

Anja Sieber Egger, Gisela Unterweger und Pascale Herzig

Doing pupil im Kindergartenalltag

Inszenierungen von Übergangsmomenten aus ritualtheoretischer Perspektive

1. Einführung

„Ich habe den Eindruck, die Kinder kommen schon ganz fest in die Schule und wissen, jetzt bin ich Schülerin, jetzt bin ich Schüler, und sie kennen ihre Rolle bereits aus dem Kindergarten. Diese wird dort schon fest eingeübt und trainiert, indem im Kindergarten Situationen geschaffen werden, wo sie den Auftrag kriegen, ein Arbeitsblatt auszufüllen. Also ganz viel Sozialisierungsmassnahmen passieren bereits im Kindergarten. Die Frage [der] Arbeitshaltung, Arbeitsgrundlage – sie kommen schon mit einem voll bepackten Rucksack in die Schule [...] Sie kommen bereits mit Zählen, sie wissen, man muss stillsitzen, man muss sich melden, wenn man etwas sagen will, also, sie kommen schon mit ganz vielen Sachen in die Schule.“¹

Diese Schilderungen einer Primarlehrerin weisen auf den Kindergarten als Sozialisationsinstanz hin, die wichtiges praktisches Wissen für die Schule vermittelt. Aus der Perspektive der Lehrerin treten die Kinder gut gerüstet in die erste Klasse über, sie kennen die Spielregeln, sie wissen, wie sie sich als Schülerin oder Schüler zu verhalten haben. Damit wird die Funktion des Kindergartens als Sozialisationsinstanz für den Übergang Familie – Schule in den Vordergrund gerückt. Der Kindergarten hat in diesem Zusammenhang bestimmte Aufgaben zu erfüllen. Es werden kulturell wichtige Anforderungen an die nächste Generation von Kindern vermittelt und Handlungsanweisungen eingeübt, die vereinfacht gesagt Kinder zu Schülerinnen und Schülern machen.

In einer kulturalanalytischen Betrachtung des Kindergartenalltags fällt auf, dass eine Vielzahl von ‚kleinen‘ Situationen geschaffen werden, welche den Übergang in die erste Klasse aufgreifen und die Kinder auf die Lebenswelt Schule vorbereiten. Übergangssituationen sind für die Kinder

1 Das hier aus dem Schweizerdeutschen ins Deutsche übersetzte Zitat ist einem Transkript aus dem Forschungsprojekt „Schüler/in werden. Eine schulethnographische Untersuchung zur Identitätskonstruktion im frühen Schulalter“ entnommen (vgl. auch Unterweger, 2014).

mit Unbekanntem und Unsicherheiten verbunden. Um den Kindern in einer solchen Phase der Veränderung eine Orientierung zu geben, werden Übergangssituationen von den Lehrpersonen häufig mit spezifischen, stark ritualisierten Formen gestaltet (Scholz, 2006). Dies ist aus ethnologischer und ritualtheoretischer Perspektive sinnvoll. Denn Rituale begleiten Übergänge gesellschaftlicher wie auch individueller Natur und statten diese Passagen mit Sinn aus (siehe u.a. Belliger & Krieger, 2003; Turner, 1989). Die Geburt, das Erwachsenwerden, aber auch die Heirat und der Tod werden als grosse ‚klassische‘ Übergänge bezeichnet, die rituell begleitet werden, da sie immer auch mit Unsicherheiten verbunden sind. Rituale begleiten aber nicht nur diese ‚klassischen‘ Krisen- und Konfliktsituationen in Gesellschaften und bei Individuen, sondern sind auch Begleiter vieler kleiner Unsicherheitsmomente im sozialen Alltag (Douglas, 2010; Turner, 1989). “The ritual is a mechanism of stabilization, which is always threatened by everyday social life” (Friberg, 2014, S. 38). Mit Ritualen werden Emotionen gelenkt, und die Verunsicherten gewinnen Orientierung und Halt, weil sie das Unbekannte einüben und es einordnen können: „[...] das Ritual [ist] das Mittel, durch welches individuelle Wahrnehmung und Verhalten sozial angeeignet oder konditioniert wird“ (Bell, 2003, S. 38).

In den nachfolgenden Ausführungen wird eine spezifische Situation im Kindergartenalltag herausgegriffen, in der die Lehrperson auf die Vorbereitung der Kinder für die Schule zielt. Solche Momente der Vorbereitung, die auch als *doing pupil* (Breidenstein, 2006; Kampshoff, 2000; Jäckle, 2009; Jäger, Biffi & Halfhide, 2006) bezeichnet werden können, sind uns in unseren Feldforschungen häufig begegnet. Wir fassen diese Momente als kleine Momente eines grösseren Übergangs, der den Wechsel vom Kindergarten in die erste Klasse zum Thema macht. Die Kindergartenlehrpersonen haben diesen Wechsel auch immer wieder im Auge, sie antizipieren ihn und gestalten in ihrem Unterricht viele alltägliche Gelegenheiten so, dass dieser mit schulischen Anforderungen kompatibel ist. So lernen die Kinder beispielsweise, sich per Handzeichen zu melden, wenn sie etwas sagen wollen, oder die Kinder lernen, sich über einen längeren Zeitraum auf eine gestellte Aufgabe zu konzentrieren oder sich in die Klassengemeinschaft einzufügen und sich im richtigen Moment und in der richtigen Art zu exponieren. Mit Jäger (2008) kann festgehalten werden, dass das Moment des Übergangs in die Schule die Alltagskultur des Kindergartens performativ mitprägt. Damit wird der Kindergarten zu einer biographischen Phase, die auch mit einer Statusveränderung der Kinder einhergeht. Die kleinen Momente dieses Übergangs sollen hier ritualtheoretisch eingebettet werden.

Die Ritualtheorie bietet einen Erklärungsrahmen, um Übergangssituationen nicht in erster Linie als pädagogische, sondern als kulturelle und soziale Phänomene des Kindergartenalltags und der individuellen Biographien verstehen zu können.

Mit dem in diesem Beitrag gelegten Fokus auf das Thema „Übergang Kindergarten – 1. Klasse“ soll nicht der Eindruck vermittelt werden, dass der Kindergarten ausschliesslich eine Vorbereitungsfunktion für die Primarschule erfüllt, sein Bildungsauftrag ist weit umfassender als einzig das *doing pupil*. Aus einer sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektive aber interessieren solche Momente des *doing pupil*. Was bedeutet es, wenn Kinder in ihrer Sozialisation an eine neue Rolle herangeführt werden? Wie wird eine solche Heranführung von der Lehrperson gerahmt? Was genau passiert im Alltag des Kindergartens, wenn der Übergang in die Schule thematisch wird?

Der folgende Artikel basiert auf einer Studie², die schulethnographisch (Sieber Egger & Unterweger, 2018) ausgerichtet ist und die sich der klassischen ethnologischen Frage des „What the hell is going on here“ (Gertz, 1997, S. 26f.) angenommen hat. Im Artikel soll nicht das Handeln der Lehrperson beurteilt werden, weder pädagogisch noch (fach-)didaktisch. Vielmehr wird detailliert aufgezeigt, wie in einem Kindergarten über alltägliche Praktiken soziale Wirklichkeit hergestellt wird, in diesem Fall die soziale Wirklichkeit eines Rollen- und Statuswechsels vom Kindergartenkind zum Schulkind. Eine solche Beschreibung und Analyse einer Statuspassage mit einem „befremdeten Blick“ (Hirschauer & Amann, 1997) macht die Praktiken der Kindergartenlehrpersonen der Reflexion zugänglich.

Bevor diese Statuspassage im Detail präsentiert und analysiert wird, gilt es im Kapitel 2 eine grundlegende ritualtheoretische Einbettung und Fundierung vorzunehmen. Zentrale Begrifflichkeiten der Ritualtheorie werden eingeführt. Im dritten Kapitel wird dann die Statuspassage des *doing pupils* auf der Grundlage einer beobachteten Situation eingehend analysiert. Im vierten Kapitel ziehen wir ein Fazit und interpretieren mögliche Bedeutungen der Beobachtungen.

2 Die Studie wurde unter dem Titel „Spiel und Spielen. Ein ethnographisches Forschungsprojekt im Kindergarten“ in drei Deutschschweizer Kantonen von den Autorinnen durchgeführt und von der PH Zürich finanziert.

2. Liminale Übergangsmomente im Kindergartenalltag: eine ritualtheoretische Einbettung

Rituale gelten in der forschungsbasierten ethnologischen Literatur als Stärkungsmittel eines Kollektivs, sie können als Leim einer Gesellschaft bezeichnet werden. Sie haben regulierende und konfliktlösende Funktionen, sie geben Orientierung und Struktur (Turner, 1989).

„Rituelle Handlungen haben einen Anfang und ein Ende und damit eine *zeitliche Struktur*. Sie finden in *sozialen Räumen* statt, die sie gestalten. Rituelle Prozesse verkörpern und konkretisieren Institutionen und Organisationen. Sie haben einen herausgehobenen Charakter. Sie sind *ostentativ* und werden durch ihre jeweilige Rahmung bestimmt. In ihnen werden Übergänge zwischen sozialen Situationen und Institutionen gestaltet und *Differenzen zwischen Menschen und Situationen bearbeitet*. Rituale sind in Machtbeziehungen eingebunden und strukturieren *soziale Wirklichkeit*; sie schaffen und verändern soziale Ordnungen und Hierarchien.“ (Wulf, 2001, S. 8, Hervorhebung durch die Autorinnen)

Rituale, verstanden als regelhaftes, komplexes Geschehen, formen und bestätigen folglich die institutionelle bzw. die gemeinschaftliche Ordnung. Rituale kommen dort zum Einsatz, wo es im Sozialleben zu Krisen kommen kann. Gerade biographische Übergangsmomente, welche häufig mit Lebenskrisen einhergehen, werden mit Ritualen verknüpft. In solchen werden die Beziehungen zwischen Positionen und zwischen den Inhabern solcher Positionen neu strukturiert (Turner, 1989, S. 167). Wie zu zeigen sein wird, stellt ein solches Übergangsmoment das nachfolgend präsentierte *doing pupil* dar. Das Ziel eines jeden Rituals liegt in der (Wieder-)Herstellung der richtigen Verhältnisse. „In rituellen Handlungen werden Grenzen gezogen, Dispositionen ausgehandelt, Kompetenzen festgelegt. Dabei vollziehen sich Anerkennungsprozesse, deren performative Qualität für die Bildung von Gemeinschaften konstitutiv ist“ (Scholz, 2006, S. 242). Gemeinschaften werden also in und durch Rituale gebildet. Das kollektiv geteilte Wissen wird in Ritualen inszeniert, was wiederum die soziale Ordnung bestätigt, bestärkt und reproduziert. Folglich kann die Organisation einer Gesellschaft für ihre Teilnehmenden greifbar und verständlich gemacht werden.

Theoretische Überlegungen zu Übergangsritualen, die uns hier speziell interessieren, gehen auf den Ethnologen Arnold van Gennep (1986) zurück. Er definierte bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts die *Rites de*

Passage als „Riten, die einen Orts-, Zustands-, Positions- oder Altersgruppenwechsel begleiten“ (Turner, 1989, S. 94). Van Gennep erforschte diese *Rites de Passage* bei den Kabylen, einer in Nordost-Algerien lebenden Ethnie, und beobachtete vier zentrale Ereignisse, die von Ritualen begleitet werden: biografische Übergänge im Lebenslauf, die Veränderung sozialer Positionen einer Person, jahreszeitliche Übergänge wie auch räumliche Momente (1986, S. 25–171). Laut van Gennep bestehen Übergangsrituale aus drei Phasen – eine Erkenntnis, die bis heute Gültigkeit hat: 1. der Phase des Bruchs: Die Personen werden aus der vertrauten Struktur gelöst; 2. der Schwellenphase, auch Phase der Liminalität genannt: Die Personen befinden sich *betwixt and between*, weder hier noch dort und im Übergang in einen anderen sozialen Zustand; und 3. der Phase der Reintegration, um die Betroffenen in die neue Struktur einzugliedern. Der Sozialanthropologe Victor Turner hat die zweite Phase erweitert, indem er den van Gennep'schen Liminalitätsbegriff theoretisch untermauerte und ein Konzept entwickelte, „das die von der Gesellschaftstheorie so oft ignorierten ‚interstrukturellen‘ Sinnzentren zu inkorporieren versuchte“ (Rochberg-Halton, 1989, S. 204). Die liminale Phase wird dabei als das zentrale Moment eines jeden Übergangsrituals beschrieben. Es ist die Phase der Anti-Struktur. Die Schwellen- oder liminalen Wesen befinden sich in ambivalenter Position, sie haben noch keinen definierten Ort in der Gesellschaft oder Gemeinschaft gefunden. Das Herzstück der liminalen Phase ist die *Sacra*, eine Art Weihe, die die liminalen Wesen erfahren. Die *Sacra* enthält die zentralen Werte einer jeden Gesellschaft, die in der liminalen Phase vermittelt werden. Die liminalen Wesen werden in der *Communitas* vergemeinschaftet, Egalitarismus wird angestrebt und eine mythische Solidarität wird hergestellt (Turner, 1989).

Turner (1989) beschreibt verschiedene Ausdrucksformen der *Communitas*, die in der Realität allerdings nicht klar voneinander zu trennen sind. Eine erste Form nennt er die *spontane Communitas*. Diese ist bloß ein Augenblick, eine Kürzestphase, begleitet von Glücksgefühlen und Aufregung. Ein solcher Moment wäre der erste Kindergartenstag. Eine weitere Ausdrucksform nennt Turner die *normative Communitas*, die sich aus der spontanen entwickelt und Anzeichen eines dauerhaften Systems aufzuweisen beginnt. Dies entspricht einer Kindergartenklasse, in welcher sich Abläufe und Routinen bereits gefestigt haben und wo die Struktur zu greifen beginnt. In dieser Auslegung der *Communitas*-Ausdrucksformen scheint bereits Turners Gesellschaftsverständnis auf, das auf einem dialektischen Gedanken basiert: Struktur- und *Communitas*phasen bedingen sich ge-

genseitig und wechseln sich ab (Turner, 1989, S. 193). Die Gesellschaft als Struktur ist ein Klassifikationsmodell, eine Denk- und Ordnungsstruktur, die rechtliche, wirtschaftliche, kulturelle Positionen wie Ämter und Rollen aufweist. Menschen werden darin im Sinne eines Mehr oder Weniger getrennt. Dieses Gesellschaftsmodell ist differenziert, kulturell strukturiert, segmentiert und hierarchisch mit institutionalisierten Positionen versehen. Die Gesellschaft als *Communitas* hingegen ist undifferenziert und homogen. Konkrete Individuen stehen sich in der *Communitas* gegenüber: „[Es sind] Individuen, die, obwohl sie sich in ihren körperlichen und geistigen Talenten unterscheiden, dennoch im Hinblick auf ihr gemeinsames Menschsein als gleich betrachtet werden“ (Turner, 1989, S. 169).

Was hier allgemein zu Übergangsritualen gesagt wurde, kann auf den Kindergarten und die Schule übertragen werden: Überlegungen, die bereits bei den ‚Berliner Ritualstudien‘ (Wulf, 2001, 2015; Wulf, Althaus, Audehm, Bausch, Göhlich, Sting, Tervooren, Wagner-Willi & Zirfas, 2001; Wulf & Zirfas, 2001, 2004, 2007) Eingang gefunden haben und auch in Forschungen von Wagner-Willi (2005), Jäger, Biffi und Halfhide (2006), Hemmerling (2007) sowie Kuhn (2013) aufgegriffen wurden. „Schulische Rituale erzeugen Möglichkeiten sozialen Handelns. [...] Sie generieren und bearbeiten kollektive Identität und Differenz mit Hilfe des zur Inszenierung und Auf-führung erforderlichen praktischen Wissens“ (Wulf, 2001, S. 13).

Mit dem Eintritt in den Kindergarten sind die Kinder nicht mehr nur Familienkinder, aber auch noch nicht Schülerinnen oder Schüler: Sie sind Kindergartenkinder. Dieser Status lässt sich zum Beispiel an spezifischen Artefakten festmachen, die Kindergartenkinder als solche identifizieren und die als deutliche Abgrenzung zur Schülerin, zum Schüler gelesen werden können. So beispielsweise der in einer bestimmten Farbe gehaltene Leuchtbändel³, den die Kinder mit dem Eintritt in den Kindergarten erhalten oder das „Kindergartentäschli“ für den „Znüni“, das explizit eine andere Funktion als der Schulranzen hat usw. usf.

In dieser Lesart kann die Kindergartenzeit als eine eigene Phase der Schullaufbahn bezeichnet werden. Verschiedene deutschschweizerische Forschungen haben jedoch darauf hingewiesen, dass es in der Zeit des Kindergartens speziell gerahmte Momente gibt, die auf die Aneignung eines „schülerspezifischen Habitus“ (u.a. Jäger et al., 2006, S. 7; Krompak, Bender, erscheint 2018) zielen. Diese Momente, die insbesondere im zweiten Kindergartenjahr inszeniert werden, können als eine Übergangs- oder

3 Dieses Artefakt kann sich von Kanton zu Kanton in Farbe oder Form unterscheiden, ebenfalls der Zeitpunkt der Übergabe.

Schwellenphase interpretiert werden, mit liminalen Wesen, die weder das eine noch das andere, die weder hier noch dort sind. In dieser Phase befinden sich die Kindergartenkinder in einer Position *betwixt and between*, zwischen dem alltäglich gelebten Dasein als Kindergartenkind und dem kommenden als Schüler/in. Ein Ziel ist die Einübung des Schülerhabitus, um die Kinder auf die Schule vorzubereiten – gerade so, wie das im Zitat eingangs des Artikels die Primarlehrerin lobend ausführt.

Mit der Einführung der kantonalen Harmonisierung (HarmoS) im Jahre 2006 wurde der Kindergarten in der Schweiz offiziell Teil der Volksschule und der Besuch des Kindergartens für obligatorisch erklärt. Vorher war der Kindergarten eine eigenständige sozialpädagogische Institution, abgekoppelt von der Schule und der Besuch nicht verpflichtend. Mit HarmoS verschiebt sich die gesellschaftliche Funktion des Kindergartens von einer primär sozialpädagogischen zu einer Bildungseinrichtung. Die Kinder treten zwischen dem vierten und dem fünften Geburtstag in die Volksschule⁴ ein und besuchen zuerst den Kindergarten. An dieser Stelle lohnt sich eine, wenn auch nur vorläufige, Analyse des Begriffs Kindergarten: es handelt sich um einen Garten, der explizit von Kindern besucht wird, ansonsten würde man schlicht von einem Garten sprechen. Diese Definition findet sich bereits bei Fröbel, der 1840 die Idee eines „Gartens für Kinder“ formulierte, als „Ort des selbstgesteuerten Wachsens und Gedeihens“ (Althaus, 2016). Auch wenn Fröbel die Metaphorik nicht abschließend ausführte (Grell, 2013, S. 157), schwingt mit dem gewählten Begriff die schon fast romantisch anmutende Bedeutung des Gartens mit. Der Begriff „Garten“ löst Assoziationen aus: als ein abgegrenztes Gelände vor dem Haus, bestückt mit einer blühenden Blumenpracht, mit altem Baumbestand, mit Grünflächen oder gar einer Fläche für den Gemüseanbau – jedenfalls ein

4 Etwas anders gelagert ist das in Kantonen, in denen Basisstufenmodelle praktiziert werden. Dies hier für die Schweiz abzubilden, würde den Rahmen des Artikels sprengen. So viel sei aber angefügt: In einigen Schweizer Kantonen praktizieren einzelne Gemeinden, teilweise auch nur einzelne Schulhäuser, die Basisstufe, den cycle élémentaire, cycle 1 oder den cycle primaire 1. In diesen Modellen werden die zwei Jahre Kindergarten und das erste, teilweise auch das zweite Schuljahr in einen Zyklus vereint. Im Kanton Bern bspw. wird aber festgehalten, dass „Im Cycle élémentaire [...] die Trennung von Kindergarten und den beiden ersten Schuljahren der Primarstufe beibehalten [wird]. Verbindende Elemente sind jahrgangsgemischte Projekte und Lerngruppen, die sich aus Kindern des Kindergartens und Kindern des 1. und 2. Schuljahres der Primarstufe zusammensetzen.“ (https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/informationen_fuereltern/kindergarten/cycle_elementaire.html [10.1.2017]). Unsere Forschung basiert auf der Beobachtung in Kindergärten, die nicht Teil von Basisstufenmodellen sind, weshalb wir die Diskussion um die Basisstufenmodelle nicht abbilden. Wir haben in drei deutschsprachigen Kantonen Untersuchungen durchgeführt, in einem davon (Kanton Zürich) wurde die Grundstufe an der Urne 2012 verworfen.

Ort im Freien, der geplant angelegt und bepflanzt wird, ein „umgrenzter und besonderer Aufmerksamkeit bedürftiger Raum“ (Grell, 2013, S. 157). Ein Garten gilt gemeinhin als ein Ort, an dem man gerne verweilt, ein Ort, wo Pflanzen gehegt und gepflegt werden. Sind die Kindergartenkinder damit Pflänzchen, die gehegt werden müssen, damit sie wachsen und sich entfalten können?⁵ Der Kindergarten ist so gesehen etwas anderes als die Schulstube, die von Schülerinnen und Schülern besucht wird und die sich im Schulhaus befindet, ausgestattet mit Tischen, Stühlen, Wandtafel bzw. Whiteboard, Computern und anderem schulischem Equipment – im Vergleich eine eher sachlich-kühle Umgebung.

Bereits anhand dieser kurzen Interpretation der Begrifflichkeit kann man erkennen, dass der Kindergarten und die Schule nicht deckungsgleich angedacht sind, sondern als unterscheidbare kulturelle Welten. Der Kindergarten wird zu einem Raum, der nicht mehr das familiäre Zuhause ist, aber auch noch nicht die Schule. Die Kindergartenkinder werden zu Individuen, die während und mit der Kindergartenzeit liminale Phasen durchlaufen, damit sie nach dem Übergang in die Schule mit entsprechendem Wissen und Können ausgestattet sind. Bestimmte Symbole zeichnen diese Wesen und den ‚Garten‘ aus, den sie bevölkern. Diese Symbole (und symbolischen Strukturen) unterscheiden Kindergartenkinder von Schulkindern und den Kindergarten von der Schule: Häufig befinden sich die Räume der Kindergärten (noch) entfernt von den Schulen in speziell errichteten Pavillons, häufig sind die Kindergärten innerhalb von Quartieren angesiedelt, um längere Fusswege zu vermeiden. Wie oben bereits beschrieben, markieren bestimmte Artefakte die Kindergartenkinder als etwas Anderes als Schülerinnen und Schüler. Auch die Ziele in den teilweise noch geltenden Kindergartenlehrplänen⁶ lassen sich in dieser Lesart einordnen: Die klassischen Kulturtechniken werden noch nicht thematisiert. Dazu können ex-

5 Auf die Thematik des Entfaltens und Wachsens weisen auch die von Kindergartenlehrpersonen häufig gewählten Begrifflichkeiten für die Kindergartenkinder im ersten Kindergartenjahr – bspw. Rüpchen oder Mäuschen – und für die Kinder im zweiten Kindergartenjahr – bspw. Schmetterlinge oder Elefanten – hin.

6 Veränderungen stehen momentan mit dem Lehrplan 21 an. Der Lehrplan 21 ist der erste gemeinsame Lehrplan für die Volksschule von 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantonen und wird je nach Kanton zu unterschiedlichen Zeiten eingeführt. Im Kanton Zürich beispielsweise tritt er auf das Schuljahr 2018/19 auf der Kindergarten- und der Primarstufe bis zur fünften Klasse in Kraft. Im Kanton Thurgau ist dieser bereits auf das Schuljahr 2017/18 implementiert worden. Der Lehrplan 21 fasst Kindergarten sowie erste und zweite Klasse der Primarschule zum ersten Zyklus zusammen und zielt insofern auf eine Verbindung zwischen Kindergarten und Schule. Das dem Artikel zugrundeliegende Forschungsprojekt bildet die Praxis ab, die noch nicht im Lehrplan 21 gründet. Deshalb berücksichtigen wir den Lehrplan 21 für unsere Argumentation nicht.

emplarisch zwei Lehrpläne zitiert werden: Im Zürcher Lehrplan werden für den Kindergarten Kommunikation, Werte, Soziales, Körper, Gestaltung zentral erwähnt (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2010), im Kanton Bern hingegen steht die Förderung der Kinder in ihrer Selbst-, Sozial-, Sachkompetenz im Vordergrund (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2013).

3. Das Zaubern in eine andere Welt

Mit diesen theoretischen und begriffsanalytischen Überlegungen lassen sich unterschiedliche pädagogisch angeleitete Praktiken als Übergangssituationen im Kindergarten aus einer ritualtheoretischen Perspektive fassen. Wie sich solche Übergangssituationen in der Feldsituation konkret ausgestalten können, wird nachfolgend analysiert. Dazu wird auf eine Situation fokussiert, die aufgrund unserer Forschungen als typisch für den Alltag im zweiten Kindergartenjahr gesehen werden kann. In den Beobachtungen des dem Artikel zugrundeliegenden Forschungsprojekts konnten viele analoge Situationen beobachtet werden, wenn auch die Inhalte unterschiedlich waren. Der Zweck dieser Situationen blieb jedoch gleich: Die Kinder sollen an etwas herangeführt werden, was in der Schule von Bedeutung sein wird. Nachfolgend wird der Blick nicht auf den Gebrauch der Sprache, die im Ausschnitt sehr prominent verhandelt wird, geworfen. Auch dient uns die hier beobachtete Szene nicht als Grundlage, das pädagogische Handeln der Lehrperson zu beurteilen. Vielmehr soll die Frage des *doing pupil* in den Blick genommen werden – also die Inszenierung des Schülerinnen- und Schülerwerdens, die auf die Aneignung des schülerspezifischen Habitus zielt. Wie werden in der beobachteten Übergangsphase die Kindergartenkinder an ihre zukünftige Rolle als Schülerin oder als Schüler herangeführt? Wie wird diese Übergangsphase von der Kindergartenlehrerin gerahmt und somit von anderen Alltagshandlungen unterschieden? Die Szene steht, was die Verwendung der Bildungssprache Deutsch anbelangt, in Übereinstimmung mit dem im Kanton Zürich gültigen Lehrplan. Dieser vermerkt:

„Unterrichtssequenzen in Hochdeutsch sind möglich, sie sollen aber beschränkt sein auf Situationen mit klarem Bezug zu hochsprachlichen Vorgaben oder Situationen (z.B. einzelne Verse, Lieder, Vorlesen, Audio- und Bildmedien, Texte und Zitate, erstes Lesen, Rollenspiele). *Vorrangiges Ziel ist dabei die Vorbereitung auf die Un-*

terrichtssprache auf der Primarstufe.“ (Lehrplan für die Kindergartenstufe des Kantons Zürich, 2010, S. 7, Hervorhebungen durch die Autorinnen)

Mit diesem Bezug zum Lehrplan soll nicht gefragt und diskutiert werden, ob damit eine Umsetzungspraxis kantonaler Vorgaben eingehalten wird. Vielmehr interessiert ethnographisch und ethnomethodologisch gesehen die Frage, *wie* die Lehrperson eine solche Vorgabe rahmt und prozessiert. Dies ist im Hinblick auf die übergeordnete Frage der schulischen Sozialisation der Kinder von Interesse.

Die nachfolgend aufgezeichnete Szene ist ein Ausschnitt aus der ersten Schulwoche nach den Sommerferien im Jahr 2014. Der beforschte Kindergarten befindet sich in einem Quartier einer Schweizer Stadt, das seit jeher von unterschiedlichsten sozioökonomischen Gruppen bewohnt wird. Mit der während der letzten Jahre schnell fortschreitenden Gentrifizierung entwickelte sich das Quartier zunehmend zu einem Mittelschichtquartier – neue Migrationsströme kommen nicht mehr hier an. 22 Kinder besuchen die beobachtete Klasse, darunter finden sich vier Kinder aus Familien mit Migrationserfahrung. Der Kindergarten liegt in einem ruhigen Quartierteil, weit entfernt vom nächsten Schulhaus, umgeben von ehrwürdigen Villen und deren Gärten mit alten Baumbeständen sowie ein paar wenigen aus den 1970er Jahren stammenden Mehrfamilienhäusern.

Die Lehrerin wendet sich in der Szene ausschliesslich an die Kinder des zweiten Kindergartenjahres, die am Vormittag jeweils eine Stunde früher als die Kinder des ersten Kindergartenjahres in den Kindergarten kommen:

Kindergartenlehrerin: „Jetzt wämmer uf Dütsch zaubere. Das hät öppis mit de Schuel ztue. I de erschte Klasse redet alli Hochdütsch. Darum redet au mir jetzt i de erschte Stund immer Hochdütsch. Am Nüni, wänn dänn die Chline chömed, tüemer wieder zrugg zaubere und redet dänn wieder Schwiizerdütsch.“

Robin streckt seine Hand in die Luft.

Kindergartenlehrerin: „Lueget mal, de Robin macht öppis super. Er tuet nöd drii rede, er hebt sini Hand uuf, wenn er öppis wott verzele. Robin?“

Robin erzählt stockend und ziemlich leise (für mich fast unverständlich), dass er in den Ferien Hochdeutsch gesprochen hätte.

Die Kindergartenlehrerin geht darauf nicht weiter ein und beginnt zu zaubern: „1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, mir wänd jetzt Hochdütsch rede.

Schschschschs. Zauber, Zauber, Zauber!“ Sie bewegt ihre Hände und Arme zum Zaubern in Wellenbewegungen durch die Luft.

Kindergartenlehrerin: “Oh, hello, good morning! What? Is this German? No, this is English! Ui, da isch öppis bim Zaubere falsch use cho. Jetzt zaubere ich no mal. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, mir wänd jetzt Hochdütsch rede. Schschschschs.“ Sie bewegt wieder ihre Hände und Arme zum Zaubern in Wellenbewegungen durch die Luft: „Ah, jetzt hat es geklappt. Nun sprechen wir Hochdeutsch!“ (21.8.2014)⁷

Nach dem alltäglichen Körperbewegungsspiel zur Begrüßung früh morgens leitet die Kindergartenlehrerin im Kreis eine neue Sequenz ein – eine klassische Übergangssituation. Sie führt die Begriffe ‚Deutsch‘ und ‚zaubern‘ in einem engen Zusammenhang ein und verweist direkt auf die Verbindung zur Schule. Und sie kündigt auch das Ende der verzauberten Phase im Zusammenhang mit dem Eintreffen der Kinder im ersten Kindergartenjahr an. Sie formuliert also einen Übergang zu einem unmittelbar bevorstehenden Ereignis, welches offenbar den Kindern des zweiten Kindergartenjahres vorbehalten ist und als Vorbereitung für ein zukünftiges Ereignis dient, nämlich den Eintritt in die erste Schulklasse. Wir möchten diesen Ausschnitt im Folgenden etwas genauer und mittels der eingeführten ritualtheoretischen Perspektive analysieren. Wir nehmen die Szene als kleinen, aber durchaus aussagekräftigen Ausschnitt der Alltagskultur des Kindergartens, wie wir sie über längere Zeiträume beobachten konnten.

Die Kindergartenlehrerin erklärt – auf Schweizerdeutsch: „Jetzt wämmer uf Dütsch zaubere“. Mit dem ‚Jetzt‘ markiert sie einen zeitlichen Beginn, etwas Neues und Anderes, das auf das Bewegungsspiel folgt. Sie konstruiert damit eine zeitliche Struktur, welche einen Anfang und ein (später

7 Übersetzung: Kindergartenlehrerin: „Nun wollen wir auf Deutsch zaubern. Das hat etwas mit der Schule zu tun. In der ersten Klasse sprechen alle Hochdeutsch. Deshalb sprechen wir jetzt in der ersten Stunde immer Hochdeutsch. Um neun Uhr, wenn die Kleinen kommen, zaubern wir wieder zurück und sprechen dann wieder Schweizerdeutsch.“ Robin streckt seine Hand in die Luft. Kindergartenlehrerin: „Schaut mal, Robin macht etwas super. Er spricht nicht rein, sondern hält die Hand hoch, wenn er etwas erzählen will. Robin?“ Robin erzählt etwas stockend und ziemlich leise (für mich fast unverständlich), dass er in den Ferien Hochdeutsch gesprochen hätte. Die Kindergartenlehrerin beginnt dann das Zauberspiel: „1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, wir wollen jetzt Hochdeutsch sprechen. Schschschschs. Zauber, Zauber, Zauber.“ Bewegt ihre Hände und Arme zum Zaubern in Wellenbewegungen durch die Luft. “Oh, hello, good morning! What? Is this German? No, this is English! Ui, da ist beim Zaubern was falsch gelaufen. Jetzt zaubere ich noch einmal. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, wir wollen jetzt Hochdeutsch sprechen. Schschschschs.“ Sie bewegt ihre Hände und Arme zum Zaubern in Wellenbewegungen durch die Luft. „Ah, jetzt hat es geklappt. Nun sprechen wir Hochdeutsch!“

ebenfalls expliziertes) Ende hat. Mit der Betonung *wollen wir* schließt sie alle anwesenden Personen mit ein, also auch sich selbst: Alle zusammen machen zeitlich synchron etwas, darüber hinaus auch noch etwas, das alle *wollen*, so zumindest die sprachliche Unterstellung.

Das erscheint etwas absurd, bedenkt man, dass die Kindergartenlehrerin in der generationalen sowie in der institutionellen Ordnung des Kindergartens den Kindern als überlegen positioniert ist. Sie bewegt sich in einer Struktur von Machtbeziehungen und nutzt in diesem Fall ihre machtvolle Position, um die Gestaltung der folgenden Minuten anzukündigen und auch durchzusetzen. Damit betont und etabliert sie rituell die im Kindergarten zentralen Machtverhältnisse zwischen Kindern und Erwachsenen. Gleichzeitig kommuniziert sie mit dem „Wir“ jedoch die Gleichheit aller Beteiligten und ihren Zusammenhalt. Dazu passt die allen unterstellte Motivation. Mit diesen wenigen Worten wird bereits sehr deutlich eine *Communitas* etabliert, in welcher nicht die Unterschiede, sondern die Gleichheit der Mitglieder betont wird. Worauf sich die *Communitas* in der nächsten Zeitspanne konzentrieren soll, wird ebenfalls erklärt: auf das Zaubern und die Sprache Deutsch.

Die Formulierung „auf Deutsch zaubern“ lässt Interpretationsspielraum offen. Soll hier im Medium der Sprache Deutsch gezaubert werden oder soll ein Wechsel „auf Deutsch“ herbeigezaubert werden, entsprechend „auf Deutsch wechseln“? Die beiden möglichen Interpretationen schliessen sich gegenseitig nicht aus, und beide kündigen einen Übergang zur deutschen Sprache an. In Anbetracht dessen, dass sich die Szene im Kindergarten abspielt, wird die zweite Lesart wahrscheinlicher, also in die Sprache Deutsch wechseln, wobei das Zaubern helfen soll, diesen Zustand zu erreichen. Der Übergang zur deutschen Sprache wird von der Kindergartenlehrerin auch sogleich erklärt: Er hat etwas mit der Schule zu tun. Dieses ‚etwas‘ nun lässt die Autorinnen aufhorchen. Mit ‚etwas‘ wird eine nicht näher bestimmte Sache beschrieben, die in diesem Kontext bedeutsam erscheint. Wie der nachfolgende Satz deutlich macht, ist mit dem ‚etwas‘ das Hochdeutschsprechen gemeint – und zwar, dass alle in der Schule Hochdeutsch sprechen. Ohne das Erlernen und Einüben dieser Sprache also wird man es in der Gemeinschaft der Schule schwer haben, wird ein zentrales Moment des Schüler- und Schülerinnenwerdens nicht erreicht.

In dieser Übergangssituation im Kreis wird auf einen weiteren, nämlich den ‚grossen‘ Übergang zur Schule verwiesen. Damit dürfte die Kindergartenlehrerin die Aufmerksamkeit der Kinder geweckt haben. Sie erklärt ihnen, dass in der ersten Klasse „alle“ Hochdeutsch sprechen würden.

Damit konstruiert sie einen Unterschied zwischen dem Kindergarten und der Schule, sie konstruiert ein ‚Wir‘ und ein ‚Sie‘. Wenn die Kindergartenlehrerin weiter ausführt, dass sie „darum“ nun auch hier im Kindergarten in der ersten Stunde immer Hochdeutsch sprechen würden, spricht sie die Kinder als zukünftige Schülerinnen und Schüler an, welche diese Transition bewerkstelligen müssen. Das Deutschsprechen kann ritualtheoretisch als *Sacra* betrachtet werden, als wichtiger Wert der (schulischen) Gemeinschaft, welcher hier eindrücklich vermittelt wird. Da in der Schule ja „alle“ Deutsch sprechen, erscheint es sinnvoll, diese Fähigkeit bereits im Kindergarten einzuüben.

Nun spricht die Kindergartenlehrerin aber nicht davon, dass die Kinder üben sollen. Sie hat ja bereits ein völlig anderes, dem Üben geradezu diametral entgegen gesetztes Konzept eingeführt: das des Zauberns. Das Zaubern ist ein magischer und verspielter Akt. Mit dem Zaubern können Dinge geschehen, die in einer von normalen menschlichen Fähigkeiten gestalteten Welt im Grunde gar nicht möglich sind, sondern mit dem richtigen Zauberspruch und Zauberstab gelingen. Der Wechsel auf Deutsch klappt also nicht mit den bereits vorhandenen, ‚normalen‘ sprachlichen Fähigkeiten der Kinder, sondern muss durch Zauberei und Magie herbeigeführt werden. Damit wird er zu etwas sehr Speziellem stilisiert und als ausseralltägliches, auch faszinierendes Geschehen gerahmt.⁸ Hier kann man nun wiederum ritualtheoretisch vom Etablieren einer *Communitas* in der Phase des Liminalen sprechen, deren Mitglieder durch eine gemeinsame Sprache und einen gemeinsamen Wissensstand gekennzeichnet werden. Der Verweis auf die Zauberei hebt das Hochdeutsche von der alltäglichen Struktur ab, es wird zur Anti-Struktur. Das ‚ins Deutsche zaubern‘ wird damit zu einem Marker, dass sich die Kinder noch im Kindergarten befinden und gerade noch *nicht* in der Schule. Um aber die zentralen Ansprüche der Schulwelt zu erlernen, wird die Schulsituation herbeigezaubert, die Kinder

8 In einer anderen analytischen Lesart könnte das Zaubern der Kindergartenlehrerin interpretiert werden als Versuch, sich von der kantonalen Vorgabe zu distanzieren, welche die Einführung der Schulsprache im Kindergarten als Vorbereitung auf die Schule vorsieht. Mit dem Zaubern könnte sie ihren Widerwillen bezüglich der Umsetzung dieser Vorgabe elegant kaschieren. In unserem Material finden wir allerdings keine Hinweise auf eine solche Lesart, und die subjektive Motivation des Handelns interessiert uns an dieser Stelle auch nicht zentral. Wichtig ist für uns, dass die Kindergartenlehrerin in der Situation eine Umsetzungspraxis wählt, welche an die Perspektive der Kinder anknüpft. Für diese ist der Schulübertritt eine bedeutsame Transition, und die Rahmung der Kindergartenlehrerin, dass in der ersten Klasse „alle“ Hochdeutsch sprechen, verleiht der Sache viel Gewicht. Das verspielt-magische Moment des Zauberns auf der anderen Seite kann als Versuch der Kindergartenlehrerin gedeutet werden, diesem Gewicht auch etwas Leichtes und Spannendes entgegenzusetzen oder den Kindern die Angst davor zu nehmen.

werden begleitet und auf die Erwartungen der anderen Welt vorbereitet. Es ist die Kindergartenlehrerin, welche die Zauberei – also den Übergang in die Schulsituation – beherrscht und die Kinder dabei mitnimmt und begleitet. Damit kann Unsicherheit vermieden werden, was, wie wir ausgeführt haben, für alle Rituale ein konstitutives Merkmal ist.

Mit diesem letzten Gedanken zeigt sich im präsentierten Ausschnitt ein weiteres zentrales Moment, das auch für andere Übergangsrituale kennzeichnend ist: die Kindergartenlehrerin stellt mit dem Begleiten der Kinder in die andere Welt eine Verbindung zwischen zwei sozialen Situationen – der des Kindergartens und der Schule – her. Damit wird eine der zentralen Differenzen zwischen Kindergarten- und Schulkindern bearbeitbar: Die Kindergartenlehrerin betont, dass von nun an in der ersten Stunde *immer* Hochdeutsch gesprochen würde. Damit erhalten alle Kinder die Möglichkeit, sich in der anderen Sprache – die zur Sprache der Schule gemacht wird – zu üben. Die soziale Wirklichkeit des Kindergartens wird damit gerahmt und für die Kinder greifbar gemacht. ‚Wir sind hier, um zu üben, was die anderen in der ersten Klasse praktizieren.‘ Über Abgrenzung wird Gemeinschaft erzeugt. Das ‚Wir‘ verweist darauf, dass sich alle ‚Grossen‘ dieser Kindergartenklasse in der gleichen Situation befinden, dass sie gemeinsam liminale Wesen sind. Damit kann die Kindergartenlehrerin Zusammenhalt schaffen, Orientierung geben, Sicherheit vermitteln und Gemeinschaft herstellen.

Zusammenfassend zeigen sich im gewählten Ausschnitt alle Merkmale eines klassischen Übergangsrituals: Es existiert ein Raum, der extra geschaffen wird, um etwas Wesentliches für die Zukunft zu erlernen. Die Kinder befinden sich in diesem zeitlich klar definierten Raum im Übergang, zwischen dem Kindergarten mit allen Kindern (also den ‚Kleinen‘ und den ‚Grossen‘) und der Schule mit den Hochdeutsch sprechenden Schülerinnen und Schülern – also *betwixt and between*. Sie werden herausgehoben, sind in diesem Moment etwas Spezielles, und darin sind sich alle gleich: Alle werden an die Praxis der Verwendung der deutschen Sprache als Unterrichtssprache herangeführt. Speziell sind sie, weil sie noch nicht die schulischen Positionen innehaben, aber auch nicht mehr nur Kindergartenkinder sind wie die ‚Kleinen‘. Das beobachtete Ritual bearbeitet sehr deutlich diesen institutionellen und persönlichen Übergang. Und es zeigt sich, dass das Übergangsritual die drei im Kindergarten zentral spielenden hierarchischen Machtbeziehungen innerhalb der Institution ‚Schule‘ bestätigt: 1. Hierarchie Kindergartenlehrperson–Kinder; 2. Hierarchie erste und zweite Jahr-

gangsgruppe; 3. Hierarchie Schülerinnen bzw. Schüler sowie Kindergartenkinder.

In der analysierten Szene wird von der Kindergartenlehrerin eine Brücke zwischen Kindergarten und Schule geschlagen. Aus Kindergartenkindern werden Schülerinnen und Schüler gemacht, indem in die Welt des schulischen Lernens und in den sozialen Kontext der Schule eingeführt wird. Damit bildet der Kindergartenalltag gleichzeitig auch eine Brücke zwischen Familie und Schule, der Transition wird Zeit und Raum gegeben, sie wird gestaltet. Eine solche Brückenfunktion, die zumindest für viele Kindergärten in der Deutschschweiz nach wie vor konstitutiv ist, kann allerdings unterschiedlich interpretiert werden: als beinahe nahtloser, kontinuierlicher Übergang – ein Verständnis, das mit der Einführung von Basisstufenmodellen umgesetzt wird – oder als gesondertes Element zwischen zwei getrennten Sphären (Familie und Schule), wie das nach der Abstimmung im November 2012 vom Volk des Kantons Zürich explizit gewünscht wurde.

Dass die Kindergartenlehrpersonen die Aufgabe der Gestaltung des Übergangs ernst nehmen, zeigt sich im analysierten Datenmaterial, das ganz deutlich auf ein *doing pupil* verweist. Der Begriff *doing pupil* geht auf Überlegungen aus der Geschlechterforschung zurück. West und Zimmermann (1987) machten mit dem Konzept des *doing gender* auf den interaktiven Prozess der Herstellung von Geschlecht aufmerksam. Diese Überlegung wurde seit den 1990er Jahren stetig weiterentwickelt und in der Folge auch auf die Kategorien Ethnizität und Kultur ausgeweitet. In Zusammenhang mit der Schule wird dieser Gedanke von *doing gender* auf *doing pupil* ausgeweitet und mit den institutionellen Anordnungen der Schule verknüpft (vgl. Kampshoff, 2000; Jäger, Biffi & Halfhide, 2006). So nennt Jäckle (2009) zum Beispiel die Sanktionsmöglichkeiten der Lehrpersonen oder die klare Trennung zwischen der Lehrer- und der Schülerschaft als zentrale Momente des *doing pupil*. Mit der gewählten Begrifflichkeit wird ein interaktiver Prozess der Herstellung des Schülers oder der Schülerin beschreibbar. Die Schülerinnen und Schüler haben sich korrekt zu verhalten, sie müssen die schulischen Regeln und Vorgaben einhalten. Mit dem *doing pupil* wird ein idealer Schüler, eine ideale Schülerin konstruiert. Über die ritualisierten Momente im Kindergarten lernen die Kinder, was es alles für das Ausfüllen der Schülerinnen- und Schülerrolle braucht (Sieber Egger & Unterweger, 2016).

4. Fazit

Die Betrachtung der Alltagspraktiken in den von uns untersuchten unterschiedlichen Kindergärten zeigt, dass der Übergang in die erste Schulklasse aus der Perspektive der Kinder und auch in den Praktiken der Kindergartenlehrpersonen einen speziellen, herausgehobenen Stellenwert hat. Dies ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass der Kulturunterschied zwischen Kindergarten und Schule nach wie vor ausgeprägt ist. Dieser Kulturunterschied muss bearbeitet werden, wenn den Kindern der Übergang in die Schule erleichtert werden soll. Im präsentierten Fall geschieht das anhand des Zauberns in die deutsche Sprache, ein sanftes und magisches Mittel für das Heranführen der Kinder an zukünftige Anforderungen. Mit den Kindern wird also mindestens phasenweise ein deutliches *doing pupil* eingeübt. Die Kindergartenlehrpersonen aus unseren Untersuchungen setzen dazu starke und wirksame Tools ein, nämlich Rituale. Nicht nur das Hineinzaubern in die Welt der Schulsprache wird ritualisiert, sondern sehr vieles, was mit dem Bestehen-Können in der Welt der Schule zu tun hat: das Stillsein und Stillsitzen-Können im Kreis oder an Tischen, das Einhalten von bestimmten Interaktionsregeln oder der Umgang mit Artefakten (einordnen, richtig verwenden, versorgen, Sorge tragen etc.) und vieles mehr. Der Einsatz von Ritualen in all diesen Bereichen ist ein Hinweis darauf, dass der Übergang in die Schule weder für die Kinder noch die Lehrpersonen etwas ist, das sich einfach so ergibt. Im Gegenteil: Dieser Übergang wird nach wie vor als heikle Phase gelebt und erlebt, als Krisenmoment, der einer besonderen Bearbeitung bedarf. Die ethnologische Ritualtheorie bietet einen Erklärungsrahmen für die Untersuchung dieser Prozesse, für die Untersuchung der zentralen Praktiken des *doing pupil*.

Literatur

- Althaus, N. (2016). Kindergärten: Spielen statt Pauken. *Neue Zürcher Zeitung*. Verfügbar unter: <http://www.nzz.ch/nzzas/nzz-am-sonntag/kindergaerten-spielen-statt-pauken-ld.814>. [4.7.2016].
- Bell, C. (2003). Ritualkonstruktion. In A. Belliger & D. J. Krieger (Hrsg.), *Ritualtheorien: Ein einführendes Handbuch* (S. 37–48). Wiesbaden: VS Springer.
- Belliger A. & Krieger D. J. (Hrsg.). (2003). *Ritualtheorien: Ein einführendes Handbuch*. Wiesbaden: VS Springer.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2010). *Lehrplan für die Kindergartenstufe des Kantons Zürich*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 24). Wiesbaden: VS Springer.
- Douglas, M. (2010). *Purity and danger: an analysis of concept of pollution and taboo*. New York: Routledge.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2013). *Lehrplan Kindergarten für den deutschsprachigen Teil des Kanton Bern*. Verfügbar unter: http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/lehrplaene/kindergarten.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/03_Lehrplaene_Lehrmittel/lehrplaene_lehrmittel_lp_kg_d.pdf [13.01.2017].
- Friberg, T. (2014). Towards a Discovery-Oriented Ethnography in Researching the Professional Context of Higher Education. *European Journal of Higher Education*, 4 (1), S. 30–41.
- Geertz, C. (1997). *Spurenlesen. Der Ethnologe und das Entgleiten der Fakten*. München: C.H. Beck.
- Grell, F. (2013). Frühkindliche Bildung in historischer Perspektive. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 147–64). Wiesbaden: VS Springer.
- Hirschauer, S. & Amann, K. (1997). *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hemmerling, A. (2007). *Der Kindergarten als Bildungsinstitution. Hintergründe und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Springer.
- Jäckle, M. (2009). *Schule M(m)acht Geschlechter: eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Springer.
- Jäger, M. (2008). Alltagskultur im Kindergarten. Lebensweltliche Ethnographie aus ethnologischer Perspektive. In B. Hühnersdorf, C. Maeder & B. Müller (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (S. 141–150). Weinheim: Juventa.
- Jäger, M., Biffi, C. & Halhide, T. (2006). *Grundstufe als Zusammenführung zweier Kulturen – Teil 1. Eine Ethnographie des Kindergartens. Schlussbericht*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Kampshoff, M. (2000). Doing gender und doing pupil – erste Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang. In D. Lemmermöhle, D. Fischer, D. Klika & A. Schlüter (Hrsg.), *Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung* (S. 189–204). Opladen: Leske + Budrich.
- Krompak, E. & U. Bender (erscheint 2018). ‚Doing school‘ im Kindergarten – Rekonstruktion von ‚Schule‘ im Kindergartenalltag. In J. Hangartner, M. Jäger, M. Kuhn, A. Sieber Egger & G. Unterweger (Hrsg.), *Zwischen institutioneller Regulierung und Selbstbestimmung: Ethnographische Beiträge zu Kindheit(en) in der Schweiz*. Wiesbaden: VS Springer.
- Kuhn, M. (2013). *Professionalität im Kindergarten: eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Springer.
- Rochberg-Halton, E. (1989). Nachwort. In V. Turner (Hrsg.), *Das Ritual: Struktur und Anti-Struktur* (S. 198–213). Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

- Scholz, G. (2006). Was ist eigentlich ein Schüler? In S. Andresen und I. Diehm (Hrsg.), *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen* (S. 229–247). Wiesbaden: VS Springer.
- Sieber Egger, A. & Unterweger, G. (2016). *Lernen mit Spass. Das Mentoring-Programm Future Kids in der Retrospektive der Kinder*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. Verfügbar unter: https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/forschung/forschungsgruppen-zentren/fg-kks/april_2016_studiefuturekids_phzh.pdf [23.12.2016].
- Sieber Egger, A. & Unterweger, G. (2018). „Ethnographic research in schools. Historical roots and developments with a focus on Germany and Switzerland“. In D. Beach, C. Bagley und S. Marquez da Silva (Hrsg.), *The Wiley Handbook of the Ethnography of Education* (S. 233–256). London: Wiley.
- Turner, V. (1989). *Das Ritual. Struktur und Antistruktur*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Unterweger, G. (2014). „Dann wird er mega böse.“ Zum Umgang mit schulisch markierten Differenzen in der Peerkultur. *Schulheft 154: Bildung und Ungleichheit. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Schule*, S. 84–94.
- Van Gennep, A. (1986). *Übergangsriten (Les rites de passage)*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Wagner-Willi, M. (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: VS Springer.
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1 (2), S. 125–151.
- Wulf, C. (2001). Einleitung. In C. Wulf, B. Althans, K. Audehm, C. Bausch, M. Göhlich, S. Sting, A. Tervooren, M. Wagner-Willi & J. Zirfas (Hrsg.), *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften* (S. 7–17). Opladen: Leske + Budrich.
- Wulf, C. (2015). «Rituale als performative Handlungen und die mimetische Erzeugung des Sozialen». In R. Gugutzer und M. Staack (Hrsg.), *Körper und Ritual. Sozial- und kulturwissenschaftliche Zugänge und Analysen* (S. 23–32). Wiesbaden: VS Springer.
- Wulf, C. Althans, B., Audehm, K., Bausch, C., Göhlich, M., Sting, S., Tervooren, A., Wagner-Willi M. & Zirfas J. (Hrsg.). (2001). *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wulf, C. & Zirfas, J. (2001). In C. Wulf, B. Althans, K. Audehm, C. Bausch, M. Göhlich, S. Sting, A. Tervooren, M. Wagner-Willi & J. Zirfas (Hrsg.), *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften* (S. 339–347). Opladen: Leske + Budrich.
- Wulf, C. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2004). *Die Kultur des Rituals. Inszenierungen, Praktiken, Symbole*. München: Wilhelm Fink.
- Wulf, C. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2007). *Die Pädagogik des Performativen*. Weinheim: Beltz.