen* (Freud 1916/17: 57) eröffnet, wird auch die Einschulungsfeier bereits an ihrem Beginn sprachlogisch beendet. Bei der Eröffnung der Einschulungsfeier nimmt die Schulleiterin das Ende der Veranstaltung vorweg, so dass schon im ersten Satz der Schulleiteransprache latent der Wunsch der Rednerin zu Ausdruck kommt, der Vormittag möge bereits zu einem Ende gelangt sein. In dieser Fehlleistung erweist sich die Begrüßung der Schulanfänger nicht als feierliche und erfreuliche Begebenheit, sondern vielmehr als belastende und unerfreuliche Verpflichtung.

Auffällig sind auch die Adressierungen und der Adressatenwechsel innerhalb dieses Sprechaktes, die interessant dem vermiedenen *Ich* der Rednerin im Sinne der

Deutung einer Rollen- und Standortunsicherheit korrespondieren. Unklar scheint zu sein, ob sich die Veranstaltung an die Kinder oder die Eltern richtet. Die Bezeichnung der Erstklässler als *neue Schulkinder* erscheint bezüglich der Unsicherheiten der Rednerin als besonders aufschlussreich, denn diese Formulierung verweist auf die Gleichzeitigkeit zweier Perspektiven. Mit dieser Bezeichnung der Schulanfänger wird sowohl versucht, den Standpunkt der eingeschulten Subjekte einzunehmen, als auch den Standpunkt der Institution. Der Terminus *neu* verweist auf die Institution Schule, in die jedes Jahr *neue* Schülerinnen und Schüler eingeschult werden, wohingegen *Schulkinder* auf einen außerinstitutionellen Sprechakt der Statuszuweisung rekurriert – zu Schulkindern werden die Erstklässler nur außerhalb der Schule. Die Adressierung *neue Schulkinder* versucht beide Perspektiven gleichzeitig zu bedienen. Eine vermittelnde Auflösung des auf diese Weise entstehenden Widerspruchs, wie sie in den im ersten Teil dieses Aufsatzes diskutierten professionalisierungstheoretischen Ansätzen (vgl. hierzu insbesondere Combe, Helsper 1996; Dewe, Ferchhoff, Radtke 1992; Reinhardt 1972) diskutiert wird, gelingt an dieser Stelle nicht.

Die Interpretation einer Rollenunsicherheit der Schulleiterin bestätigt sich mit dem nächsten Sprechakt endgültig:

Zunächst geb' ich ganz kurz des Mikrofon an unseren Elternbeiratsvorsitzenden, Herrn Eichler, der auch unsre neuen (.) Schülerinnen und auch die Eltern begrüßen möchte.

Den Worten des Dankes folgt nun überraschender Weise nicht eine Begrüßung der Gäste der Veranstaltung durch die Schulleiterin, sondern diese kündigt an, das Mikrofon und damit das Wort an den Elternbeiratsvorsitzenden zu übergeben. Damit tritt sie die Flucht aus ihrer Rolle als Vertreterin der Institution Schule in eine Moderatorenrolle an. Die augenfällige Vermeidung einer Begrüßung gehört dem Komplex des Unbehagens bezüglich des Ausrichtens der Einschulungsveranstaltung an. Weder will die Rednerin diese Veranstaltung feierlich eröffnen, noch, was mit der Begrüßung bei dieser Einschulungsveranstaltung genuin zusammenhängt, die neuen Schüler in der Institution Schule willkommen heißen. Eine kollektive, dem Rahmen der Veranstaltung angemessene Begrüßung kann allerdings nur der Schulleiterin als einer Vertreterin derjenigen Institution, die diese Feier ausrichtet, gelingen; nicht einem Vertreter einer partikularen Gruppe wie den Eltern.² Nachdem der Elternbeiratsvorsitzende die Anwesenden begrüßt hat, ergreift erneut die Schulleiterin das Wort, um die lang hinausgeschobene Begrüßung auszusprechen.

Und ich möchte ganz herzlich alle Kinder und auch Eltern als Schulleiterin an der Grundschule Seestrasse, die ja Erich-Kästner-Grundschule seit einem Jahr heißt, begrüßen.

Allerdings markiert die Schulleiterin nicht, dass es sich um eine Wiederholung des Grußes innerhalb der Veranstaltung handelt (und *auch* ich möchte). Dadurch aber aberkennt sie den beiden vorausgegangenen Begrüßungen durch die Schüler und den Elternbeiratsvorsitzenden ihre Gültigkeit, indem damit implizit zum Ausdruck gebracht wird, dass sowohl die Kinder als auch die Eltern noch nicht begrüßt wurden. Die Begrüßung durch die Schulleiterin erweckt damit den Eindruck, als eroberte sie sich in einem dritten Anlauf ihre bisher abgelehnte Schulleiterrolle zurück. Allerdings hat sie noch immer nicht den Anspruch, die Anwesenden mit einer kollektiven

Begrüßung im Geiste dieser Feier zu vereinen. Die Ambitionen einer herausgehobenen Begrüßung der Gruppe der Kinder wird mit der nachgeschobenen Begrüßung der Eltern sofort wieder zurückgenommen und die Staffel der ambivalenten und unentschiedenen Adressierungen auf diese Weise fortgesetzt. Indem sich zwischen *alle Kinder und Eltern* ein *auch* schiebt, verschafft sich ein Konflikt, eine Hin-und-Her-Gerissenheit der Rednerin zwischen den beiden Gruppen erneut einen Ausdruck.

Auch will die Rückeroberung der Schulleiterrolle nicht recht gelingen. Im Moment des Versuches der Rollenidentifikation kommt das Unbehagen an der Rolle als einer Repräsentantin der Institution Schule nun sogar ungleich schärfer als bisher zum Ausdruck. Wenn die Rednerin *alle Kinder und auch Eltern als Schulleiterin an der Grundschule Seestraße* begrüßt, steigern sich die rekonstruierte Rollendistanz und die Adressierungsschwierigkeiten bis zu einem Punkt, an dem die Grenzlinie zwischen der begrüßenden Person und den begrüßten Personen bis zur Unkenntlichkeit verschwimmt. Grammatikalisch kann nicht entschieden werden, ob die Begrüßende oder die Begrüßten die Schulleiterrolle innehaben. Auch setzt sich die problematische Identifikation der Schulleiterin mit ihrer Rolle noch an einem anderen Punkt fort: der in *Erich-Kästner-Grundschule* geänderte Schulname ist der Rednerin binnen eines ganzen Jahres anscheinend so wenig vertraut geworden, dass sie immer noch am alten Schulnamen festhält und den neuen wie unwillig nennt, ohne sich damit identifizieren zu können.

Insgesamt verweist die Begrüßungshandlung, die mit diesem Sprechakt ihren Höhepunkt und ihr Ende erreicht, auf ein problematisches Verhältnis der Rednerin nicht nur zur Einschulungsfeier, sondern auch zur schulischen Praxis überhaupt. Denn mit diesen ersten an die Schüler und Eltern gerichteten Worten wird nicht nur die konkrete Einschulungsveranstaltung, sondern zugleich auch die schulische Praxis als solche eröffnet. Die ersten Worte bei der Einschulungsfeier sind die ersten Worte, die innerhalb und im Namen der Schule an die neuen Erstklässler gerichtet werden. Betrachten wir die bisherige Rekonstruktion unter diesem Gesichtspunkt, dann liegt der Schluss nahe, dass nicht eigentlich die Begrüßung der Anwesenden bei der Einschulungsfeier problematisch ist, sondern die Eröffnung der schulischen Praxis. Gerade aber weil der Schulanfang mit einer Einschulungsfeier begangen wird, ist dieser Befund überraschend und irritierend. Mit der Einschulungsfeier wird der erste Schultag als ein besonderes und positives Ereignis gerahmt. Demgegenüber wird mit der Begrüßungshandlung bei der hier betrachteten Einschulungsfeier ein Bild von Schule gezeichnet, das in einem erstaunlichen Gegensatz zu der im feierlichen Rahmen sich ausdrückenden positiven Deutung von Schule steht. Die Schulleiterin vertritt folglich nicht die Institution Schule, sondern positioniert sich auf der Ebene der latenten Sinnstruktur gegen sie. Die Thematisierung des Schulischen im Fortgang der Rede verspricht Aufschluss über die rekonstruierten Identifikationsprobleme der Schulleiterin als einer Vertreterin der Institution Schule zu geben:

Und alle Kinder waren ja eigentlich schon mal hier im Schulhaus und ihr kennt euch somit alle schon ein bisschen aus.

Die Art und Weise der Thematisierung des Schulbeginns ist bemerkenswert: Die Schulleiterin knüpft an etwas an, versucht, Kontinuität herzustellen, die Radikalität des Neuen und Unbekannten zurückzunehmen. Etwas Tröstliches, Aufmunterndes

liegt in diesen Worten. Da das Neue am Ort festgemacht wird – nicht an Personen und auch nicht an der beginnenden schulischen Praxis – kann allem Anschein nach eine Kenntnis des Ortes dieser Deutung entsprechend die nötige Sicherheit geben, mit einer veränderten Situation umzugehen. Auffällig sind aber zugleich die Einschränkungen, die mit dieser Ermutigung einhergehen. Wenn alle Kinder *eigentlich* schon mal im Schulhaus waren, dann scheint das für einige nicht zu gelten. Eine ähnliche Einschränkung erfährt die Aussage auch hinsichtlich der Ortskenntnis: die Rednerin grenzt die tröstliche Aufmunterung dadurch ein, dass sie von *ein bisschen* auskennen spricht. Der Trost verweist auf die Bedrohlichkeit der Situation in den Deutungen der Rednerin als schulischer Akteurin. In dem Maße aber, in dem der Trost zum Ausdruck von Bedrohung wird, in dem Maße erweist sich auch das beginnende Neue als bedrohlich. Erstaunlich ist zudem, dass sich selbst bei dem Versuch der Ermutigung der Kinder die Adressierungsschwierigkeiten reproduzieren.

Aber ab heute beginnt für die neuen Schulkinder ein neuer Lebensabschnitt und fünf Tage in der Woche werdet ihr hier in der Schule verbringen.

Der in den Ambivalenzen des vorhergehenden Sprechaktes latent zum Ausdruck gekommene Bruch mit der in tröstlicher Absicht behaupteten Kontinuität wird nun mit einem *aber* manifest und explizit vollzogen. Das genuin Neue, der *neue Lebensabschnitt*, besteht der Ankündigung der Schulleiterin zufolge darin, dass die Kinder *fünf Tage in der Woche in der Schule verbringen* werden. Damit ist erstens auf ein Vollzeitbeschäftigungsmodell (*fünf Tage in der Woche*) und zweitens auf den Anstaltscharakter der Institution Schule (*verbringen*) verwiesen. Der Schulbesuch stellt eine bisher nicht gekannte Verpflichtung und sicher auch eine Herausforderung für die neuen Schülerinnen und Schüler dar. Einen Großteil ihrer Zeit werden sie in Zukunft mit Schule und mit schulischen Pflichten zubringen. Sie sind erstmals mit „festen Arbeitszeiten“ konfrontiert und mit einer Person, die qua Berufsrolle dazu berechtigt ist, ihnen systematisch Aufträge zu erteilen. Irritierend ist deshalb nicht so sehr der Inhalt des Gesagten, als vielmehr die Ankündigung des derart verfassten schulischen Daseins als ein außergewöhnliches und bedeutsames. Ein Vorgesetzter in einem Betrieb könnte neue Mitarbeiter kaum analog der Rednerin begrüßen. Der Sprechakt *Fünf Tage in der Woche werden sie in dieser Werkhalle verbringen* ist gerade aufgrund der Präention der Bedeutsamkeit der auf diese Weise angekündigten beruflichen Praxis undenkbar, da eine berufliche Praxis, sich eben dadurch als eine entfremdete erweist, als ihr nur ‚fünf‘ Tage in der Woche nachgegangen wird.

Problematisch erscheint im Zusammenhang dieser Ankündigung vor allem auch das Verb. Die Rede davon, dass die Schulanfänger ihre Zeit zukünftig in der Schule *verbringen* werden, verzichtet zugunsten eines räumlichen Aufenthaltsmodells auf eine materiale Füllung des schulischen Daseins. Statt beispielsweise konkret auf das schulische Lernen Bezug zu nehmen, verweist die gewählte Formulierung vielmehr auf ein zweckfreies Dasein. Kinder können ihre Ferien bei den Großeltern auf dem Land *verbringen*, eine Familie die Wochenenden in ihrem Ferienhaus am See. Wenn die Kinder in Zukunft ihre Zeit in der Schule *verbringen*, wird gerade nicht auf ein dem Berufsleben analoges schulisches Dasein abgestellt. Vielmehr scheint es so, als würden die Kinder in der Schule keiner rollenförmigen Tätigkeit (Schüler) nachgehen, sondern sich lediglich in der Schule aufhalten und dort beaufsichtigt.

Dieser Sprechakt gibt insofern besonderen Aufschluss über die pädagogischen Deutungen der Rednerin, als an dieser Stelle deutlich wird, dass das Missverhältnis zwischen dem hohen Anspruch der Schulleiterin und der diesem nicht gerecht werdenden schulischen Praxis der Ursprung und der Ausgangspunkt der rekonstruierten Widersprüche zu sein scheint, in denen die Realität des Schulischen immer nur als bedrohliches Negativum sich spiegelt. Die in dem Bruch mit der in tröstlicher Absicht angeführten Kontinuität aus dem vorangegangenen Sprechakt zum Ausdruck gebrachte Bedrohlichkeit des Schulbeginns hat ihren Ursprung offensichtlich in eben dem Spannungsverhältnis zwischen der Präntention von Bedeutsamkeit und der Realität eines dem Berufsleben Erwachsener analogen Daseins der Schüler bis hin zu einem bloßen Beaufsichtigungsmodell.

Ihr werdet in der Schule hoffentlich viel Neues erfahren.

Mit diesen Worten wird eine erste inhaltliche Aussage zur schulischen Praxis gemacht. Die materiale Füllung des schulischen Handlungsrahmens bleibt dabei erstaunlich nichtssagend und oberflächlich, so dass sich an dieser Stelle eine befremdliche Distanz zur Funktion der Wissensvermittlung der Institution Schule ihren Ausdruck verschafft. Unmöglich lässt sich mit diesem Rekurs auf das schulische Lernen eine Orientierung an Erkenntnis und Verstehen assoziieren. Mit dieser so unlebendig und wenig material beschriebenen schulischen Wissensvermittlung drängt sich die Vorstellung von einer schulischen Praxis auf, die nicht Wissen und Deutungen von Welt anbietet, sondern lediglich Informationen zur Verfügung stellt.

Bemerkenswert ist die in dem Wort *hoffentlich* sich ausdrückende Distanz der Rednerin zur Ankündigung des Erfahrens von Neuem. Mit dieser Einlassung gibt sie entweder zu erkennen, dass sie als Schulleiterin weder die Garantie dafür übernimmt, was die Schule an Wissen zur Verfügung stellt, noch ob sie es überhaupt tut; oder sie stellt mit dieser Äußerung gar nicht auf das schulische Angebot ab, sondern zweifelt an der Wissbegierigkeit der Kinder. In diesem Fall bräuchte die Schulleiterin zum Ausdruck, dass sie nur hoffen könne, dass jeder Einzelne die ihm dargebotenen Möglichkeiten ergreift. Beide Deutungen legt der Sprechakt gleichermaßen nahe.

Schönes, nicht so Schönes.

In Bezug auf die schulische Wissensvermittlung muten die gewählten Kategorien *Schönes* und *nicht so Schönes* seltsam an, weil mit ihnen immer eine Wertung einhergeht. Weder aber kann man die vor allem in der Grundschule vermittelten Kulturtechniken im Sinne dieser Kategorien einordnen, noch beispielsweise das Gravitationsgesetz, die Mendelsche Vererbungslehre, die Photosynthese, die Entstehung eines Regenbogens oder ähnliches. Und selbst wenn man künstlerische Werke wie Gemälde, Skulpturen, Gedichte oder Romane als schön oder nicht so schön empfinden kann, würde doch eine Thematisierung dieser Gegenstände unter diesem Kategorisierungsaspekt zu kurz greifen, um sie in ihrer Eigenlogik zu verstehen. Die schulisch vermittelten Inhalte verhalten sich gegenüber einer solchen Wertung indifferent. Mit dieser Formulierung ist also der lebenspraktisch-subsumierende Umgang mit Welt angesprochen, nur die persönliche Einordnung des neu Erfahrenen in bestehende und anscheinend auch a priori feststehende Wertungssysteme, nicht aber Erkenntnis, so dass dieser Sprechakt auf

eine Verschiebung von *Erfahren* zu *Erfahrung* hinzudeuten scheint. Denn vereinbar mit dem Wertungsanliegen sind persönliche Erfahrungen, nicht Wissensinhalte und Informationen. Erfahrungen lassen unproblematisch einen wertenden Bezug zu, verlangen ihn sogar. Die Thematisierung der schulischen Praxis unterliegt demzufolge einer Verschiebung von einer Wissensvermittlungspraxis hin zu einer schulischen Praxis als Lebens- und Erfahrungsraum, in dem schöne und nicht so schöne Erfahrungen gemacht werden können. Erstaunlich ist, dass den Kindern diese Erfahrungen – insbesondere auch die nicht so schönen – gewünscht werden (*hoffentlich*). Mit diesem Wunsch reproduziert sich die Fallstruktur einer im Spannungsfeld von Trost und Bedrohung angesiedelten Selbstthematisierung der schulischen Praxis, wobei auch hier nicht die Verfasstheit des schulischen Handlungsraums an sich problematisch ist, sondern erst der mit der prätextierten Bedeutsamkeit der schulischen Erfahrungen auf die ganze Person der Schüler sich ausweitende Anspruch der Schulleiterin.

Manchmal macht 's mehr Spaß, manchmal weniger.

Eine Thematisierung der schulischen Praxis unter der Perspektive von Spaß muss als ein Bruch mit der Krisenhaftigkeit des vorangegangenen Sprechaktes gedeutet werden. Eine Thematisierung einer sozialen Praxis unter der Perspektive von Spaß verweist in keinem Fall auf die in den vorangegangenen Sprechakten immer wieder sich findenden Rekurse auf Krisenhaftigkeit im Sinne einer Thematisierung des Schulischen in einer widersprüchlichen Spannung von Trost und Bedrohung. Die Fallstruktur muss komplexer sein als bislang angenommen. Die Figur eines widersprüchlichen Zusammenspiels von *Trost und Bedrohung* scheint eingebettet in eine umfassendere Fallstruktur, die man nach der Analyse der bisherigen Sequenzen der Rede als ein ebenfalls widersprüchliches Zusammenspiel von *Dramatisierung und Bagatellisierung* bezeichnen könnte. Die Fallstruktur einer Deutung des Schulbeginns und der schulischen Praxis insgesamt im Spannungsfeld von Dramatisierung und Bagatellisierung, von außeralltäglicher Bedeutsamkeit und belangloser Alltäglichkeit legt insbesondere auch der Rahmen der feierlichen Begehung des Schulanfangs nahe. Eine unter der Perspektive von Spaß thematisierte Praxis kann nicht feierlich eröffnet werden. Insofern verletzt der Rekurs auf Spaß die feierliche Rahmung der Veranstaltung. Äußerte ein Standesbeamter dem Brautpaar gegenüber den Satz *Manchmal macht 's mehr Spaß, manchmal weniger*, wäre das grotesk. Die Thematisierung des beginnenden Neuen unter dem Blickwinkel von Spaß entwertet das als bedeutsam angekündigte Neue und beraubt es der Feierlichkeit und der Ernsthaftigkeit. Wieder wird also die formal in Anspruch genommene Herausgehobenheit der mit einer Einschulungsfeier eröffneten schulischen Praxis dementiert. Indem die Rednerin auf tröstliche Weise versucht, die Radikalität der Zäsur des Schulanfangs zu mildern, nimmt sie zugleich auch die Wichtigkeit des Anlasses zurück und gerät so erneut in Widerspruch zur feierlichen Rahmung.

Die Rede von *weniger Spaß haben* und von *nicht so Schönerm* gibt durch die Vermeidung der eigentlichen Negativkategorie wiederholt den tröstlichen Charakter des Sprechaktes zu erkennen. Auffällig ist der Wunsch nach einer schulischen Praxis, die den Schülern immer auch ein wenig Spaß machen soll. Damit wird auf die vermeintlichen Wünsche und Bedürfnisse der eingeschulenden Kinder abgestellt und versucht, diesen mit dem Rekurs auf Spaß gerecht zu werden. Eine solche Thematisierung der schulischen Praxis muss aufgrund der Verfasstheit des

schulischen Handlungsraums und aufgrund der Verpflichtung, die Schule für ihre Klientel grundsätzlich darstellt, in Konflikt geraten zur schulischen Realität. Wieder ist es also der Anspruch, es den Kindern beziehungsweise den eigenen Vorstellungen von Kindheit recht machen zu wollen, der in Widerspruch gerät zu derjenigen Praxis, die die Schulleiterin berufsrollenförmig vertritt.

Das kennt ihr ja alles schon.

Mit der Ankündigung einer schulischen Praxis, in der man viel Neues erfahren kann, bricht dieser auf Kontinuität verweisende Sprechakt. Erneut wird damit der in einer Einschulungsfeier als einer Zäsur sich dokumentierende Übergang in einen neuen Lebensabschnitt, den die Schulleiterin in dieser Rede ja auch wörtlich ankündigt, dementiert, wenn in ermutigender Absicht das neu Beginnende als bereits bekannt unterstellt wird. Auch auf der manifesten Ebene leugnet dieser Sprechakt nun die mit der Einschulungsfeier angekündigte Zäsur. Somit reproduziert sich wiederholt die Fallstruktur einer Entwertung der Einschulungsfeier und zugleich der als bedeutsam und herausgehoben angekündigten schulischen Praxis. Ebenso wie die Rednerin bei der Begrüßungshandlung dem feierlichen Rahmen nicht gerecht werden konnte, kann sie die mit der Einschulungsveranstaltung prätendierte Bedeutsamkeit des Schulanfangs material nicht füllen. Eine Selbstthematisierung der schulischen Praxis im Modus eines widersprüchlichen Zusammenspiels von Trost und Bedrohung, von Dramatisierung und Bagatellisierung unterläuft die mit der Rahmung angekündigte Bedeutsamkeit des schulischen Daseins.

Und ich denke, wir alle miteinander schaffen das schon.

Und all die andern Kinder haben's vor euch auch geschafft.

Diese letzte Sequenz stellt eine reine Reproduktion der herausgearbeiteten Fallstruktur einer widersprüchlichen Spannung von Trost und Bedrohung, Dramatisierung und Bagatellisierung dar. In tröstendem Duktus wird nun die schulische *Bewährungslogik* angesprochen. Mit der Bewährungsfrage tritt ein Gemeinschaftsmodell auf den Plan, das die Verantwortung für schulischen Erfolg nicht beim einzelnen Individuum, sondern bei einem Kollektiv ansiedelt. Bemerkenswert ist diese Gemeinschaftsperspektive gegenüber einer Perspektive individueller Selbstverantwortlichkeit insbesondere deshalb, weil sie sogar im hier angesprochenen Gelingensfall nichts von Selbstverantwortlichkeit wissen will. Die Schulleiterin verleiht nicht der Zuversicht Ausdruck, dass jedes Kind es schaffen und die schulischen Herausforderungen meistern kann, sondern sie bindet ihren Erfolgsoptimismus an ein kollektives Handeln. Eine pädagogische Intervention muss dieser Deutung gemäß nicht ein Autonomiedefizit oder das Eintreten eines Krisenfalls abwarten, sondern sie wird vorsorglich in Anschlag gebracht und gesteht der Klientel des pädagogischen Handelns selbst im Gelingensfall keine Selbstverantwortlichkeit zu.

Als ein deutlicher Verweis auf den Modus von Trost und Bedrohung kann die Distanzierung der Rednerin von ihrer optimistischen Deutung gelesen werden. Vor ihre zuversichtliche Einschätzung schiebt sich ein Unsicherheit zum Ausdruck bringendes *und ich denke*. Sowohl in dieser Unsicherheit als auch in der Ermutigung insgesamt ist die bedrohliche Kehrseite von Bewährung sofort mitthematisch – das Nicht-Schaffen, das Ausbleiben der Bewährung. Bedrohlich ist dieses unausgesprochene Scheitern insbesondere aufgrund seiner Diffusheit. Es ist

vollkommen offen gelassen, welches Ziel man in der Schule eigentlich erreichen oder verfehlen kann. Bisher war die Rede davon, dass man Neues erfahren kann, dass das mehr oder weniger Spaß macht und dass das alles sowieso schon bekannt ist. Nichts davon ist ein Kandidat für Gelingen oder Scheitern. Die Unausgesprochenheit lässt die schulische Aufgabe als allumfassend erscheinen und stellt das Gelingen oder Misslingen als etwas Endgültiges dar; entweder man schafft es oder man schafft es nicht.

Im letzten Sprechakt erfährt diese tröstliche Ermutigung zwei Dementis. Einerseits wird Abstand genommen vom Gemeinschaftsmodell zugunsten eines Modells von individueller Selbstverantwortlichkeit. In immer noch tröstlichem Duktus heißt es nun, dass *all die andern Kinder* es auch geschafft haben. Darin liegt das zweite Dementi, denn damit erweist sich die tröstliche Ermutigung sowohl dieses als auch des vorangegangenen Sprechaktes als überflüssig. Wenn in der Vergangenheit schon sehr viele Kinder die Schule durchlaufen und *alle* es geschafft haben, dann gehört das Scheitern gar nicht zur Realität des schulischen Daseins. Wenn es in der Schule nur Erfolgreiche gibt, dann erweist sich der Trost der Schulleiterin und vor allem seine bedrohliche Kehrseite wieder nur als Ausdruck einer Dramatisierungsbewegung. Erfolg und Scheitern, Trost und Bedrohung sind folglich wieder eingebunden in die Widersprüchlichkeit von Dramatisierung und Bagatellisierung.

2. Das Modell pädagogischer Berufskulturen und seine professionalisierungstheoretischen Implikationen

Bei einem Vergleich der beiden Schulleiteransprachen zum Anlass des ersten Schultages zeigt sich ein typologisch deutlicher Kontrast. Die für die deutsche Rede so charakteristischen widersprüchlichen Verwerfungen finden sich im amerikanischen Material nicht, sondern die Situation der Schuleröffnung in den USA zeichnet sich insbesondere auf der Folie der deutschen Befunde durch eine bemerkenswerte Konsistenz aus. Während in der deutschen Rede durchgängig ein Identifikationsproblem der Schulleiterin mit der Rolle als einer Vertreterin der Institution Schule virulent ist und ein Rechtfertigungs- und Legitimierungsproblem hinsichtlich der eröffneten schulischen Praxis die Begrüßungsansprache durchzieht, zeigt sich demgegenüber in der amerikanischen Rede eine klare und teilweise überbordende Identifikation der Rednerin mit der Institution Schule, die sie ohne jeden pädagogischen Zweifel vertritt. Die Bedingungen von Widersprüchlichkeit und Konsistenz des pädagogischen Handelns³ sind mit dieser kurzen vergleichenden Zusammenfassung im Prinzip schon benannt. Die widersprüchlichen Verwerfungen in der deutschen Einschulungsrede, die Fehlleistungen, die misslingende Begrüßung der Schulanfänger und ihre Adressierung in einem widersprüchlichen Zusammenspiel von Trost und Bedrohung, von Dramatisierung und Bagatellisierung lassen sich zurückführen auf ein Identifikationsproblem der Schulleiterin mit derjenigen Institution, die sie qua Berufsrolle vertritt. Die Konsistenz des pädagogischen Handelns im amerikanischen Datenmaterial hingegen speist sich aus der unkritischen Affirmation der Schulleiterin, die der Institution und ihren Prinzipien unbedingt und unhinterfragt zur Geltung verhilft. Aus der Perspektive der Rekonstruktion der amerikanischen Begrüßungsansprache lassen sich die Widersprüche im deutschen Datenmaterial folglich bestimmen als Verweigerung von Affirmation. Das pädagogische Handeln, wie es in der deutschen Einschulungsrede rekonstruiert wurde, steht in einer kritischen Distanz zur Institution Schule und ihren

Prinzipien. Es folgt insofern nicht dem *Modus der Anpassung*, sondern dem *Modus der Kritik*.

Bezogen auf die professionalisierungstheoretische Diskussion, die im ersten Teil dieses Aufsatzes in ihren Hauptlinien kurz skizziert wurde, lassen sich auf der Grundlage der kulturvergleichenden Rekonstruktionen die Argumente neu ordnen. In beiden Begrüßungsansprachen werden Handlungsprobleme rekonstruierbar, die als allgemein oder konstitutiv angenommen werden können: erstens zeigt sich in beiden Ansprachen ein Vergemeinschaftungsproblem und zweitens ist ein Perspektivitätsproblem grundthematisch, das man in Anlehnung an Oevermann und Helsper durchaus als ein Problem der *Vermittlung* der Perspektiven von Subjekt und Institution bezeichnen könnte. Dieses Problem impliziert nun aber nicht zwangsläufig ein widersprüchlich-vermittelndes pädagogisches Handeln. Die amerikanische Schulleiterin nimmt, und das kennzeichnet den Modus der Affirmation, einseitig den Standpunkt der Institution ein. Das Subjekt kommt immer nur nachgeordnet in den Blick, immer erst, wenn die Institution zu ihrem Recht gekommen ist. Und ebenso wie Individuum und Institution nicht in Konflikt zueinander geraten, ebenso werden auch Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung nicht als gegensinnig konstellierte Prinzipien thematisch. Die Rekonstruktion der Begrüßungsansprache verweist auf eine klare Trennung der beiden Sphären. Die ritualisierte, vergemeinschaftende Begrüßung steht für sich und vor der Rückbegrüßung der Schüler in der konkreten Institution Schule, so dass Vergemeinschaftung als ein die Vergesellschaftung tragendes und sie ermöglichendes Prinzip verstanden werden kann. Das Modell einer notwendigen Vermittlung der konstitutiven widersprüchlichen Handlungsanforderungen wird mit der Rekonstruktion der amerikanischen Begrüßungsansprache folglich fragwürdig.

In der deutschen Rede, und darin zeigt sich ein deutlicher Kontrast, verweist der Versuch der gleichzeitigen Einnahme der Perspektiven von Subjekt und Institution (*neue Schulkinder*) weniger auf ein Vermittlungsmodell, sondern recht deutlich auf das von Wernet vorgeschlagene Entgrenzungsmodell und die damit einhergehenden Identifikationsprobleme der pädagogisch Handelnden mit der Institution Schule. Anders als die amerikanische Schulleiterin will ihre deutsche Kollegin die Institution Schule nicht unhinterfragt vertreten. Die Rekonstruktion der deutschen Schulleiteransprache verweist immer wieder auf ein Unbehagen an der Institution Schule und auf die Zweifel der schulischen Akteurin an den institutionellen Prinzipien. Der Versuch der Einnahme der Perspektive der eingeschulten Subjekte dient dabei nur als eine Möglichkeit der Distanzierung vom Standpunkt der Institution. Das nicht nur in dieser Einschulungsrede, sondern in den verschiedensten Protokollen der schulischen Praxis in Deutschland rekonstruierbare Identifikationsproblem erklärt Wernet im Rückgriff auf die Adornosche Figur von Delegation und Verleugnung. Die physische Gewalt, zu der Lehrer innerhalb der Institution Schule im Namen der gesellschaftlichen Reproduktion qua Berufsrolle verpflichtet sind, wird bestritten und, wo immer möglich, dementiert: „Diese physische Gewalt wird von der Gesellschaft delegiert und zugleich in den Delegierten verleugnet. Die, welche sie ausüben, sind Sündenböcke für die, welche die Anordnung treffen.“ (Adorno 1965: 663) Diese Figur wird vor allem aufschlussreich, wenn man sie professionalisierungstheoretisch diskutiert. Die Professionen beziehen ihre gesellschaftliche Sonderstellung, so argumentiert bereits die klassische Professionstheorie, insbesondere daraus, dass sie sich einer gesellschaftlichen und administrativen Kontrolle ebenso wie einer Kontrolle durch die kapitalistischen

Marktmechanismen entziehen, so dass sich Professionen dadurch kennzeichnen lassen, dass sie gegenüber anderen Berufen ein besonderes Maß an Autonomie besitzen. Damit ist zugleich impliziert, dass Professionen sich sowohl kapitalistischen als auch politischen Verwertungsinteressen entziehen. „Professionen, so können wir zusammenfassen, stehen also in einem sie charakterisierenden Spannungsverhältnis zur Gesellschaft. Sie sind *Träger und Widerlager* der modernen Gesellschaft.“ (Wernet 2005: 140) Dieses elementare und zugleich konstitutive Charakteristikum von Professionen aber ist dem Lehrerberuf versagt. Die Institution Schule ist konstitutiv Reproduktionsinstanz und das schulisch-pädagogische Handeln ist unweigerlich der Träger des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses. Die rekonstruierbaren Widersprüche im deutschen Datenmaterial können als ein Ausdruck des Unbehagens an dieser Funktion des Lehrerberufs in der modernen Gesellschaft verstanden werden. Der Unwille der deutschen Schulleiterin, sich in die Rolle der Vertreterin dieser Institution Schule zu begeben, und die Rechtfertigungs- und Legitimierungsprobleme bei der Eröffnung der schulischen Praxis reproduzieren den Widerstand gegen die gesellschaftliche Reproduktionsforderung.

Dass damit kein allgemeines Modell pädagogischen Handelns in modernen Gesellschaften gewonnen, sondern lediglich ein spezifischer Typus pädagogischen Handelns und Deutens rekonstruiert ist, darauf verweist die Analyse der amerikanischen Einschulungsrede. Pädagogisches Handeln lässt sich folglich nicht elementar über jene Widerständigkeit bestimmen, die sich im deutschen Datenmaterial im Phänomen der Widersprüchlichkeit systematisch einen Ausdruck verschafft. Der Vergleich der Rekonstruktionen der beiden Begrüßungsansprachen zum ersten Schultag verweist stattdessen auf die empirische Evidenz zweier kontrastiver Typen pädagogischen Handelns. Damit kann ein pädagogisches Handeln im Modus der Kritik empirisch die gleiche Geltung beanspruchen wie ein pädagogisches Handeln im Modus der Affirmation. Diese beiden Typen, und nicht zuletzt darin erweist sich ihre Persistenz, finden sich nicht nur in den verschiedensten Protokollen der pädagogischen Praxis, sondern sie lassen sich auch in den pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Reflexionen wiederfinden. Theodor Litt fasst die hier herausgearbeitete typologische Differenz von Affirmation und Kritik mit den der Sache nach vergleichbaren Orientierungen am „Seienden“ und am „Seinsollenden“. Auf deutsch-amerikanischen Tagungen der Nachkriegszeit empfindet Litt die grundlegende Differenz der deutschen und der amerikanischen Pädagogik in der Berufung auf jeweils einen der beiden gegensätzlichen Pole:

„Denn alles, was in diesen Aussprachen an grundsätzlichen Unterschieden hervortrat, hatte, wie mir scheint, seine tiefste Wurzel in der auf der einen und der anderen Seite nicht so sehr ausdrücklich vorgenommenen wie stillschweigend vorausgesetzten Bestimmung des in Rede stehenden Grundverhältnisses. Dem angelsächsischen Erzieher ist es selbstverständlich, das, was dem erzieherischen Vorsatz gemäß ‚sein soll‘, in dem, was bereits ‚ist‘, angelegt und vorgezeichnet zu sehen, mithin das erzieherische Tun nur als das Hervorholen des im Gegebenen bereits Enthaltenen zu verstehen. Das Seinsollende liegt in der Linie des aus sich weiterwachsenden Seienden. Nicht umsonst ist ‚Anpassung‘ ein Lieblingswort angelsächsischer Pädagogik. Wo Erziehung ihre Aufgabe darin sieht, den Zögling zur Anpassung fähig und willig zu machen, da wird die Leitlinie des erzieherischen Handelns von dem, *woraner* sich anpassen soll, mithin vom Seienden abgelesen. Deutschem Erziehungsdenken hingegen liegt nichts ferner,

als im Prinzip der Anpassung sei es die Richtschnur des Erziehenden sei es das Wesen des durch die Erziehung zu Erwirkenden zu erblicken. Im Gegenteil: bei uns entwickelt sich der pädagogische Gedanke in bewusster Abhebung von dem, was ist, oft in direktem Angriff auf das, was ist. Nicht selten gewinnt die pädagogische Forderung überhaupt erst ihr Profil in der Negation des Bestehenden. Erziehung versteht sich selbst als Bad der Erneuerung, als Macht der Überwindung, als Bringerin des Heils. Man sieht: es ist das ‚Seinsollende‘, es ist die ideale Forderung, aus der deutsches Erziehertum seinen Auftrag herleitet.“ (Litt 1957: 6)

Die Orientierung der amerikanischen Pädagogik am Seienden, an einer Logik der Weitergabe und Anpassung der neuen Generation an das Bestehende kommt selbst noch in den reformpädagogischen Schriften zum Ausdruck: „Mit der fortschreitenden Entwicklung der Kultur erweitert sich die Kluft zwischen den ursprünglichen Fähigkeiten der Unreifen und den Normen und Sitten der Älteren. [...] Es ist die Erziehung, die diese Kluft überbrückt – und nur die Erziehung. Das Bestehen der Gesellschaft ist genau so wie die Fortdauer des Lebens im biologischen Sinne von einem Vorgang der Weitergabe abhängig.“ (Dewey 1915: 17) Demgegenüber ist in Deutschland nicht nur in der reformpädagogischen, sondern auch in der professionalisierungstheoretischen Diskussion der Topos der „Unbestimmtheit“ allen erzieherischen Handelns auffällig, mit dem der Modus der Affirmation auch in der theoretischen Modellbildung verweigert wird. In der Idee eines Erziehungsprozesses mit ungewissem Ausgang ist immer auch die Hoffnung auf Emergenz enthalten und zugleich die aus den empirischen Rekonstruktionen bekannte Orientierung an einer Logik des Widerstandes oder zumindest einer Distanz zu den gesellschaftlichen Gegebenheiten.⁴ Die Hoffnung auf gesellschaftliche Erneuerung wird einerseits an das Kind, andererseits an den Erziehungsprozess geknüpft: „Der Pädagoge ist also der Strukturlogik seines Handelns nach Geburtshelfer im Prozess der Erzeugung des Neuen und nicht umgekehrt, wie im Nürnberger Trichtermodell, Agentur der Anpassung des neuen Lebens an das alte Wissen und die alten Normen“ (Oevermann 2002: 35).

Die kulturvergleichende Rekonstruktion zweier kontrastiver Typen pädagogischen Handelns und Deutens verweist darauf, dass es einer theoretischen Modellbildung bedarf, die sowohl Gemeinsamkeiten als auch typologische Differenzen des Pädagogischen innerhalb verschiedener Gesellschaften erklären kann. Die Befunde der vergleichenden Rekonstruktion der beiden Begrüßungsansprachen implizieren also statt eines allgemeinen Modells pädagogischen Handelns in modernen Gesellschaften, wie es auch die professionalisierungstheoretische Erklärung nahelegt, ein differenzierteres Modell, mit dem die Kulturspezifika pädagogischen Handelns und Deutens theoretisch gefasst werden kann. Beides, Gemeinsamkeit und kulturspezifische Differenz, würden durch ein Modell pädagogischer Berufskulturen erklärbar. In Anlehnung an den Habitusbegriff (vgl. Bourdieu 1970) können pädagogische Berufskulturen verstanden werden als habituelle Dispositionen, also verinnerlichte Muster von Gedanken, Vorstellungen, Wahrnehmungen und Überzeugungen pädagogisch Handelnder. Diese Berufskulturen weisen kulturunspezifische Gemeinsamkeiten auf, insofern sie, zumindest unter den Bedingungen der modernen Gesellschaft, vor bestimmte allgemeine Handlungsprobleme gestellt sind.

Als gemeinsame Handlungsprobleme in beiden Reden konnten sowohl das Vergemeinschaftungsproblem als auch das Problem der Vermittlung der

Perspektiven von Subjekt und Institution herausgearbeitet werden. Zugleich verweisen die Rekonstruktionen der beiden Begrüßungsansprachen jedoch auch darauf, dass die Bearbeitungen dieser allgemeinen Handlungsprobleme typologische Differenzen aufweisen. Diese typologischen Differenzen können mit dem Modell pädagogischer Berufskulturen als kulturspezifische habituelle Dispositionen gefasst werden, die nicht lediglich eine Ausschmückung oder ein Beiwerk des pädagogischen Handelns und Deutens sind, sondern die selbst konstitutiv in pädagogisches Handeln und Deuten eingeschrieben zu sein scheinen. Darauf verweist die Systematik, mit der sich die beiden typologisch differenten Muster pädagogischen Handelns und Deutens einerseits im deutschen, andererseits im amerikanischen Material finden (vgl. Rademacher 2009).

Pädagogischem Handeln, darauf macht der Vergleich aufmerksam, ist ein Normativitätsproblem inhärent, durch das auch das Phänomen der Widersprüchlichkeit pädagogischen Handelns erklärbar wird. Das Eingespanntsein in den gesellschaftlichen Reproduktionsprozess lässt sich berufsethisch nur rechtfertigen, wenn die pädagogische Berufskultur mit den Werten der Gesellschaft, die sie reproduziert, identifiziert ist. Dem pädagogischen Handeln in den USA bietet sich sowohl die Möglichkeit der Identifikation mit dem Leistungsuniversalismus der modernen Institution Schule („American way of life“) als auch mit der Schule als einer nationalen Reproduktionsinstanz („Pledge of Allegiance“⁵; „Making good Citizens“, vgl. Ravitch et al. 2001). Beide Identifikationsmöglichkeiten sind dem Lehrerhandeln in Deutschland erheblich erschwert (vgl. Elias 1989, Mann 1958). Mit seiner gesellschaftskritischen beruflichen Selbstverortung kann sich aber auch das pädagogische Handeln in Deutschland der Logik gesellschaftlicher Reproduktion nicht entziehen. Denn die gesellschaftskritische berufliche Selbstverortung des pädagogischen Handelns in Deutschland steht ebenso in Einklang mit ihrer nationalkulturellen Einbettung wie die amerikanische. Darauf verweisen sowohl die soziohistorisch-komparatistischen Analysen Talcott Parsons (1951) als auch diejenigen Richard Münchs (1993; vgl. auch Rademacher 2009). An die Stelle von Affirmation tritt im deutschen Lehrerhandeln eine Ambivalenz, wie sie Thomas Mann im Doktor Faustus als ein allgemeines Charakteristikum des Deutschen diagnostiziert: „Die Deutschen [...] wollen immer eins und das andere“ (Mann 1947: 116). Die systematisch rekonstruierbaren widersprüchlichen Entgrenzungen verweisen darauf, dass pädagogisches Handeln in Deutschland Widerlager des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses sein will, indem es die in Schule institutionalisierten Prinzipien der modernen Gesellschaft zurückzunehmen versucht; sie verweisen aber auch darauf, und diese Gegenbewegung ist bemerkenswert, dass es in der Logik der Verschärfung der institutionalisierten Prinzipien auch der Träger dieses Reproduktionsprozesses sein will. Das zeigt sich nicht zuletzt in dem Ausrichten einer Einschulungsfeier.

Fußnoten:

(1) Eine ausführliche Rekonstruktion sowohl dieser als auch der amerikanischen Begrüßungsansprache findet sich in Rademacher 2009. Im Rahmen dieser Dissertationsstudie wurden 12 erste Schultage in Deutschland und 6 erste Schultage in Pennsylvania, USA teilnehmend beobachtet und audio-visuell aufgezeichnet. Die in den Rekonstruktionen herausgearbeiteten Fallstrukturen reproduzieren sich nicht nur in den verschiedenen Begrüßungsansprachen, sondern finden sich auch als sinnstrukturelle Muster in der Rahmung des ersten Schultages in den beiden

Ländern wieder: Die deutsche Einschulungsfeier und die mit ihr einhergehende Deutung des ersten Schultages als eines Schulanfangs, eine Deutung, die offensichtlich auf die Perspektive des eingeschulten Subjekts rekurriert, steht der amerikanischen Begrüßung und einer Deutung des ersten Schultages dort als *back to school*, also eines jährlich wiederkehrenden Schuljahresbeginns, mit der eindeutig die Perspektive der Institution in Anspruch genommen wird, gegenüber. Ergänzt man die objektiv-hermeneutischen Interpretationen, die in diesem Aufsatz vorgenommen werden, durch ethnographische Analysen der Rahmung und der immer wieder beobachtbaren typischen Gegenstände und Situationen der Schuleröffnung in den beiden betrachteten Ländern, lassen sich die an der deutschen und der amerikanischen Schulleiterrede herausgearbeiteten Typen pädagogischen Handelns und Deutens über die jeweiligen Einzelfälle hinaus als systematisch rekonstruierbare Muster generalisieren. Diese Generalisierung kann im Rahmen dieses Aufsatzes nicht überzeugend ausgeführt und begründet werden, deshalb sei an dieser Stelle auf diese weiterreichenden Ausführungen verwiesen.

(2) Die Begrüßungsworte des Elternbeiratsvorsitzenden sollen an dieser Stelle nur dokumentiert, nicht interpretiert werden, da der Fokus der Analyse auf dem beruflich-pädagogischen Handeln liegt: *Ja, guten Tag, mein Name ist Helmut Eichler. Ich bin hier Hause der im letzten Schuljahr gewählte Elternbeiratsvorsitzende und möchte Sie (.) oder euch zunächst liebe Kinder ganz herzlich hier in dieser Schule begrüßen und die Eltern darauf hinweisen, dass nach dieser Einführungsrunde hier in der Turnhalle im Raum 15 beziehungsweise im Innenhof der Elternbeirat Kaffee ausschenkt und äh Kuchen äh zur Verfügung stellt und Sie sind herzlich eingeladen, die Zeit, die sich Ihre Kinder in den Klassen befinden, mit uns zusammen zu überbrücken. Dort können Sie uns alle möglichen Fragen stellen und sind herzlich eingeladen, schon den Elternbeirat und auch die Schule in dieser Stunde ein bisschen besser kennen zu lernen. Und jetzt wünsche ich allen einen ganz wunderschönen Schulanfang.*

(3) Das gewählte Datenmaterial stellt für die Rekonstruktion pädagogischen Handelns m.E. einen interessanten Fall dar, insofern es genau auf der Schnittstelle von Handlungs- und Deutungsebene liegt. Am ersten Schultag sind die Schulleiter in der Regel dazu gezwungen, die an diesem Tag eröffnete schulische Praxis zu thematisieren. Da die schulische Praxis mit diesen Begrüßungsworten jedoch zugleich auch eröffnet wird, die Schüler also mit der Schulleiteransprache in der Schule willkommen geheißen werden, sind diese Ansprachen nicht lediglich auf der Deutungsebene angesiedelt, sondern zugleich auch ein Ausdruck pädagogischen Handelns. In den Begrüßungsansprachen verbindet sich folglich ein pädagogisches Handeln mit seiner Selbstdeutung.

(4) Erkennbar werden diese beiden differenten pädagogischen Deutungsmodi sogar noch in der Namensgebung von Schulen: Während deutsche Schulen in der Regel nach Dichtern, Gelehrten oder Widerstandskämpfern benannt werden, stehen in den USA häufig frühe Präsidenten, also die Gründungsväter der Nation, bei der Taufe Pate.

(5) Die „Pledge of Allegiance“ ist ein Schwur auf Fahne und Vaterland, der in den Schulen von 25 amerikanischen Bundesstaaten erwartet und in 6 weiteren Bundesstaaten empfohlen wird. Die „Pledge of Allegiance“ lautet: *I pledge allegianceto the flag of the United States of America and to the Republic for which it stands, one Nation under God with Liberty and Justice for all.*

Literaturangaben:

- Adorno, T. W. (1965): Tabus über dem Lehrberuf, in: Ders.: Gesammelte Schriften 10.2: Kulturkritik und Gesellschaft II, Frankfurt a. M. 1977, S. 656-673
- Bourdieu, P. (1970): Zur Soziologie der symbolischen Formen, Frankfurt a. M. 1974
- Dewey, J. (1915): Demokratie und Erziehung, Weinheim und Basel 1993
- Dewe, B.; Ferchhoff, W.; Radtke, F.-O. (eds.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen Elias, N. (1989): Studien über die Deutschen, Frankfurt a.M.
- Freud, S. (1916/17): Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse, in: Ders. (1982): Studienausgabe, Bd. I, Frankfurt a. M.
- Gruschka, A. (2005): Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens, Frankfurt a.M.
- Gruschka, A. (2008): Präsentieren als neue Unterrichtsform, Opladen
- Gruschka, A. (2009): Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik, Münster
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernen pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit, in: Combe, A.; Helsper, W. (eds.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a.M., S. 521-569
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur, in: Kraul, M. et al. (eds.): Biographie und Profession, Bad Heilbrunn, S. 64-102
- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln, in: Koch-Priewe, B. et al. (eds.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung, Bad Heilbrunn, S. 49-98
- Helsper, W. (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, 4, S. 567-581
- Helsper, W. (2008): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität, in: Helsper et al. (eds.): Pädagogische Professionalität in Organisationen, Wiesbaden, S. 115-149
- Helsper, W.; Kramer, R.-T.; Hummrich, M.; Busse, S. (eds.) (2008): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule, Wiesbaden

- Koch-Priewe, B.; Kolbe, F.-U.; Wildt, J. (eds.) (2004): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung, Bad Heilbrunn
- Koring, B. (1989): Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik, Weinheim
- Kraul, M.; Marotzki, W.; Schweppe, C. (eds.) (2002): Biographie und Profession, Bad Heilbrunn
- Litt, T. (1957): Technisches Denken und menschliche Bildung, Heidelberg Marshall, T. H. (1963): The Recent History of Professionalism in Relation to Social Structure and Social Policy, in: Ders.: Sociology at the Crossroads and other Essays, London
- Mann, G. (1958): Deutsche Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts, Frankfurt a.M. 1992
- Mann, T. (1947): Doktor Faustus. Das Leben des deutschen Tonsetzers Adrian Leverkühn erzählt von einem Freunde, Frankfurt a.M. 1981 Münch, R. (1993): Die Kultur der Moderne, 2 Bd., Frankfurt a.M.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: Combe, A.; Helsper, W. (eds.): Pädagogische Professionalität, Frankfurt a.M., S. 70-182
- Oevermann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns, in: Kraul, M. et al. (eds.): Biographie und Profession, Bad Heilbrunn, S. 19- 63
- Oevermann, U. (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule, in: Helsper, W. et al. (eds.): Pädagogische Professionalität in Organisationen, Wiesbaden, S. 55-77
- Parsons, T. (1951): The Social System, London
- Parsons, T. (1959): The School Class as a Social System. Some of Its Functions in American Society, in: Socialization and Schools (Compiled from the Harvard Educational Review), Cambridge, Massachusetts 1982, S. 69-90
- Parsons, T. (1968a): Einige theoretische Betrachtungen zum Bereich der Medizinsoziologie, in: Ders.: Sozialstruktur und Persönlichkeit, Frankfurt a.M.
- Parsons, T. (1968b): Professions, in: Shils, D. L. (ed.): International Encyclopedia of the Social Sciences, New York und London, S. 536-547
- Rademacher, S. (2009): Der erste Schultag. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich, Wiesbaden

- Ravitch, D.; Viteritti, J. P. (2001): Making Good Citizens. Education and Civil Society, New Haven
- Reinhardt, S. (1972): Zum Professionalisierungsprozess des Lehrers. Überlegungen zur Lehrer-Schüler-Interaktion und ihrer Sozialisation, Frankfurt a.M.
- Twardella, J. (2008): Pädagogischer Pessimismus. Eine Fallstudie zu einem Syndrom der Unterrichtskultur an deutschen Schulen, Frankfurt a.M.
- Wernet, A. (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage, Opladen
- Wernet, A. (2005): Über pädagogisches Handeln und den Mythos seiner Professionalisierung, in: Pfadenhauer, M. (ed.): Professionelles Handeln, Wiesbaden
- Wernet, A. (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen, Stuttgart
- Weber, M. (1906): Die protestantischen Sekten und der Geist des Kapitalismus, in: Ders. (1988): Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I, Tübingen, S. 207-236

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Rademacher, S.: Einschulungsrede aus kulturvergleichender Perspektive – Der Fall Deutschland
In: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//rademacher_rededeu_ofas.pdf,
17.06.2009