

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Wissenschaftliche Hausarbeit, die an der Universität Kassel angefertigt wurde. Die hier veröffentlichte Version kann von der als Prüfungsleistung eingereichten Version geringfügig abweichen. Weitere Wissenschaftliche Hausarbeiten finden Sie hier: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2011040837235>

Diese Arbeit wurde mit organisatorischer Unterstützung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel veröffentlicht. Informationen zum ZLB finden Sie unter folgendem Link:

[www.uni-kassel.de/zlb](http://www.uni-kassel.de/zlb)

Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung  
für das Lehramt an Grundschulen

**Rituale in der Grundschule.  
Eine ethnographische Fallstudie in einer  
jahrgangsübergreifenden Eingangsklasse**

**Verfasserin: Charlotte Mohnhoff  
Prüferin: Dr. Melanie Fabel-Lamla  
Bearbeitungszeitraum: 13. 08. 2007 – 01. 12. 2007**

# Inhalt

<b>1 Einleitung</b> .....	<b>3</b>
<b>I. Allgemeine Betrachtungen zu Ritualen in der Grundschule</b> .....	<b>6</b>
<b>2 Was ist ein Ritual?</b> .....	<b>6</b>
2.1 Begriffsklärung.....	6
2.2 Unterscheidung von benachbarten Begriffen.....	9
<b>3 Eine Ritualtheorie</b> .....	<b>14</b>
3.1 Van Genneps Ritualtheorie.....	14
3.2 Die Theorie der Übergangsriten in der Schule.....	17
<b>4 Rituale im Wandel der Zeit</b> .....	<b>20</b>
4.1 Rituale bis zum 20. Jahrhundert.....	20
4.2 Rituale in der Reformpädagogik.....	21
4.3 Rituale in der Schule des Nationalsozialismus.....	22
4.4 Die 68er – eine Antiritualbewegung.....	23
4.5 Rituale bis in die Gegenwart.....	25
<b>5 Einsatz von Ritualen in der Grundschule</b> .....	<b>27</b>
5.1 Eigenschaften von Ritualen .....	27
5.2 Gefahren beim Einsatz von Ritualen in der Grundschule.....	30
5.3 Initiierung von Ritualen.....	32
<b>II. Die Fallstudie</b> .....	<b>35</b>
<b>6 Situation der Untersuchung</b> .....	<b>35</b>
6.1 Ethnographische Feldforschung .....	35
6.2 Ziel der Untersuchung.....	36
6.3 Das Untersuchungsfeld.....	37
6.4 Die Beobachtungssituation in der Klasse.....	40
6.5 Das Interview mit der Klassenlehrerin.....	40
<b>7 Rituale in der Froschklasse</b> .....	<b>42</b>
<b>7.1 Rituale</b> .....	<b>42</b>
7.1.1 Der erste Schultag.....	42
7.1.2 Rituale am Schultagesbeginn .....	47
7.1.3 Abschiedsspruch.....	52
7.1.4 Flopp der Frosch.....	54
7.1.5 Erzählkreis am Montag.....	58
7.1.6 Wochenendbuch .....	60
<b>7.2 Ritualisierte Handlungen</b> .....	<b>61</b>
7.2.1 Tagesplan.....	61
7.2.2 Triangel und Stillezeichen.....	63

7.2.3 Ampel.....	65
7.2.4 Symbolbilder.....	68
7.2.5 Klassenpost.....	71
7.2.6 Klassendienste.....	73
7.2.7 Zappelpause.....	75
7.2.8 Freiarbeit.....	76
<b>7.3 Klassenregeln.....</b>	<b>77</b>
<b>7.4 Folgerung.....</b>	<b>79</b>
<b>8 Die Übergangsrituale in der Praxis.....</b>	<b>82</b>
8.1 Die Einschulung.....	82
8.2 Der Tagesbeginn.....	85
8.3 Schulschluss.....	86
8.4 Folgerung .....	87
<b>9 Die Sicht der Lehrerin auf Rituale.....</b>	<b>89</b>
9.1 Definition von Ritualen in der Grundschule.....	89
9.2 Ein- und Durchführung von Ritualen .....	91
9.3 Möglichkeiten und Probleme von Ritualen.....	94
<b>10 Reflexion der empirischen Untersuchung.....</b>	<b>98</b>
<b>III. Schlusswort.....</b>	<b>100</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>104</b>
<b>Anhang.....</b>	<b>109</b>

Hinweis: Der Anhang wurde extra gebunden.

# 1 Einleitung

In meinen Praktika und Hospitationen während des Studiums war ich besonders von den Elementen in den Klassen fasziniert, die nicht zum bloßen Unterricht zählten, sondern dazu beitragen den Schulalltag zu gestalten und auszuschnürcn, den Ritualen. So gab es beispielsweise in einer Klasse einen Lesehron, auf dem die Kinder saßen, wenn sie eine besondere Geschichte vorlesen wollten. Anschließend durfte von anderen Kindern Kritik geäußert werden. Dabei sollten die Mitschüler in jedem Fall eine positive Anmerkung machen, falls sie etwas zu kritisieren hatten. In einer anderen Klasse las die Lehrerin in jeder Pause aus einem Buch vor, während die Kinder frühstückten und gespannt verfolgten, wie die Geschichte weiterging. Solche Handlungen, die einem zunächst als nicht notwendig für den Lernerfolg erscheinen, kamen bisher in jeder von mir besuchten Grundschulklasse vor. Sie erscheinen wichtig für den Unterschied zwischen einer Grundschule, in der nur Wissen vermittelt wird und einer Grundschule, in der sich die Kinder wohlfühlen und akzeptiert sind. Daher möchte ich in meiner Arbeit der Frage nachgehen, was Rituale in der Grundschule auszeichnet und dies am Beispiel einer Grundschulklasse untersuchen.

Im ersten Teil dieser Arbeit werden zunächst theoretische Grundlagen gelegt. Der Frage „Was ist ein Ritual?“ wird im zweiten Kapitel nachgegangen. Hier zeigt sich die Vielfalt des Begriffs. Neben der Darstellung des Begriffs Ritual, werden verschiedene angrenzende Begriffe kurz geklärt und von Ritualen abgegrenzt.

Nach diesem Einstieg wird anschließend ein Einblick in eine Theorie zum Thema Ritual gegeben. Da ich mich vorrangig für die Umsetzung in der Grundschule interessiere, habe ich nur eine Theorie als Beispiel ausgewählt. Die Theorie des Ethnologen Arnold van Gennep bietet sich zum einen an, da sie Grundlage für viele spätere Theorien ist, zum anderen lässt sie sich auf den Grundschulunterricht übertragen, wie dies im dritten Kapitel geschieht.

Nachdem eine relativ alte Theorie zum Thema dargelegt wurde, erscheint es interessant, wie sich Rituale in der Schule mit der Zeit verändert haben. Im vierten Kapitel wird vorgestellt, seit wann es Rituale in der Schule gibt und wie diese aussahen. Ihre Form und Funktionen haben sich von den Anfängen der

Schule, über die Reformpädagogen bis in die heutige Zeit immer wieder verändert.

In der Geschichte offenbaren sich bereits einige Gefahren, die man beachten muss, wenn man Rituale in der Grundschule einsetzen will. Im folgenden fünften Kapitel soll auf weitere Probleme beim Einsatz von Ritualen eingegangen werden eingegangen werden. Ebenso werden die positiven Aspekte von Ritualen im Unterricht behandelt. Außerdem wird dargelegt, was bei der Einführung von Ritualen zu beachten ist und welche Bedeutung diese besonders für den Anfangsunterricht haben.

Nachdem im ersten Teil Rituale theoretisch behandelt wurden und bereits erste Bezüge zur Praxis hergestellt wurden, soll im zweiten Teil dieser Arbeit das Thema Rituale in der Grundschule am Beispiel einer jahrgangsübergreifenden Eingangsklasse untersucht werden. Vorab werden die Grundlagen und die Situation der empirischen Untersuchung in der Eingangsklasse geschildert.

Im siebten Kapitel sollen die „Rituale in der Froschklass“, der Eingangsklasse dargestellt werden. Neben dem Ablauf der Rituale wird darauf eingegangen, wie diese in der Ein- und Durchführung aussehen. In der Klasse spielen aber nicht nur Rituale, sondern ebenso ritualisierte Handlungen und die Klassenregeln eine Rolle, ohne sie wäre das Bild des Klassenlebens unvollständig. Daher werden auch sie hier aufgeführt. So kann zudem ein Einblick in die Verteilung von Ritualen, ritualisierten Handlungen und Regeln innerhalb der Klasse gewonnen werden.

Im Anschluss an diese ausführliche Darstellung, der in der Eingangsklasse vorkommenden Rituale, werden einige von ihnen in Bezug zur Theorie von Gennep gesetzt und im Hinblick auf diese genauer untersucht.

Die Grundlage der vorherigen beiden Kapitel bildet vorwiegend die von mir gemachten Beobachtungen in der Eingangsklasse. Im neunten Kapitel soll die Sicht der Klassenlehrerin eine vorrangige Rolle spielen, die sie in einem Interview äußern konnte. Ihre Ansichten über die Einführung von Ritualen und ihre Möglichkeiten und Probleme werden unter anderem in Bezug zu meinen Beobachtungen gesetzt.

In den vorangegangenen Kapiteln des empirischen Teils dieser Arbeit steht immer die Frage im Hintergrund, welche Unterschiede es zwischen den Erst-

klässlern und den Zweitklässlern gibt bzw. wie die Lehrerin zwischen den beiden Klassen unterscheidet.

Im zehnten Kapitel wird die Durchführung der ethnographischen Fallstudie reflektiert. Abschließend werden die Ergebnisse des ersten und zweiten Teils im Schlusswort zusammengeführt und resümiert.

# I. Allgemeine Betrachtungen zu Ritualen in der Grundschule

## 2 Was ist ein Ritual?

Diese Frage lässt sich scheinbar einfach beantworten. Will man sich aber tiefer gehend mit dem Thema Rituale beschäftigen, wird schnell deutlich, dass Alltagsdefinitionen nur unzulänglich sind und Unklarheiten lassen. Daher wird in diesem Kapitel versucht, zu klären, was ein Ritual ist. Zunächst soll die Herkunft des Wortes geklärt werden, um danach verschiedene Definitionen des Begriffs Ritual miteinander zu vergleichen. Es kann in Anbetracht der Vielzahl von Definitionsansätzen nur ein Einblick gegeben werden. Anschließend werden die wichtigsten Kriterien in einem Überblick festgehalten.

### 2.1 Begriffsklärung

Ursprünglich bezeichnet Ritual einen religiösen Brauch, der sich durch festgelegte Sprache, Gesten und Handlungen auszeichnet.<sup>1</sup> Der Begriff Ritual lässt sich auf das lateinische Wort *ritualis* zurückführen.<sup>2</sup> Übersetzt bedeutet dies den Ritus, also eine religiöse Vorschrift, betreffend.<sup>3</sup> So nennt sich die Schrift der römisch katholischen Kirche, die 1614 herausgegeben wurde, „Rituale Romanum“. In ihr wurde die genaue Vorgehensweise in Gottesdiensten für Geistliche vorgegeben.<sup>4</sup>

Heute wird der Begriff nicht mehr nur im religiösen Zusammenhang benutzt, sondern weitaus allgemeiner. Vor allem aber wird er auf sehr unterschiedliche Weise ausgelegt, was darauf zurückzuführen ist, dass der Begriff nach und nach in den verschiedensten wissenschaftlichen Gebieten an Bedeutung gewonnen hat.<sup>5</sup> Er wird auch für Handlungen benutzt, die nicht nur im Bezug zum christlichen Glauben stehen. So verweist der Duden zwar zunächst auf den religiösen Hintergrund des Wortes, in einer zweiten Deutung wird ein Ritual jedoch als „Vorgehen nach festgelegter Ordnung“ beschrieben. Dieses

---

<sup>1</sup> vgl. Röbe 1990b, S. 7

<sup>2</sup> vgl. Brockhaus [Stand: 30. 09. 2007], Suchbegriff „Ritual“

<sup>3</sup> vgl. Stowasser 1994, S. 447

<sup>4</sup> vgl. Brockhaus [Stand: 30. 09. 2007], Suchbegriff „Ritual“

<sup>5</sup> vgl. Belliger/ Krieger 1998, S. 7f.

Verhalten wird ebenso bei Tieren in bestimmten Situationen hervorgerufen und als triebhaft bezeichnet.<sup>6</sup>

Viele Autoren erweitern diese Definition und wenden sich gegen Teilaspekte. Sie sehen nicht in jeder stereotypen und repetitiven Handlung ein Ritual. So weist Michaels darauf hin, dass es nicht sinnvoll wäre, würde man etwa Zähne putzen oder Hände schütteln in die Kategorie der Rituale einordnen, obwohl diese in das oben beschriebene Schema passen würden.<sup>7</sup> Ebenso Zwangshandlungen oder triebhaftes Verhalten, wie sie bei Tieren und Menschen auftreten, werden zum Beispiel von Platvoet nicht als Rituale bezeichnet.<sup>8</sup> Im Gegensatz dazu sieht Jackel Zwangshandlungen zwar als rituell, weist aber darauf hin, dass diese nicht konstruktiv sind.<sup>9</sup>

Weitere Eigenschaften eines Rituals, der symbolische Inhalt der Handlung und der Bezug zur Gemeinschaft, werden von Röbe genannt.<sup>10</sup> Auch Butters und Gerhardinger sehen symbolische Kraft als eine wichtige Eigenschaft von Ritualen.<sup>11</sup> Die Bedeutung eines Rituals wird nicht direkt, sondern symbolisch mitgeteilt, daher sind sie oft nicht erklärbar.<sup>12</sup>

Andere Autoren sind weit strenger bei der Frage, was ein Ritual ist und was keines ist. Hierbei handelt es sich vor allem um Autoren, die sich ausführlicher auf theoretischer Basis mit dem Thema auseinandergesetzt haben. So stellen Michaels und Platvoet einen Kriterienkatalog auf, den eine Handlung ihrer Ansicht nach erfüllen muss, um als Ritual zu gelten.

Michaels nennt fünf Komponenten eines Rituals. Diese beinhalten, dass Rituale nicht im Privaten existieren und sich immer wieder in gleicher Weise wiederholen. Er fügt hinzu, dass die Durchführung eines Rituals zuvor beschlossen werden muss und die Teilnehmenden sich bewusst darüber sein müssen, dass es sich um ein Ritual handelt. „Man kann nicht ein Ritual machen, ohne zu wissen, daß man ein Ritual begeht.“<sup>13</sup> Weiterhin ist für ihn entscheidend, dass es einen „Statuswechsel“ gibt. Erst wenn durch eine Handlung eine ersichtliche Veränderung für die Teilnehmenden eintritt, ist sie für Michaels ein Ritual. Es müssen alle Komponenten erfüllt sein. Jedoch muss ein Ritual

<sup>6</sup> vgl. Duden 1997a, S.713

<sup>7</sup> vgl. Michaels 1999, S. 29

<sup>8</sup> vgl. Platvoet 1998, S. 175

<sup>9</sup> vgl. Jackel 1999, S. 13

<sup>10</sup> vgl. Röbe 1990b, S. 8

<sup>11</sup> vgl. Butters/ Gerhardinger 1996, S. 34

<sup>12</sup> vgl. Kaiser 2006, S. 6

<sup>13</sup> Micheals 1999, S. 33

nicht immer exakt gleich ablaufen, um noch als solches zu gelten. Hier spielt die Unvollkommenheit des Menschen eine Rolle. „Mal fehlt ein Ritualgegenstand, mal geschieht etwas Unerwartetes, mal wird die Reihenfolge verändert oder etwas vergessen.“<sup>14</sup> Michaels hält es für wichtig, dass Rituale von anderen sich wiederholenden Handlungen unterschieden werden, beansprucht aber keine Allgemeingültigkeit für seine Definition.<sup>15</sup>

Platvoet spricht von Dimensionen und fasst unter dieser Bezeichnung sowohl Eigenschaften, als auch Funktionen von Ritualen zusammen. Diese Dimensionen müssen nicht immer gleichermaßen erfüllt sein. Es muss jedoch eine hinreichende Anzahl erfüllt sein, damit man von einem Ritual sprechen kann. Auch er sieht seine Definition nur als eine mögliche an. Platvoet erweitert den Ritualbegriff um den ästhetischen Aspekt. Dieser besagt, dass häufig nicht nur Wert auf eine gleichbleibende Durchführung gelegt wird, sondern das Ritual auf gefällige und wohlgeformte Weise ausgeführt werden soll. Ebenso beinhaltet ein Ritual Elemente, welche die Aufmerksamkeit auf die Botschaft des Rituals lenken, da es ähnlich einem Theaterstück vorgeführt wird. Platvoet schreibt Ritualen weiterhin eine sowohl integrierende, als auch manipulierende Seite zu. Rituale können Personen in eine Gruppe einbeziehen, sie können allerdings auch als Machtinstrument benutzt werden, da Rituale oft als nicht kritisierbar und unveränderbar gelten und so Missstände als annehmbar erscheinen lassen können.<sup>16</sup> Diese manipulative Wirkung als eine Eigenschaft von Ritualen wird auch von Fürstenau gesehen. Er bezieht sich speziell auf die Manipulation und den Machtmissbrauch durch Lehrer.<sup>17</sup>

Ein wichtiger Aspekt, der unter anderen auch von Platvoet genannt wird, ist das Performative eines Rituals. Etwas wird zur „sozialen Wirklichkeit“, dadurch, dass man es ausspricht. Ein Beispiel hierfür ist die Eheschließung (*Ich erkläre euch hiermit zu Mann und Frau.*)<sup>18</sup>

Zudem wird oft von der Unzugänglichkeit von Ritualen auf rationaler Ebene gesprochen. Wellendorf sieht in Ritualen die Darstellung „des Systems“ und seiner Werte und Normen auf symbolischer Ebene. Diese Werte und Normen werden jedoch nicht in Zusammenhang mit den Ritualen gebracht. Rituale wer-

---

<sup>14</sup> Michaels 1999, S. 34

<sup>15</sup> vgl. ebd., S. 29

<sup>16</sup> vgl. Platvoet 1998, S. 181

<sup>17</sup> vgl. Fürstenau 1964, S. 74f.

<sup>18</sup> vgl. Platvoet 1998, S. 181

den nicht rational begriffen und reflektiert, sondern „szenisch mitvollzogen“.<sup>19</sup> Streck weißt darauf hin, dass Rituale sich dadurch auszeichnen, dass sie aus rationaler Sicht keine Notwendigkeit besitzen, aber für die Teilnehmenden unverzichtbar sind.<sup>20</sup>

Die verschiedenen Definitionen des Begriffs weisen zum Teil sehr unterschiedliche Merkmalsbeschreibungen und Aspekte von Ritualen auf. „Es gibt [...] [jedoch (C.M.)] keine richtige oder falsche Definition des Rituals, sondern lediglich eine, die mehr oder weniger geeignet ist, um die Welt, in der wir leben, zu verstehen.“<sup>21</sup> So sieht die Definition eines Pädagogen oft anders aus als beispielsweise die eines Soziologen. Dennoch lassen sich Merkmale festlegen, die bei vielen Autoren eine Rolle spielen.

Rituale sind demnach gekennzeichnet durch:

- Wiederholung
- gleichbleibende Abläufe
- stattfinden in einer Gruppe
- Symbolik
- Ästhetik und Darstellung
- performative Eigenschaft
- Emotionalität; rational nicht zugänglich

Rituale heben sich durch diese Merkmale von anderen Handlungen ab.

## 2.2 Unterscheidung von benachbarten Begriffen

Rituale unterscheiden sich in der Bedeutung allerdings zum Teil nicht auf den ersten Blick von Begriffen wie „ritualisierte Handlung“<sup>22</sup>, Ritus, Regel, Zeremonie und Brauch oder sind mit diesen Begriffen eng verwoben. Zwischen den Begriffen können die Grenzen fließend sein.<sup>23</sup> Im Folgenden werden diese Begriffe in Bezug zu Ritualen gesetzt und gegebenenfalls Gemeinsamkeiten oder Unterschiede aufgezeigt. Allerdings ist es, ebenso wie bei Ritualen, schwierig diese Begriffe eindeutig abzugrenzen, da ihre Bedeutung schon durch die Defi-

---

<sup>19</sup> vgl. Wellendorf 1973, S. 70ff.

<sup>20</sup> vgl. Streck 1998, S. 49

<sup>21</sup> Kertzer 1998, S. 372

<sup>22</sup> Michaels 1999, S. 29

<sup>23</sup> vgl. Kaiser 2006, S. 11; Petersen, S. 13

tion, von dem was ein Ritual ist, beeinflusst werden.<sup>24</sup> Diese wird, wie im vorangegangenen Abschnitt erwähnt, sehr unterschiedlich ausgelegt und ist nicht immer eindeutig.

### Ritualisierte Handlungen

Ritualisierte Handlungen ähneln auf den ersten Blick Ritualen, erfüllen aber nur teilweise die Merkmale eines Rituals. Schäfer und Wimmer sprechen von „Ritualisierungen“, wenn Regeln nicht nur vorschreiben, welches Verhalten angebracht ist, sondern strikt festgelegt ist, auf welche Weise eine Handlung durchgeführt werden soll.<sup>25</sup> Dieser eher negative Anklang findet sich bei Petersen nicht. Sie bezieht sich auf einen schulpädagogischen Hintergrund. „Ritualisierte Handlungsabläufe“ sind demnach im Laufe des Schultages oder einer Schulwoche stattfindende Handlungsabfolgen, die eine feste zeitliche und inhaltliche Begrenzung haben. Wie bei einem Ritual gibt es also einen festgelegten Ablauf. Die Symbolik, die bei Ritualen eine wichtige Rolle spielt, fehlt ihnen jedoch oft. Außerdem sind sie weniger emotionsgeladen als Rituale und haben eher den Zweck, den Unterricht zu strukturieren. Im Gegensatz zu Ritualen lassen sie sich eher in ihrer Form kritisieren und überarbeiten. Petersen bezeichnet ritualisierte Handlungen auch als eine Vorform von schulischen Ritualen.<sup>26</sup>

### Regeln

Die Unterscheidung zwischen Ritualen und Regeln erscheint wichtig für die Grundschule, da Regeln in vielen Klassen eine bedeutende Rolle spielen. So werden häufig die Klassenregeln, die zuvor von der ganzen Klasse entwickelt wurden, von allen Kindern unterschrieben und im Klassenraum aufgehängt. Die Kinder lernen, dass man sich an Regeln halten muss.

Das Wort Regel hat, wie das Wort Ritual, seinen Ursprung in der religiösen Sprache. Die *Regula* bezeichneten die Ordensregeln eines Klosters.<sup>27</sup> Rituale beinhalten Regeln, es spielen aber weitere Eigenschaften eine Rolle.<sup>28</sup> Regeln werden im schulischen Alltag zum Teil mit Ritualen verwechselt. Dies liegt zum einen an den Ähnlichkeiten zwischen Regeln und Ritualen. Sie finden bei-

---

<sup>24</sup> vgl. Schäfer/ Wimmer 1998, S. 29

<sup>25</sup> vgl. ebd., S. 33

<sup>26</sup> vgl. Petersen 2001, S. 11

<sup>27</sup> vgl. Duden 1997b, S. 580

<sup>28</sup> vgl. Kaiser 2006, S. 11

de ihren Anfang in Absprachen und Regelungen innerhalb einer Gruppe. Ebenso dienen sowohl Regeln, als auch Rituale zur Regulierung und Disziplinierung, allerdings in unterschiedlichem Maße.<sup>29</sup>

Die Unterschiede sind dennoch deutlich vorhanden. Regeln fehlen der symbolische Gehalt und die Feierlichkeit, die ritualtypisch sind. Im Gegensatz zu Ritualen sind sie sehr rational. Sie beziehen sich auf Schwierigkeiten im Umgang miteinander und dienen zur Bekämpfung dieser Missstände. Gäbe es also innerhalb einer Gruppe keine Kontroverse bezüglich der Richtigkeit einer Verhaltensweise oder würde das „falsche“ Verhalten gar nicht auftreten, so gäbe es die entsprechenden Regeln ebenfalls nicht. Regeln beinhalten einen direkten Appell zur Einhaltung und zur Disziplinierung bei Nichteinhalten. Während Rituale eher die Stärken einer Gruppe betonen, fokussieren Regeln Beeinträchtigungen der Gruppe durch das Verhalten Einzelner. Negatives Verhalten soll zum Schutz der Gruppe durch Regeln verhindert werden.<sup>30</sup>

### Ritus

Der Begriff des Ritus wird meist synonym zum Begriff Ritual benutzt. Ebenso ist die Herkunft der beiden Begriffe sehr ähnlich. Ritus stammt vom lateinischen Wort *ritus* ab. Ritual hat sich aus dem dazugehörenden Adjektiv *ritualis*, „den Ritus betreffend“ entwickelt.<sup>31</sup> Nach dem Duden wird sowohl mit Ritual, als auch mit Ritus ein „religiöser [Fest]brauch in Worten, Gesten u. Handlungen“ bezeichnet. Ein Ritus schließt danach jedoch, im Unterschied zu einem Ritual, Handlungen im nicht-religiösen Kontext aus.<sup>32</sup> Ritus ist demnach im heutigen Sprachgebrauch, im Gegensatz zum Ritual, ein rein religiöser Begriff. Beide Begriffe werden im Duden wertneutral beschrieben. Bei einigen Autoren wird der Begriff Ritus allerdings negativ aufgefasst. So spricht Kaiser von einer „Tendenz zum Mystizismus“, während sie zuvor Rituale mit positiv belegten Begriffen umrissen hat.<sup>33</sup> Sie greift dies von Schäfer und Wimmer auf, die zu Beginn ihres Sammelbandes darauf hinweisen, dass sie „keine Rückkehr zum Ritus“ bezwecken wollen. Wimmer und Schäfer sprechen im Folgenden jedoch nur von einer negativen Besetzung des Begriffs, der zeitweise durch „den parareligiösen Mystizismus und z.T. fiebrigen Exotismus der 20er Jahre“

<sup>29</sup> vgl. Petersen 2001, S. 13f.

<sup>30</sup> vgl. ebd., S. 13f.

<sup>31</sup> vgl. Duden1997b, S. 597

<sup>32</sup> vgl. Duden 1997a, S. 713

<sup>33</sup> vgl. Kaiser 2006, S. 3

geprägt wurde, und nicht von einer grundsätzlich negativen Bedeutung.<sup>34</sup> Dennoch wird heute der Begriff Ritus häufig benutzt, wenn es sich um ein „schlechtes“ Ritual handelt. In dieser Arbeit soll jedoch der wertneutrale Begriff bevorzugt werden.

### Zeremonie

Der Begriff Zeremonie fasst die sichtbaren Zeichen und Handlungen eines Ritus zusammen. Die Zeremonie ist also ein Teil eines Ritus und der Begriff nicht synonym dazu zu verwenden. Dieser bezieht sich auf religiöse Feierlichkeiten, auch wenn er häufig ebenso für nicht religiöse Handlungen benutzt wird. Diese müsste man jedoch eigentlich als Zeremoniell bezeichnen.<sup>35</sup> Hierbei handelt es sich um die „Gesamtheit der Regeln u. Verhaltensweisen, die zu bestimmten [feierlichen] Handlungen im gesellschaftlichen Verkehr notwendig gehören“<sup>36</sup>.

Eine Zeremonie, bzw. ein Zeremoniell wird heute teilweise als steif und sinnentleert empfunden, da oft die Ursprünge und Gründe nicht mehr bekannt sind und sich die Zeremonie nicht mehr verändert und an die aktuellen Umstände anpasst.<sup>37</sup>

### Brauch

Ein Brauch beschreibt eine Sitte oder Gewohnheit einer Gemeinschaft. Wie das Ritual kann er durch Regelmäßigkeit und Wiederholung geprägt sein und kann ebenfalls nicht von einer Person alleine ausgeführt werden. Immer auf gleiche Weise wiederkehrende Handlungsabläufe sind aber bei einem Brauch nicht Voraussetzung. Bräuche lassen oft mehr Freiräume zur Gestaltung und haben einen geringeren manipulativen Charakter. Sie finden meist im Verlauf des Jahres statt, wie beispielsweise zu Ostern und Weihnachten. Sie sind nicht zwangsläufig auf Religion bezogen, haben aber oft einen christlichen Bezug, wie bei den beiden bereits genannten Anlässen.<sup>38</sup>

So unterschiedlich die Definitionen von Ritualen und den benachbarten Begriffen sind, so unterschiedlich sind die Theorien zum Ritual. Es würde jedoch den

---

<sup>34</sup> vgl. Schäfer/ Wimmer 1998, S. 10f.

<sup>35</sup> vgl. Brockhaus [Stand: 04. 10. 2007], Suchbegriff „Zeremonie“

<sup>36</sup> Duden 1997b, S. 829

<sup>37</sup> vgl. Brockhaus [Stand: 04. 10. 2007], Suchbegriff „Zeremonie“; Petersen 2001, S. 14

<sup>38</sup> vgl. Brockhaus [Stand: 22. 09. 2007], Suchbegriff „Brauch“; Petersen 2001, S. 14f.

Rahmen dieser Arbeit überschreiten, diese darzustellen. Daher soll im Folgenden exemplarisch eine Theorie aufgegriffen werden.

### 3 Eine Ritualtheorie

Die Ritualtheorie van Genneps erscheint, trotz ihres Alters, als ein angebrachtes Beispiel, da sie immer wieder Vorbild und Grundlage für zahlreiche nachfolgende Theorien ist.<sup>39</sup> Zudem ist sie gerade für die Einschulung der Sechs- und Siebenjährigen relevant und zutreffend für Rituale des alltäglichen Schulens (→Kapitel 8). In diesem Kapitel werden daher zunächst die Grundzüge der Theorie van Genneps dargestellt und anschließend auf die heutige Grundschule übertragen.

#### 3.1 Van Genneps Ritualtheorie

Van Gennep, ein französischer Ethnologe, hat sein Werk zur Thematik der Rituale 1909 veröffentlicht. Er bezieht sich in seiner Theorie weitgehend auf die so genannten „Übergangsriten“ („Les rites de passage“)<sup>40</sup>, die er als entscheidende Kategorie unter den Riten<sup>41</sup> bezeichnet. Der Begriff Übergangsriten wurde von ihm maßgeblich geprägt. Zu seiner Zeit wurde das Werk nicht anerkannt, da es sich gegen die Ansichten des Soziologen Durkheims richtete und teilweise falsch ausgelegt wurde.<sup>42</sup> Die Theorie von van Gennep steht vor ihrem hundertjährigen Jubiläum. Dennoch kann sie heute noch als aktuell bezeichnet werden. Immer wieder wurde van Genneps Theorie aufgegriffen und weiterentwickelt. In neuerer Zeit wurde sie zum Beispiel durch Susanne Petersen auf die Grundschule bezogen.<sup>43</sup>

Riten sind für van Gennep eine Technik von Religionen. Er bezeichnet sie zusammen mit den weiteren Techniken einer Religion, Zeremonien und Kulte, als Magie der Religion.<sup>44</sup>

Van Gennep geht davon aus, dass jede Gesellschaft in viele unterschiedliche Gruppen aufgeteilt ist. Die beiden größten Gruppen sind hierbei die Welt des Profanen und die des Sakralen. Innerhalb dieser Unterteilung gibt es zahlreiche Untergruppen, beispielsweise Altersgruppen, Berufsgruppen oder Familien.

---

<sup>39</sup> vgl. Schomburg-Scherff 1999, S. 244f.

<sup>40</sup> van Gennep 1999

<sup>41</sup> In seinem Werk „Übergangsriten“ benutzt van Gennep den Begriff Riten in Bezug auf Bestandteile einer Zeremonie. Den Begriff Ritual benutzt er seltener, aber synonym zu Ritus, was für dieses Unterkapitel übernommen wird.

<sup>42</sup> vgl. Schomburg-Scherff 1999, S. 237f.

<sup>43</sup> vgl. Petersen 2001, S. 18ff.

<sup>44</sup> vgl. van Gennep 1999, S. 23f.

Van Gennep ist der Meinung, dass im Leben eines jeden Menschen, in jeder Kultur zahlreiche Übergänge zwischen verschiedenen Situationen oder Zuständen (z. B. Leben und Tod) bzw. Wechsel zwischen Gruppen stattfinden. Er geht davon aus, dass bei jedem dieser Übergänge das Sakrale in die Welt des Profanen eingreift und umgekehrt. Von diesen Übergängen geht nun eine Gefahr für die Ordnung der Gesellschaft aus. Um Konflikte und Schaden für den einzelnen Menschen und die Gesellschaft, verursacht durch die Auswirkungen des Übergangs, zu verhindern oder zu verringern, werden diese Übergänge durch Übergangsriten gestaltet und nicht unregulierten Handlungen der Menschen überlassen.<sup>45</sup>

Zunächst stellt van Gennep ein Schema zur allgemeinen Kategorisierung von Riten auf, die sich auf die inneren Abläufe von Riten beziehen. Man kann Riten demnach in vier Gegensatzpaaren voneinander unterscheiden. Sie können entweder „animistisch“ oder „dynamistisch“ sein, je nachdem ob sich ein Ritus auf eine höhere personifizierte Macht richtet oder ihm der Glaube an übernatürliche Kräfte von Gegenständen oder Menschen zugrunde liegt. Weiterhin können sie „direkt“ oder „indirekt“ sein. Als direkt werden Riten bezeichnet, deren Wirkung von der eigenen Handlung abhängt, wie dies bei einem Fluch der Fall ist. Die Wirkung indirekter Riten hängt von der Interaktion einer höheren Macht ab. Van Gennep unterscheidet zudem, ob ein Ritus „positiv“ oder „negativ“ ist. Ein positiver Ritus ist eine Willensäußerung, die sich durch aktives Handeln ausdrückt. Negative Riten, sie werden auch als Tabu bezeichnet, äußern sich hingegen darin, dass etwas *nicht* getan werden darf oder man eine Handlung nicht ausführen will. Außerdem kann man Riten in „sympathetische“ und „kontagiöse“<sup>46</sup> Riten unterteilen.<sup>47</sup>

*„Die sympathetischen Riten basieren auf dem Glauben an die Wirkung des Gleichen auf das Gleiche, des Gegensatzes auf den Gegensatz, des Behältnisses auf den Inhalt (und umgekehrt), des Teils auf das Ganze (und umgekehrt), des Abbilds auf das Abgebildete (und umgekehrt), des Worts auf die Tat.“<sup>48</sup>*

<sup>45</sup> vgl. van Gennep 1999, S. 13ff.

<sup>46</sup> sympathetisch – mitfühlend/ kontagiös – ansteckend, vgl. Duden 1997a

<sup>47</sup> vgl. van Gennep 1999, S. 16ff.

<sup>48</sup> van Gennep 1999, S. 16

Unter kontagiösen Riten versteht van Gennep solche, bei denen davon ausgegangen wird, dass sich eine Kraft oder Eigenschaft von einer Person oder einem Gegenstand auf eine andere Person, bzw. einen anderen Gegenstand überträgt.<sup>49</sup> So wie man etwa einem Schornsteinfeger die Hand schüttelt, um Glück zu bekommen.

Die vier Gegensatzpaare sind unabhängig voneinander. Es entstehen somit sechzehn mögliche Kategorien von Riten. Van Gennep räumt ein, dass es eventuell weitere Kategorien geben könne und es zudem nicht immer möglich sei, einen Ritus eindeutig einer Kategorie zu zuordnen. Ein Ritus kann also beispielsweise, je nach Betrachtungsweise, direkt oder auch indirekt sein. Innerhalb eines „Zeremonialkomplexes“, zum Beispiel die Schwangerschaft betreffend, gehören die meisten Riten einer Kategorie an.<sup>50</sup>

Durch die oben geschilderten Klassifizierungen von Riten, kann nun die „Abfolgeordnung der Zeremonie“ besser verstanden werden, die van Gennep am Beispiel der Übergangsriten aufstellt. Der Übergang von einem Zustand in den nächsten wird von ihm in drei Phasen unterteilt: die Ablösungsphase von der vorherigen Gruppe; die Zwischenphase, die den Übergang zwischen zwei Gruppen bildet und die Integrationsphase. Diesen Phasen sind verschiedenen Arten von Übergangsriten zuzuordnen. Trennungsriten begleiten die Ablösungsphase, Schwellen- bzw. Umwandlungsriten vollziehen sich während der Zwischenphase und Angliederungsriten in der Integrationsphase. Laut van Gennep verlaufen Übergangsriten immer nach dem gleichen Schema, auch wenn sie sich inhaltlich unterscheiden. Je nach Art des Übergangs, aber auch je nach Gesellschaft, können die einzelnen Phasen unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Dementsprechend sind deren Riten unterschiedlich gewichtet.<sup>51</sup>

Insbesondere wurde die Theorie der Übergangsriten von Victor Turner weiterentwickelt. Er stellt vor allem die Bedeutung der Schwellenphase in den Vordergrund, die seiner Ansicht nach die wichtigste Phase eines Übergangs darstellt.<sup>52</sup>

---

<sup>49</sup> vgl. van Gennep 1999, S. 18

<sup>50</sup> vgl. ebd., S. 18ff.

<sup>51</sup> vgl. ebd., S. 20ff.

<sup>52</sup> vgl. Schomburg-Scherff 1999, S. 245f.

### 3.2 Die Theorie der Übergangsriten in der Schule

In der Zuhilfenahme der Theorie van Genneps und Turners sieht Petersen eine Möglichkeit, das „Erstarrungspotential“ von Ritualen in der Schule zu vermindern und so die dynamischen und hierarchieaufhebenden Eigenschaften eines Rituals zu bewahren.<sup>53</sup>

Die erste Phase, die **Trennungsphase** ist nach Turner in der westlichen (industriell geprägten) Gesellschaft nicht mehr von großer Bedeutung. Sie dient der Vorbereitung und Einstimmung auf ein Ritual. Das symbolische Verhalten zu Beginn eines Rituals weist auf die Lösung einzelner Teilnehmer oder einer Gruppe von einem alten Zustand hin. Normen und Strukturen dieses alten Zustands werden zurückgelassen. Nach Turner, sowie nach van Gennep ist es von Ritual zu Ritual unterschiedlich, wie lang diese erste Phase ist und wie viel sie beinhaltet.<sup>54</sup>

Im schulischen Zusammenhang ist die Trennungsphase oft mit einer Veränderung des Raums verbunden. So wird oft die Sitzordnung aufgehoben und die Lehrperson in den Kreis der Schüler mit einbezogen. Innerhalb der Übergangsrituale gibt es eine Fließbewegung von Strukturen, die durch die erste Phase in Gang gesetzt werden und die Hierarchie innerhalb der Klasse in Bewegung setzt. Ausgelöst wird diese erste Phase in der Schule zum Beispiel durch ein akustisches oder visuelles Symbol, wie etwa das kurze Betätigen eines Instruments oder das Durchführen einer bestimmten Geste. Je enger ein solches Symbol mit dem Ritual zusammenhängt und allein für dieses verwendet wird, umso stärker ist der auslösende Effekt auf die Schüler.<sup>55</sup>

In der **Schwellenphase** gelten Normen und Logik des normalen Zustandes nicht mehr, hierarchische Strukturen werden außer Kraft gesetzt. Wiederum sind das Ausmaß und die Stärke dieser Phase in der heutigen westlichen Gesellschaft nicht mehr so groß. Rahmen, Anlass und Auswirkung sind heute ebenfalls anders. So werden schulische Übergänge in der heutigen Zeit anders gestaltet als vor hundert Jahren. Nach Turner ist heute vor allem das „spiele- risch-experimentelle Moment“<sup>56</sup> wichtig. Die Teilnahme sollte dabei freiwillig sein.<sup>57</sup>

---

<sup>53</sup> vgl. Petersen 2001, S. 14ff.

<sup>54</sup> vgl. ebd., S. 14; Turner 1998, S. 251; Turner nach Petersen 2001, S. 14

<sup>55</sup> vgl. Petersen 2001, S. 14f.

<sup>56</sup> vgl. Petersen 2001, S. 19

<sup>57</sup> vgl. ebd.; Turner 1998, 251; Turner nach Petersen 2001, S.19

In der Schule übernehmen während der zweiten Phase oft einzelne oder mehrere Kinder die Führung und Ausgestaltung der Handlungen. Es hat also nicht mehr die Lehrperson die leitende Funktion inne. Hierarchische Strukturen werden aufgelöst. So kann beispielsweise die Leitung eines Montagskreises von Kindern übernommen werden. Alle können sich in der zweiten Phase gleichermaßen einbringen und die Gruppe kann sich auf eine neue Weise erleben. Das spielerische-experimentelle Moment gibt den Kindern „Sicherheit und Handlungskompetenz“. Es sollte aber auch die Möglichkeit des Rückzugs gegeben sein. In der Schule kann dieses Moment Erfindungsreichtum, zur Entwicklung neuer Konfliktlösungen, oder besserer Zusammenarbeit innerhalb der Klasse begründen.<sup>58</sup>

Die Rückkehr zum alten bzw. normalen Zustand findet in der dritten Phase, der **Wiedereingliederung** statt. Hier wird, nach Petersen, das Ritual abgeschlossen. Allerdings wurde über die Durchführung des Rituals eine mehr oder weniger starke Veränderung des vorherigen Zustands bewirkt. Diese Phase der Wiedereingliederung an die normale Situation mit einer Rückkehr zur Hierarchie hängt wiederum oft mit einer räumlichen Veränderung zusammen.<sup>59</sup>

In der Schule geschieht dies zum Beispiel, indem der Stuhlkreis beendet wird und die Kinder an ihre Sitzplätze zurückkehren oder Gegenstände des Rituals wieder weggelegt werden. Ebenso kann der Abschluss durch ein besonderes Zeichen gestaltet sein, beispielsweise durch ein Lied oder ein akustisches Signal.<sup>60</sup>

Meiner Meinung nach entspricht die generelle Übertragung der Dreiphasigkeit auf alle Rituale, von Petersen, nicht genau van Genneps Theorie. Er spricht von der Dreiphasigkeit nur im Zusammenhang mit den Übergangsritualen und bezieht sich hierbei nicht generell auf alle Rituale.<sup>61</sup> Turner bezieht sich ebenfalls nur auf Übergangsrituale.<sup>62</sup> Dennoch lässt sich diese Theorie auf die Schule übertragen, da auch hier große und kleinere Übergänge stattfinden, die mit Ritualen gestaltet werden. So findet nicht nur zu Beginn der Schulzeit der Übergang zwischen vorschulischer und schulischer Lebenswelt statt. Im kleineren Maße sind Wochenanfang und Wochenende Übergänge vom und zum

---

<sup>58</sup> vgl. Petersen 2001, S. 19f.

<sup>59</sup> vgl. ebd., S. 20; Turner 1998, S. 251

<sup>60</sup> vgl. Petersen 2001, S. 20

<sup>61</sup> vgl. van Gennep 1999, S. 21f.

<sup>62</sup> vgl. Turner 1998, S. 251

Wochenende, das im Gegensatz zur Woche vorwiegend durch private familiäre Aktivitäten geprägt ist. Wie Übergangsrituale in der heutigen Praxis aussehen können, soll unter anderem im zweiten Teil dieser Arbeit beispielhaft gezeigt werden (→Kapitel 9).

Die Gestaltung der genannten Übergänge durch Rituale war aber in der Geschichte der Schule nicht immer gleich, sowie sich generell Rituale in verschiedenen Zeiten zum Teil sehr stark unterschieden haben.

## 4 Rituale im Wandel der Zeit

Die Einstellung gegenüber Ritualen in der Grundschule und die Art der praktizierten Rituale hat sich im Laufe der Schulgeschichte immer wieder sehr verändert. Rituale spielen schon seit der Entstehung der Schule als Institution eine wichtige Rolle. Immer war Schule auch geprägt von sich wiederholenden Handlungsmustern.<sup>63</sup>

### 4.1 Rituale bis zum 20. Jahrhundert

In der frühen Schulgeschichte waren es zu einem großen Teil Rituale, die sich an Praktiken der Kirche anlehnten und christlichen Ursprungs waren.<sup>64</sup> Hier besteht ein Zusammenhang mit dem ohnehin sehr vom Glauben und der Kirche geprägten Leben der Menschen dieser Zeit.

Später, im 19. und bis ins 20. Jahrhundert, waren schulische Rituale militärisch geprägt. Es wurden zum Beispiel Fahnenappelle abgehalten. Dies könnte man ebenfalls wieder als Spiegel der allgemeinen Begeisterung für das Militär, zu dieser Zeit, deuten.<sup>65</sup> Es entstanden viele Rituale und Regeln, die noch lange existierten und zum Teil noch heute fester Bestandteil des Unterrichts und der Schule sind. Dazu gehören beispielsweise das klassenweise Aufstellen oder Melden und Drannehmen.<sup>66</sup>

Die Schulrituale der frühen Neuzeit und des 19. Jahrhunderts dienten vor allem zur Disziplinierung oder Bestrafung der Schüler und nicht als Gestaltungsmittel des Gemeinschaftslebens. So wurden etwa Kindern bis ins 18. Jahrhundert Kappen mit Eselsohren aufgesetzt, wenn sie zu wenig wussten. Ein weiteres Beispiel ist die Vergabe der vorderen Sitzplätze an Kinder, die gut in der Schule waren, während die hinteren Plätze an die schlechten Schüler verteilt wurden.<sup>67</sup> Züchtigung und Drill waren üblich. Allerdings waren auch die Umstände anders, es war zum Beispiel Normalität, dass achtzig Kinder in einer Klasse unterrichtet wurden.<sup>68</sup>

---

<sup>63</sup> vgl. Göhlich 2004, S. 17

<sup>64</sup> vgl. ebd., S. 17

<sup>65</sup> vgl. auch ebd., S. 17

<sup>66</sup> vgl. Knauf 2001, S. 186

<sup>67</sup> vgl. Kaiser 2006, S. 23

<sup>68</sup> vgl. Drews/ Schneider/ Wallrabenstein 2000, S. 53



Abbildung 1: „Pädagogik und die Pädagogen. Nürnberg o.J. [1826]“

Quelle: Kaiser 2003, S. 51

Die Szene auf der Abbildung 1 verdeutlicht, wie häufig und normal Bestrafung und körperliche Züchtigung im 19. Jahrhundert waren, auch wenn die Zeichnung dies vermutlich forciert. Ende des 19. Jahrhunderts, Anfang des 20. Jahrhunderts wendeten sich einige Pädagogen gegen diese Praktiken und Rituale. Die Reformpädagogen wollten eine kindgerechtere Schule.<sup>69</sup>

## 4.2 Rituale in der Reformpädagogik

In den Ansätzen der Reformpädagogen um die Jahrhundertwende<sup>70</sup> fanden Rituale in der Schule eine neue Bedeutung. Man setzte nicht mehr auf Frontalunterricht und die Unterwerfungs- und Disziplinierungsrituale der damaligen Schulpraktik. Die Rituale der zu dieser Zeit üblichen Pädagogik lehnten die Reformpädagogen ab.<sup>71</sup> Maria Montessori sah in den Bestrafungspraktiken ein unzeitgemäßes Mittel der Kindererziehung und Célestin Freinet erlebte diese Schule als Kasernenschule.<sup>72</sup>

So wurden Rituale und Methoden entwickelt, die nach Meinung der Reformpädagogen eher zu einer Pädagogik passen, die von den Bedürfnissen des Kindes ausgehen. Rituale sollten in der Reformpädagogik nicht mehr zur Disziplinierung dienen, sondern zur Gemeinschaftsbildung und zur besseren und kindgerechteren Schule beitragen. Sie sollten die kindlichen Bedürfnisse nach Rhythmisierung, Anerkennung und Erleben der Gemeinschaft erfüllen.<sup>73</sup> Maria Montessori sagte zum Thema Rituale: „Baut Kindern eine aus Orten, Zeiten

<sup>69</sup> vgl. Knauf 2001, S. 186

<sup>70</sup> Reformpädagogische Bemühungen gab es auch vor und nach dieser Zeit, die Epoche der Reformpädagogik wird aber von 1933 angesetzt, vgl. Oelkers 1992, S. 9.

<sup>71</sup> vgl. Knauf 2001, S. 186

<sup>72</sup> vgl. Montessori 1923, S.20f.; Schonig 1992, S.18

<sup>73</sup> vgl. Schonig 1992, S.17ff.; Knauf 2001, S. 186

und Ritualen bestehende Welt; diese bezeichnete Welt wird sie die ersten Wichtigkeiten lehren“.<sup>74</sup> Hierin zeigt sich die Bedeutung, die Ritualen schon damals zugeschrieben wurde.

Viele heute noch übliche Rituale und Methoden wurden von Reformpädagogen dieser Zeit entwickelt bzw. basieren auf deren Vorlagen. Beispielsweise wurde die Monatsfeier von Rudolph Steiner eingeführt. In dieser Feier sollen die Kinder sich gegenseitig zeigen, was sie im Unterricht erarbeitet haben. Zudem soll die Monatsfeier nach Steiner jahreszeitliche Aspekte berücksichtigen.<sup>75</sup> Heute wird sie nicht nur an Waldorfschulen praktiziert, sondern hat auch Eingang in Regelschulen gefunden.<sup>76</sup> Der, von Célestin Freinet entwickelte, Klassenrat dient zur demokratischen Lösung von Problemen innerhalb der Klasse durch die Schüler.<sup>77</sup> Umgesetzt wird der Klassenrat heute unter anderem an der Offenen Schule Kassel-Waldau.<sup>78</sup> Ebenso nehmen Morgenkreis und Freiarbeit zumindest teilweise ihren Ursprung in der Freinet-Pädagogik.<sup>79</sup>

Außerhalb der reformpädagogischen Schulen fand aber, zum Teil bis in die sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts, die von den Reformpädagogen kritisierte Schule mit ihren Disziplinierungsritualen statt. In der Zeit von 1933 bis 1945 wurden Rituale noch auf andere Weise genutzt und missbraucht.

### 4.3 Rituale in der Schule des Nationalsozialismus

Mit der Machtergreifung Hitlers änderte sich das Schulleben in der Grundschule. Es wurden nicht nur die Lehrpläne geändert und an die Ideologie der Nationalsozialisten angepasst, sondern auch Rituale eingeführt oder verändert.

Das bekannteste Ritual aus der Zeit des Nationalsozialismus dürfte wohl der Hitlergruß sein. Dieser wurde nicht nur im Leben der Erwachsenen alltäglich, sondern wurde auch zwangsweise in den Schulen eingeführt. Schon die Grundschüler mussten ihre Lehrer mit dem Gruß und der entsprechenden Körperhaltung begrüßen und verabschieden. Dies wurde in offiziellen Richtlinien für die Schule festgelegt und war Pflicht. So fand nicht nur die nationalsozialistische

---

<sup>74</sup> Maria Montessori nach Hinz 1999, S. 19f.

<sup>75</sup> vgl. Daecke [Stand: 13. 10. 2007]

<sup>76</sup> vgl. Wilhelm-Busch-Schule [Stand: 13. 10. 2007]

<sup>77</sup> vgl. Schlemminger [Stand 13. 10. 2007]

<sup>78</sup> vgl. Friedrichs 2001

<sup>79</sup> vgl. Wallrabenstein 1996, S. 210f.

Ideologie Einzug in die Schule, sondern verdrängte unter anderem persönliche oder regionaltypische Begrüßungen und Verabschiedungen.<sup>80</sup>

Neben diesem Eingriff in das soziale Leben der Schule wurden zahllose Feiern zur Ehrung der Nationalsozialisten und zur Unterstreichung ihrer Ideologie eingeführt. Das Feiern dieser Feste war nicht freiwillig und musste schon von den Grundschulkindern praktiziert werden. Die häufigen Feiern führten zu vermehrtem Unterrichtsausfall. Da es jedoch in erster Linie das Ziel der Nationalsozialisten war, die Kinder in ihrem Charakter zu beeinflussen und nicht unbedingt sie zu gebildeten Menschen zu machen, war dies durchaus nicht gegenläufig zu ihren Zielen.<sup>81</sup>

Es wurden vielfach Symbole und Abläufe übernommen, die an kirchliche Praktiken erinnern. So wurde ein Ersatz für die christliche Religion geschaffen. In den Feiern sollte die, von den Nationalsozialisten gewünschte Kollektivität und die Verbundenheit mit der Regierung und seiner Ideologie transportiert und gestärkt werden. Schon für die Kinder galt also, dass Kritik unerwünscht ist und gar nicht erst aufkommen soll.<sup>82</sup>

Das Ziel von Ritualen in der nationalsozialistischen Zeit war es zu manipulieren. Dies galt auch für die Grundschule. Hier lag der Schwerpunkt also, wenn man nach Platvoets Ritualmodell geht, auf der strategischen Dimension. Die Rituale dienten vor allem dazu, herrschende Missstände zu überdecken und die Menschen zur Kritiklosigkeit zu erziehen.<sup>83</sup>

Dieser Missbrauch von Ritualen und eine restaurative Pädagogik in den fünfziger und sechziger Jahren führten zur Abwendung von Ritualen jeglicher Form in den siebziger und achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts.<sup>84</sup>

#### **4.4 Die 68er – eine Antiritualbewegung**

Die Regelschule hatte sich trotz der Ansätze der Reformpädagogen kaum verändert. Rituale wurden daher von der 68er-Generation als „automatisierte sinnentleerte Handlungsabläufe“ gesehen, die zur Disziplinierung und Manipulation der Schüler dienen.<sup>85</sup> Es wurde kritisiert, dass Rituale, wie dies in der

---

<sup>80</sup> vgl. Götz 1997, S. 143ff.

<sup>81</sup> vgl. Rodehüser 1987, S. 378ff.

<sup>82</sup> vgl. ebd., S. 378ff.

<sup>83</sup> vgl. auch Platvoet 1998, S. 182

<sup>84</sup> vgl. auch Piper 1996, S. 48

<sup>85</sup> vgl. Schultheis 1998, S. 7

Zeit der Nationalsozialisten geschehen war, dazu dienen, das Verhalten von Menschen zu steuern und sie unkritisch werden zu lassen.<sup>86</sup> Im Zuge dessen wurden zum Teil auch einige reformpädagogische Konzepte als frühe faschistische Entwicklungen bezeichnet und abgelehnt.<sup>87</sup>

Zudem wurden Rituale in der psychoanalytischen Vorstellung als „Triebabwehrvorgänge“ gesehen. Sie führen aber, nach der Meinung von Fürstenau, in der Schule eher zur versteckten Auslebung des Triebes durch die Lehrperson. Der Lehrer könne, mit Hilfe von Ritualen, den Schülern seinen Willen aufzwingen, und Rituale so als Machtmittel missbrauchen.<sup>88</sup>

Der deutsche Bildungsrat forderte 1970 eine „Wissenschaftsorientierung“ des Unterrichts. Zwar wurde im gleichen Zuge zu einer „stärkeren Pädagogisierung“ aufgefordert, diese Anliegen wurden allerdings nur einseitig, zugunsten der Wissenschaftsorientierung erfüllt. Es galt also als wichtig, dass der Lehrinhalt stimmte und nicht wie die sonstige Lernumgebung und die den Unterricht umgebenden Elemente aussehen.<sup>89</sup>

Deutlich zum Ausdruck gebracht wurde die Ablehnung von Ritualen durch die Studentenbewegungen der 68er-Zeit. Hier bezog man sich vor allem auf rituelle Elemente an Hochschulen. Es wurde gefordert, Rituale aus Bildungseinrichtungen zu entfernen.<sup>90</sup>

Die vermeintliche Entritualisierung konnte jedoch nicht vollständig vollzogen werden. Vor allem die Rituale, die als pädagogisch nicht sinnvoll einzustufen sind, zum Beispiel Rituale in Prüfungssituationen, blieben oft bestehen.<sup>91</sup> Ebenso fanden sich weiterhin Rituale, die zur Erniedrigung der Kinder führen und Stigmatisierung einzelner bewirken. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn langsame Kinder durch einen Gegenstand gekennzeichnet oder mit einem Spruch bloßgestellt werden.<sup>92</sup>

Im Westen der Republik galten Rituale in der Schule lange Zeit als verpönt. Anders sah es in der ehemaligen DDR aus. Hier wurden Rituale in der Schule, im Gegensatz zu den Entwicklungen in der BRD, nicht kritisch hinterfragt und

---

<sup>86</sup> vgl. ebd., S. 6f.

<sup>87</sup> vgl. Wittenbruch 1995, S. 35

<sup>88</sup> vgl. Fürstenau 1964, S. 72ff.

<sup>89</sup> vgl. Deutscher Bildungsrat nach Wittenbruch 1995, S. 33; Wittenbruch 1995, S. 33f.

<sup>90</sup> vgl. Kaiser 2006, S. 24

<sup>91</sup> vgl. ebd., S. 24

<sup>92</sup> vgl. Röbe 1990a, S. 5f.

abgelehnt, sondern erfreuten sich wegen des ihnen nachgesagten erzieherischen Gehalts großer Beliebtheit.<sup>93</sup>

Die Rituale waren häufig darauf ausgerichtet, eine Bestätigung des Kollektivs oder der Treue zum Staat zu bilden. Sie waren oft an militärische Rituale angelehnt, wie der Fahnenappell oder die uniforme Kleidung der FDJ. Ebenso gab es festgelegte Grußformeln in der Schule und in Jugendgruppen.<sup>94</sup>

Währenddessen kam es Mitte der achtziger Jahre im Westen langsam zu einer Rückkehr zu Ritualen in der Schule.

## 4.5 Rituale bis in die Gegenwart

Die Rückkehr zu einem positiven Ritualverständnis begann Anfang der achtziger Jahre. Der Impuls kam aus reformpädagogischer Richtung. Hier waren Rituale keineswegs abgeschafft worden, wie das Beispiel der Laborschule Bielefeld zeigt. In der Laborschule waren durch die Öffnung der Räumlichkeiten rituelle Strukturierungen entstanden. Hartmut von Hentig, der Begründer der Laborschule, nennt 1977 „Regeln, Reviere, Rituale“<sup>95</sup> als wichtigen Bestandteil in der Schule.<sup>96</sup>

Ab Ende der achtziger Jahre wird immer mehr von einer positiven Wirkung von Ritualen gesprochen. Gerold Becker greift das „dritte R“<sup>97</sup> von Hentigs auf und bezeichnet Rituale, als Mittel, um die Bedürfnisse des Menschen nach Orientierung und „symbolischem Ausdruck“ zu erfüllen.<sup>98</sup> Ziehe fordert Rituale, um dem Schulalltag Struktur zu geben und ihn nicht zu einem einzigen „Zeitbrei“ werden zu lassen.<sup>99</sup>

Anfang der neunziger Jahre finden sich immer mehr schriftliche Auseinandersetzungen mit dem Thema Rituale in der Schule, die eine positive Grundhaltung gegenüber Ritualen zeigen. Arno Combe warnt 1994 allerdings vor einem allzu leichtfertigen „Rekurs auf Rituale“. Es sei zwar einseitig, Rituale nur als Mittel des Machtmissbrauchs und der Einsperrung in sinnlose Strukturen zu sehen, andererseits wäre es falsch Rituale völlig unkritisch zu übernehmen.<sup>100</sup>

<sup>93</sup> vgl. Kaiser 2006, S. 23

<sup>94</sup> vgl. Eckstein 1999, S. 16f.; Röbe 1990a, S. 5

<sup>95</sup> von Hentig nach von der Groeben 1999, S. 8

<sup>96</sup> vgl. Kaiser 2006, S. 24f.; von der Groeben 1999, S. 8

<sup>97</sup> Er bezeichnet damit Rituale, die zusammen mit Revieren und Regeln bei Hentig die drei R bilden.

<sup>98</sup> vgl. Becker 1987, S. 48f.

<sup>99</sup> vgl. von der Groeben 1999, S. 8

<sup>100</sup> vgl. Combe 1994, S. 22ff.

Meist jedoch werden Rituale in den Publikationen ohnehin nicht ausschließlich positiv gesehen. Oft wird, neben den Möglichkeiten, die Rituale bieten, auf mögliche Gefahren von Ritualen und deren Anwendung hingewiesen. Rituale werden nicht mehr generell verurteilt.<sup>101</sup> Es wird erkannt, dass Rituale „essentiell für schulische Sozialisationsprozesse“<sup>102</sup> sind.

Um die Jahrtausendwende erscheinen zahlreiche Publikationen zum Thema, beispielsweise von Kaiser und Wulf und Zirfas<sup>103</sup>. Hinz weist 1999 darauf hin, dass Rituale wichtig für Kinder sind. „Kinder und Jugendliche lieben Rituale nicht nur, sie benötigen sie auch, um sich in der Schule zurechtzufinden.“<sup>104</sup> Auch in der Praxis finden sich zahlreiche angewandte Rituale.<sup>105</sup> Von der überkritischen Haltung der 68er-Zeit gegenüber Ritualen ist man zu einer sinnvollen Auseinandersetzung mit dem Thema gekommen.

Wie Rituale in der Schule wirklich sinnvoll sind und welche Möglichkeiten und Gefahren sie bergen, wird im folgenden Kapitel vorgestellt.

---

<sup>101</sup> siehe zum Beispiel: Becker 1987; Röbe 1990; Schultheis 1998

<sup>102</sup> Wagner-Willi 2005, S.10

<sup>103</sup> vgl. Kaiser 2006; Wulf/ Zirfas 2004

<sup>104</sup> Hinz 1999, S. 22

<sup>105</sup> vgl. Petersen 1997, S. 31

## 5 Einsatz von Ritualen in der Grundschule

Es stellt sich die Frage, wann ein Ritual nun „gut“ ist, also für den Unterricht und die Kinder Vorteile bringt bzw. was man mit guten Ritualen im Unterricht überhaupt bewirken kann. Besonders in Anbetracht der wechselhaften und zum Teil dunklen Geschichte von Ritualen in der Schule ist es wichtig zu wissen, wann ein Ritual „schlecht“ ist. Es ist jedoch kaum möglich eine Einteilung zu machen, mit der bestimmt wird, welches Ritual gut ist und welches nicht. „Sie sind nicht per se gut oder schlecht. Sie können alles bedienen: die erhabenste Kulturleistung und die abscheulichste Barbarei bis hin zum Massenmord“<sup>106</sup>. Ein und dasselbe Ritual kann also beides sein, gut und schlecht. In den folgenden Abschnitten sollen daher sowohl die positiven, als auch die negativen Seiten von Ritualen aufgezeigt werden und darauf hingewiesen worauf man achten sollte, wenn man Rituale einführt.

### 5.1 Eigenschaften von Ritualen

Rituale sind, wenn sie richtig eingesetzt werden, ein wichtiger Bestandteil der Schule. Diese nimmt heute einen großen Zeitraum der Kindheit ein und sollte daher nicht nur für den Lernerfolg, sondern auch für das Wohlbefinden der Kinder verantwortlich sein. In einigen Gesichtspunkten liegen Rituale zwischen zwei Gegensätzen, sie sind in mehrfacher Hinsicht ambivalent. Hier gilt es aufzupassen, um beiden Seiten gerecht zu werden und nicht, bei Überbetonung einer Seite, negative Auswirkungen zu erzielen.<sup>107</sup>

Oft wird von der Strukturierung der Zeit durch Rituale gesprochen, teilweise wird zwischen zeitlicher und räumlicher Strukturierung unterschieden. Für Kinder ist es besonders wichtig, dass die Zeit nicht als endlos und gleichbleibend empfunden wird, da sie diese anders erleben als Erwachsene. Wiederkehrende Rituale geben der Zeit eine Struktur, an der man sich orientieren kann.<sup>108</sup> Kinder erhalten einen besseren Überblick über die Schultage, -wochen und -jahre, indem diese durch Rituale unterteilt werden und zum Beispiel deutlich gemacht wird, wann eine Zeiteinheit beginnt oder endet. Außerdem bilden Rituale Höhepunkte im Schulalltag und bieten so Abwechslung in der scheinbar

---

<sup>106</sup> von der Groeben 1999, S. 7

<sup>107</sup> vgl. ebd., S. 8f.

<sup>108</sup> vgl. Becker 1987, S. 18f.

endlosen Abfolge von Schultagen. Rituale machen die abstrakte Zeit gerade für die jüngeren Kinder greifbarer.<sup>109</sup> Neben der Strukturierung der Zeit durch Rituale, hilft die Strukturierung des Raums den Kindern bei der Orientierung. Es kann festgelegt werden, welche Handlung an welchem Ort stattfindet, zum Beispiel durch die Aufteilung des Klassenraums in verschiedene Lernecken. Ebenso gibt es, wie bei einem Kreisgespräch, innerhalb von Ritualen räumliche Strukturierungen.<sup>110</sup>

Ritualen bieten durch ihre festgelegten Handlungsabläufe Ordnung und Struktur und somit Orientierung und Halt. Besonders, da sich in den letzten Jahren die Kindheit stark verändert hat, brauchen viele Kinder diese haltgebende Ordnung. Sie erleben in ihrem häuslichen Umfeld oft kaum noch Struktur und es fehlt manchmal an der Geborgenheit, die durch viele Rituale geboten wird.<sup>111</sup> Gerade durch die orientierungsgebende Form und ihre Struktur können Rituale Kindern aber auch dabei helfen, selbstständiger zu werden. Sie machen durch ihre gleich bleibende Wiederholung die Vorgänge in der Klasse durchschaubarer und vorhersagbarer. Schultheis sieht in Ritualen eine mögliche Lernhilfe, da sie durch ihre haltgebende Struktur die Konzentration auf inhaltliche Aspekte der Schule und des Unterrichts erleichtern. Rituale geben auf der einen Seite also Halt und können auf der anderen Seite zu mehr Selbstständigkeit verhelfen. Sie sollten jedoch nicht so stark strukturieren, dass keine Möglichkeit mehr zum eigenständigen Handeln bleibt.<sup>112</sup>

Weiterhin können Rituale gemeinschaftsbildend und integrierend sein. Es nehmen normalerweise alle Kinder einer Klasse daran teil. Rituale können, durch das gemeinschaftliche Erleben, innerhalb der Klasse einen stärkeren Zusammenhalt bewirken. Durch die Teilnahme an Ritualen wird die Zugehörigkeit zu einer Gruppe bestätigt und gefestigt. Ein gemeinsamer Bezugspunkt wird zum Ausdruck gebracht und man „identifiziert sich mit den Werten und Normen der Gruppe“<sup>113</sup>. So wie ein Ritual integrieren kann, grenzt sich eine Gruppe mit seiner Hilfe auch von anderen Gruppen ab und stellt ihre Besonderheiten heraus.<sup>114</sup>

---

<sup>109</sup> vgl. Becker 1987, S. 18f.; Petersen 1997, S. 31

<sup>110</sup> vgl. Schultheis 1998, S. 8

<sup>111</sup> vgl. auch Riegel 1994, S. 6; Piper 1996, S.48

<sup>112</sup> vgl. auch Schultheis 1998, S. 8

<sup>113</sup> ebd., S. 6

<sup>114</sup> vgl. Piper 1997, S. 224f.; Schultheis 1998, S. 5f.

Rituale sollten aber nicht nur die Gemeinschaft im Auge haben. Das einzelne Kind darf nicht vergessen werden und in der Gruppe untergehen. Es sollte Raum für die individuelle Darstellung und Entfaltung bleiben. Ebenso ist es wichtig, dass es Rituale gibt, in denen das einzelne Kind wertgeschätzt und hervorgehoben wird, wie beispielsweise bei der Krankenpost an Kinder, die längere Zeit krank sind oder bei der Nennung der Geburtstagskinder des vergangenen Monats während einer Monatsfeier. Die Kinder merken dadurch, dass sie selbst wichtig sind und es auffallen würde, wenn sie nicht mehr existent wären.<sup>115</sup>

Rituale stehen zwischen „fragloser Gültigkeit und Veränderbarkeit“<sup>116</sup>. Gerade wegen ihrer Gültigkeit bieten sie Sicherheit. Sie kehren immer wieder und schützen dadurch vor zu viel Spontaneität. Sie nehmen den Kindern zum Teil den Entscheidungsdruck ab, da sie mehr oder weniger feste Vorgehensweisen vorgeben. Es muss nicht jedes Mal in Frage gestellt werden, auf welche Weise eine Handlung durchgeführt werden soll.<sup>117</sup> Durch die festgelegte Handlung können Rituale zudem helfen Konflikte leichter zu bewältigen. Ein Beispiel ist hierfür das präventiv wirkende Ritual „Anti-Streitpulver“. Das Pulver wird aus einem Beutel genommen, wenn man merkt, dass man zum Beispiel zum Streiten aufgelegt ist.<sup>118</sup>

Es muss jedoch immer die Möglichkeit gegeben sein, ein Ritual flexibel anzupassen, damit es nicht „erstarrt“ und Mitdenken nicht mehr zulässt. Spontaneität muss weiterhin möglich sein, sodass man nicht völlig von einem Ritual gefangen ist.<sup>119</sup> Ist ein Ritual in seinen Bestandteilen jedoch zu flexibel, verliert es seine Vorhersagbarkeit und wäre auch in diesem Sinne kein Ritual mehr (→Kapitel 2.1).

Rituale befriedigen zudem durch ihre „ästhetischen Qualitäten“. Sie kommen dem menschlichen Bedürfnis der ästhetischen Gestaltung nach. Durch Rituale werden im Alltag, mehr oder weniger notwendige, Abläufe nicht nur einfach durchgeführt, sondern in einer bestimmten Form dargestellt. So wird einem Geburtstagskind nicht nur gratuliert, sondern ein Geburtstagslied gesungen und vielleicht eine Kerze aufgestellt. Es sollte aber nicht so sein, dass die

---

<sup>115</sup> vgl. Kosiek 1999, S. 25; Winkler 1994, S. 12

<sup>116</sup> von der Groeben 1999, S. 8

<sup>117</sup> vgl. Schultheis 1998, S. 5f.

<sup>118</sup> vgl. Winkler 1994, S. 10

<sup>119</sup> vgl. Piper 1996, S. 49; von der Groeben 1999, S. 8

Ästhetik bzw. die Form, wichtiger wird als der Inhalt eines Rituals. Auch hier kommt es wieder auf ein ausgewogenes Verhältnis an.<sup>120</sup>

Es ist wohl nur schwer machbar, alle positiven Eigenschaften im gleichen Maße in einem Ritual zu vereinen. Ritualisierte Lernabläufe geben sicher nicht in dem Maße Geborgenheit wie ein Morgenritual. Man darf zudem nicht den Fehler machen, Rituale ganz und gar unkritisch einzusetzen. Die Kritikpunkte, aus der Zeit der 68er, sind nicht völlig aus der Luft gegriffen, auch wenn sie vielleicht nicht auf jede ritualisierte Handlung zutreffen.

## 5.2 Gefahren beim Einsatz von Ritualen in der Grundschule

Ein Problem von Ritualen liegt in ihrer Eigenschaft, dass sie in der Durchführung nicht reflektiert werden und die im Ritual vermittelten Werte nicht rational aufgefasst, sondern emotional erlebt werden (→Kapitel 2.1). Hieraus ergibt sich die Möglichkeit der Manipulation und es besteht die Gefahr der „Unterwerfung kindlicher Eigenarten unter einen übermächtigen Erwachsenenwillen“

<sup>121</sup> Rituale zeichnen sich meist durch eine symbolische Handlung oder einen symbolischen Gegenstand aus. Die in ihm enthaltenen Botschaften oder Normen werden also oft nicht verbal formuliert oder auf direktem Wege vermittelt. Kindern fällt es dadurch schwer, mögliche Kritik oder Ablehnung eines Rituals zu zeigen. Daher ist es für sie nicht leicht sich einem Ritual zu entziehen, falls es ihnen nicht richtig erscheint, an ihm teilzunehmen. Zunächst müssten die Kinder es schaffen die Ebene des Rituals zu verlassen. Deswegen wird kritisiert, dass Rituale dazu dienen können Kritik zu vermeiden und Kinder zu kritiklosen, unselbstständigen Menschen werden zu lassen.<sup>122</sup>

Rituale müssen auch dann umsichtig eingesetzt werden, wenn sie zur Disziplinierung dienen. Es ist nicht grundsätzlich schlecht, wenn ein Ritual mehr Disziplin mit sich bringt, dies sollte jedoch von den Kindern als produktiv erlebt werden.<sup>123</sup> Disziplinieren Rituale allerdings dadurch, dass sie erniedrigen und zur Anpassung zwingen, sind sie nicht mehr sinnvoll. Dies ist der Fall, wenn sie beispielsweise Unaufmerksamkeit, fehlende Konzentration oder Langsamkeit bestrafen. Das Ritual der Schlafmütze, welches in einer Klasse

---

<sup>120</sup> vgl. Piper 1997, S.220ff.

<sup>121</sup> von der Groeben 1999, S. 7

<sup>122</sup> vgl. Kaiser 2006, S. 30f.; Piper 1996, S. 49; Schultheis 1998, S. 7

<sup>123</sup> vgl. Petersen 2001, S. 12

Mitte der siebziger Jahre, also in einer sehr ritualkritischen Zeit, zum Einsatz kam, ist ein Beispiel für ein solches erniedrigendes Ritual. Kinder die nicht aufpassten, mussten eine Kappe auf der „Schlafmütze“ stand, tragen. Ebenso gehört das mehrmalige Abschreiben lassen von Regeln unter diese Kategorie der zur Anpassung zwingenden Bestrafungen.<sup>124</sup>

Rituale verlieren ihre fördernde Wirkung ebenso, wenn sie zu sehr darauf ausgelegt sind, Konkurrenz zu entfachen. Dazu gehören Rituale, bei denen „die Besten“ gefunden werden sollen. Beim „Schachtellesen“ werden beispielsweise die Namenskarten der Kinder entsprechend ihrer Leseleistung in eine goldene, silberne oder blecherne Schachtel gelegt. Solche Rituale simulieren zum Teil eine begrenzte Anzahl von Ehrungen, die nicht real ist.<sup>125</sup> Zudem wird durch sie eine Rangfolge der Kinder nach Leistungen erstellt, wie dies schon durch eine entsprechende Verteilung der Sitzplätze geschah (→Kapitel 4.1). Dies ist zwar für die Kinder schön, die es schaffen in die goldene Schachtel zu gelangen und ihnen wird sicher ein Gefühl von Stolz gegeben. Die Frage bleibt jedoch, was mit den Kindern ist, die es über längere Zeit oder gar nicht schaffen ihre Leseleistung zu verbessern und deren Name in der blechernen Dose bleibt. Für diese Kinder sind solche Rituale eher demotivierend.<sup>126</sup>

Ist der Grund für ein Ritual für die Teilnehmer nicht mehr vorhanden oder relevant und lassen sich die Strukturen des Rituals nicht mehr anpassen, so sind Rituale sinnentleert und erstarrt. Solche Rituale bewirken nicht mehr in erster Linie eine Strukturierung der Zeit, sondern können sie unerträglich lang erscheinen lassen. Rituale belasten in diesem Fall mehr, als dass sie entlasten.<sup>127</sup> Vor allem unbewusste ritualisierte Handlungen, wie das „Frage-Antwort-Spiel“ zwischen Lehrer und Schülern, scheinen leichter zu erstarren.<sup>128</sup> Ein Ritual ist dann unter Umständen nicht mehr als eine stereotype Handlung. Allerdings sind nicht alle Rituale, die auf den ersten Blick stereotyp erscheinen, dies auch. So kommt es ebenso auf den Inhalt an, der, wie in einem Morgenkreis, variieren kann.<sup>129</sup>

---

<sup>124</sup> vgl. Röbe 1990a, S. 6

<sup>125</sup> vgl. Röbe 1990b, S. 7f.

<sup>126</sup> vgl. auch Kaiser 2006, S. 30

<sup>127</sup> vgl. Petersen 2001, S.14f.; Piper 1996, S.49

<sup>128</sup> vgl. Combe 1994, S. 22

<sup>129</sup> vgl. Kaiser 2006, S. 31f.

Um zu verhindern, dass Rituale ihre positiven Eigenschaften verlieren und zu Ritualen werden, die nur noch einengen, unterwerfen oder einfach langweilen und erstarrt sind, ist es besonders wichtig, dass man sie immer wieder hinterfragt. Auch die Schüler müssen lernen, Rituale kritisch zu sehen und rational zu beurteilen. Es muss die Möglichkeit gegeben sein, Rituale zu verändern, wenn sie nicht mehr stimmen.<sup>130</sup> Hierzu bieten sich zum Beispiel Einschnitte im Unterricht an, in denen reflektierend über Rituale gesprochen wird. Falls ein Ritual als unpassend für die Gruppe bewertet wird oder sich kontraproduktiv entwickelt hat, muss es gegebenenfalls verändert oder sogar abgeschafft werden.<sup>131</sup> Indem die Schüler selbst nachdenken, übernehmen sie Verantwortung und haben mehr Kontrolle über die Abläufe. „Rituale verlieren so ihren potenziell manipulativen Charakter, weil sie bewusst und dadurch handhabbar werden.“<sup>132</sup>

In der „Entwicklungsphase“ eines Rituals ist es allerdings unerlässlich, dass alle Kinder an einem Ritual teilnehmen, damit sie zunächst erfahren können, wie das Ritual wirkt. Laut Petersen müssen Rituale in dieser Anfangszeit mit Konsequenz durchgesetzt werden. Später können Verabredungen getroffen werden, wie sich einzelne Kinder entziehen können.<sup>133</sup>

Nicht jedes Ritual ist für jeden gut oder schlecht. Man muss darauf achten, ob ein Ritual für eine bestimmte Gruppe passt oder nicht. Einleuchtend ist dies am Beispiel von unterschiedlichen Altersstrukturen. Ein Ritual kann für eine erste Klasse angemessen sein und gibt den Kindern Halt geben. Das gleiche Ritual kann jedoch für ältere Kinder nur noch kindisch sein und keinen Sinn mehr stiften.<sup>134</sup> Wichtig ist, dass die Lehrperson sensibel darauf achtet, ob und wann ein Ritual umschlägt.<sup>135</sup>

### 5.3 Initiierung von Ritualen

Rituale können im Unterricht auf verschiedene Arten entstehen. Es kann sein, dass die Kinder eine Handlung aus einer Situation heraus entwickeln und diese

---

<sup>130</sup> vgl. Schultheis, S. 7; von der Groeben S. 7f.

<sup>131</sup> vgl. Petersen 2001, S. 12; Piper 1996, S. 49

<sup>132</sup> Schultheis 1998, S. 9

<sup>133</sup> vgl. Petersen 2001, S. 15f.

<sup>134</sup> vgl. von der Groeben 1999, S. 8

<sup>135</sup> vgl. Petersen 2001, S. 12; Piper 1996, S. 49

sich etabliert oder die Lehrperson spontan auf ein Ereignis oder eine Situation reagiert und ein entsprechendes Ritual einführt.<sup>136</sup>

Oft werden Rituale jedoch durch die Lehrperson geplant und gezielt eingeführt. Geschieht die Initiierung eines Rituals auf diese Weise, muss auf bestimmte Aspekte geachtet werden, um eine gute Annahme durch die Kinder und eine langfristige Etablierung des Rituals zu ermöglichen. Die Kinder müssen in den Entstehungsprozess des Rituals einbezogen werden. Es müssen Zeit- und Handlungsspielräume des Rituals begründet und die Handlungsabläufe eventuell geübt werden. Hilfreich bei der Etablierung ist, nach Petersen, ein, für das jeweilige Ritual spezifisches, Symbol. Sie weist darauf hin, dass bei einer zu häufigen Unterbrechung oder Aussetzung des Rituals in der Entstehungsphase, zum Beispiel weil das Ritual von einem Teil der Gruppe nicht akzeptiert wird, es nicht mehr möglich ist, das Ritual gewinnbringend einzuführen. Es kann seine positiven Wirkungsweisen nicht mehr entfalten und wäre nicht überlebensfähig.<sup>137</sup>

Besonders im Anfangsunterricht, also den ersten Wochen nach der Einschulung, sind Rituale und ritualisierte Handlungen wichtig. Die Kinder erfahren einen lebensentscheidenden Übergang von der vorschulischen zur schulischen Lebenswelt. Dieser Übergang wird erleichtert, indem den Kindern Struktur und Geborgenheit geboten werden. Durch Rituale werden den Schulanfängern Wege zum selbstbestimmten Handeln gegeben und Vorgänge in der Klasse durchschaubarer gemacht.<sup>138</sup>

Dies ist jedoch nicht immer einfach, denn es treffen Kinder unterschiedlicher Herkunft und sozialer Entwicklung aufeinander. Es muss auf alle Kinder geachtet werden und die Möglichkeit gegeben sein, dass ihre Vielfalt zum Ausdruck kommen kann.<sup>139</sup>

Es bedarf großer Anstrengung, den Kindern alle Regeln und Rituale durch verbale Erklärungen nahe zubringen. Zudem vermitteln Handlungen auf diese Weise den Eindruck „autoritärer Strukturen“ und wirken schnell lehrerzentriert.<sup>140</sup> In einer jahrgangsübergreifenden Klasse kann dies anders aussehen. Dort können die Schulanfänger durch „Mitleben [...] in die Rituale [...] hinein-

---

<sup>136</sup> vgl. Eckstein 1999, S. 14; Petersen 2001, S. 15

<sup>137</sup> vgl. Petersen 2001, S. 15f.

<sup>138</sup> vgl. Prengel 1999, S. 9; S. 110

<sup>139</sup> vgl. ebd., S. 110

<sup>140</sup> vgl. Mayer 1994, S. 227

wachsen<sup>141</sup>. Diese werden durch die Kinder, die schon ein Jahr oder länger in der Klasse sind, vorgelebt und diese Aufgabe wird somit der Lehrperson abgenommen.<sup>142</sup>

Wie die Einführung eines Rituals in einer jahrgangsübergreifenden Klasse verlaufen kann, wird unter anderem im Folgenden empirischen Teil untersucht. Vorangestellt sei, dass die Einführung von Ritualen nicht immer auf eine idealtypische Weise und auch in einer jahrgangsübergreifenden Klasse nicht zwangsläufig über die älteren Kinder erfolgt. Hier spielen vermutlich ebenso andere Faktoren eine Rolle, wie die Klassenstärke, zeitliche Aspekte und Lehrerpersönlichkeit.

---

<sup>141</sup> Schwarz 1994, S.76

<sup>142</sup> vgl. Mayer 1994, S. 227

## II. Die Fallstudie

### 6 Situation der Untersuchung

Der zweite Teil dieser Arbeit bezieht sich hauptsächlich auf die Ergebnisse der dreiwöchigen Beobachtung in einer Eingangsklasse. Die Beobachtungen fanden in den ersten Wochen nach den Sommerferien statt und wurden in schriftlichen Erinnerungsprotokollen erfasst. Zusätzlich wurde ein Interview mit der Lehrerin der Eingangsklasse geführt.

Bevor jedoch die Beobachtungen und das Interview ausgewertet werden, sollen im Folgenden die Situation und die methodischen Grundlagen der Untersuchung dargelegt werden.

#### 6.1 Ethnographische Feldforschung

In der Feldforschung geht es um „die Erforschung einer sozialen Gruppe in ihrer natürlichen Umgebung“<sup>143</sup>. Das Feld ist also eben diese Umgebung und die zu untersuchende soziale Gruppe. Die ethnographische Feldforschung hatte zunächst vor allem in der Erforschung fremder Kulturen Bestand, fand aber später, etwa ab den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts auch in die Erforschung von „Phänomenen moderner Gesellschaften“<sup>144</sup> und so in die Erforschung von Schule Einzug.

In der ethnographischen Feldforschung stehen dem Forschenden verschiedene Methoden zur Verfügung. Neben der hauptsächlich genutzten und für die Feldforschung typischen Methode der teilnehmenden Beobachtung können die Zugänge zum Feld unter anderem durch Interviews verschiedener Art, Fotografie und Videografie geschaffen werden.<sup>145</sup>

Ich habe meine Untersuchung zum größten Teil auf die teilnehmende Beobachtung gestützt. Durch die Beobachtungen können Alltagshandlungen ergründet werden, die den Beteiligten selbst oft nicht bewusst sind. Sie können daher nicht in einem Interview erfragt werden, sondern ergeben sich aus der Situation.<sup>146</sup> Insofern bietet sich diese Methode für die Untersuchung von Ritualen be-

---

<sup>143</sup> Friebertshäuser 1997b, S. 504

<sup>144</sup> ebd. 1997, S. 507

<sup>145</sup> vgl. ebd., S. 503

<sup>146</sup> vgl. ebd., S. 505

sonders an. Da diese sich meist nicht rational nachvollziehen lassen, sondern zeigen ihre Wirkung in der Durchführung (→Kapitel 2.1).

Ein Problem, welches bei der teilnehmenden Beobachtung zu beachten ist, ist die subjektive Wahrnehmung. Was beobachtet wird, hängt immer auch davon ab, welches Vorwissen und welche Voreinstellungen man hat. Ebenso spielen unterschiedliche Interessensfelder eine Rolle für das Ergebnis einer Beobachtung. Eine rein objektive Beobachtung ist folglich nicht möglich.<sup>147</sup> Die Anfertigung von Notizen und das Verfassen von Beobachtungsprotokollen in möglichst geringen zeitlichen Abständen zu den Beobachtungen können bei einer Minimierung der Verzerrung des Geschehenen helfen.<sup>148</sup>

Als ergänzende Methode wurde mit der Lehrerin der beobachteten Klasse ein Interview geführt. Ein Leitfaden gestütztes Interview bot sich in diesem Fall an, da es hier möglich ist, sicherzustellen, dass für die Fragestellung der Untersuchung wichtige Themen angesprochen werden. Dennoch ist diese Form des Interviews nicht in dem Maße festgelegt wie ein Fragebogen. Es lässt sowohl längere Erzählungen des Interviewten, als auch Nachfragen und Anpassungen des Leitfadens während des Interviews durch den Interviewer zu. So bestand während des Interviews die Möglichkeit auf Aspekte einzugehen, welche die Lehrerin aufgebracht hatte.<sup>149</sup>

## 6.2 Ziel der Untersuchung

Bei der Untersuchung kam es mir nicht nur darauf an herauszufinden, welche Rituale in der Beispielklasse vorkommen. Es sollten verschiedene Fragen beantwortet werden:

- Welche Rituale kommen vor?
- Wie werden diese Rituale eingeführt und umgesetzt?
- Welche Rolle spielen, neben Ritualen, andere Gestaltungsmitteln des sozialen Umgangs, wie Regeln?
- Wie sieht die Lehrerin die Rolle von Ritualen in der Schule?

---

<sup>147</sup> vgl. Beck/ Scholz 1995, S. 19ff.

<sup>148</sup> vgl. Friebertshäuser 1997b, S. 524

<sup>149</sup> vgl. Friebertshäuser 1997a, S. 375f.

- Welche Unterschiede gibt es zwischen den Erstklässlern und den Zweitklässlern, in Bezug auf die vorherigen Fragen?

### 6.3 Das Untersuchungsfeld

#### Die Schule

Die Gemeinschaftsgrundschule Ahornstraße<sup>150</sup>, an der ich meine Beobachtungen durchgeführt habe, liegt in einem städtischen Wohngebiet in einem Ort in Nordrhein-Westfalen. Das Einzugsgebiet der Schule ist gemischt, die Kinder kommen aus ärmeren, sozial schwachen Familien, genauso wie aus Familien mit solidem Hintergrund. Es gibt an der Schule einen hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund sowie Kindern aus Spätaussiedlerfamilien. Es gibt an der Schule vier Eingangsklassen, welche die Klassen eins und zwei umfassen. In den Klassen drei und vier ist die Schule zweizügig. Hier findet kein jahrgangsübergreifender Unterricht statt. Für Kinder berufstätiger Eltern gibt es ein Betreuungsangebot, welches bis in den Nachmittag besteht.

Das Schulgebäude wurde um die Jahrhundertwende erbaut. In ihm befinden sich sämtliche Klassenräume, das Lehrerzimmer, das Sekretariat und die Betreuungsräume. Daneben befinden sich auf dem Schulgelände eine Turnhalle und ein Nebengebäude, in dem sich die Mensa der Schule befindet. Der Schulhof selbst ist aufgrund der baulichen Situation klein, es gibt aber Spielgelegenheiten und einzelne Bäume.

Wichtig für die Auswahl der Schule war für mich zunächst, dass sie sich in einem relativ durchschnittlichen Einzugsgebiet befindet. Es war für mich, weder im negativen noch im positiven Sinn, von Interesse eine extreme Klassensituation zu beobachten. Weiterhin sollte es keine konfessionell gebundene Schule sein, da ich mich hauptsächlich für Rituale der Schule und nicht der Kirche interessiert habe. Zudem erforderte der Zeitpunkt meiner Beobachtung, die ersten Wochen in einem ersten Schuljahr, dass die Schulleitung sowie eine Lehrperson bereit war, mich in dieser sensiblen Phase des Schuljahres als ständigen Beobachter zu akzeptieren. Der Aspekt der jahrgangsübergreifenden Eingangsklasse hat sich für mich erst ergeben, nachdem ich mich bei der Schulleitung der Grundschule Ahornstraße vorgestellt hatte. Allerdings erschien es mir

---

<sup>150</sup> Der Name der Schule wurde aus Gründen des Datenschutzes geändert. Anlehnungen an den Schulnamen wurden entsprechend abgeändert. Die Informationen im Kapitel 6.3 wurden Gesprächen mit der Lehrerin und Beobachtungen entnommen.

interessant, wie sich die unterschiedlichen Erfahrungen und Kenntnisse der Kinder innerhalb einer Klasse auf die Einführung und das Stattfinden von Ritualen auswirken.

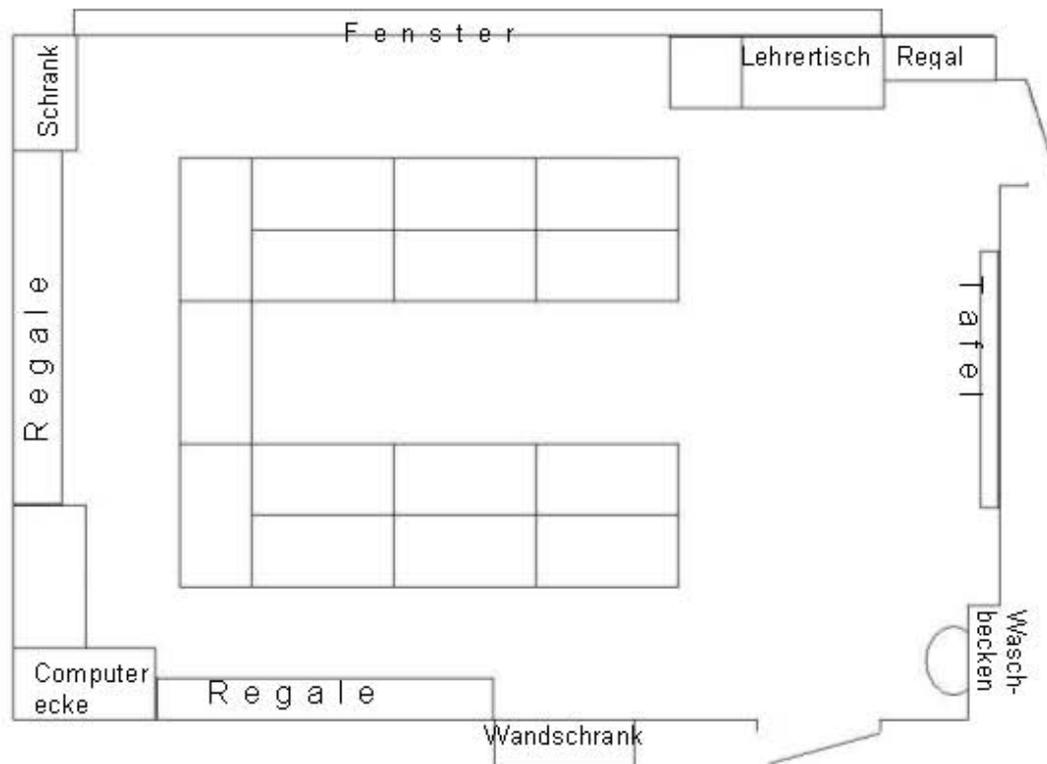
### Die Klasse

Auf die Auswahl der Klasse hatte ich keinen Einfluss. Wichtig war mir, dass es sich um eine jahrgangsübergreifende Eingangsklasse handelt. Hier war zu erwarten, dass Rituale nicht nur stattfinden, sondern auch die Einführung von Ritualen beobachtet werden kann. Die Klasse, in der ich meine Beobachtungen durchgeführt habe, wurde mir am ersten Tag meiner Zeit an der Schule zugewiesen. Die Eingangsklasse E b, die Froschklasse<sup>151</sup> bestand am ersten Tag nach den Sommerferien aus neun Mädchen und fünf Jungen, die bereits im letzten Schuljahr diese Klasse besucht haben. Zusammen mit den Erstklässlern sind in der Klasse 16 Mädchen und 15 Jungen. Drei Kinder gehen regelmäßig in eine Gruppe für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, welche die Schule für Kinder mit sehr geringen Deutschkenntnissen ab der zweiten Klasse anbietet.

Die Entwicklung und das Wesen der Kinder in der Klasse sind unterschiedlich. Zum Teil gibt es Erstklässler die im Unterricht nicht mehr so sehr auf Spiele oder andere kindliche Dinge angewiesen sind. Andersherum gibt es zum Beispiel unter den Zweitklässlern Schüler, die in ihrem Verhalten noch sehr viel kindlicher wirken und zum Teil Schwierigkeiten mit den Verhaltensweisen innerhalb der Schule haben. Ein Junge der zweiten Klasse, Brian, fällt besonders auf, da er sich sehr darum bemüht, dass die Abläufe in der Klasse gleich bleiben. Außerdem mischt er sich oft in Dinge ein oder stört in der Klasse. Ein Mädchen der ersten Klasse, Mia kam erst Mitte der zweiten Schulwoche in die Klasse, da ihre Mutter das „Wohl“ ihres Kindes durch die Schule gefährdet sah. Insgesamt wirkte der Umgang zwischen den Kindern freundlich, auch wenn es teilweise zwischen einzelnen Kindern Streitereien gibt.

---

<sup>151</sup> Der Name der Klasse begründet sich auf ihr Klassentier, den Frosch Flopp, vgl. Kapitel 7.2.4.



**Abbildung 2: Skizze des Klassenraums**

**Quelle: Eigene Skizze**

Da die Eingangsklasse schon im vergangenen Schuljahr denselben Klassenraum hatte, gibt es in diesem bereits Materialien der Klasse und es hängen Bilder der Zweitklässler an den Wänden. Der Klassenraum ist zwar nicht klein, bietet aber für die große Anzahl der Schüler nicht ausreichend Platz. So ist es kaum möglich einen Stuhlkreis mit allen Kindern durchzuführen, sodass die Kinder sich in der Regel in einem Sitzkreis auf dem Boden zusammenfinden. Die Sitzordnung ist ebenfalls an die Raumsituation angepasst, erklärte die Klassenlehrerin. Wünschenswerter wären für sie zum Beispiel Gruppentische gewesen.

### Die Lehrerin

Die Lehrerin übernahm die Klasse erst Mitte des vergangenen Schuljahrs von einer älteren Kollegin. Die Eingangsklasse ist nach ihrem Referendariat ihre erste Klasse und so dieser Schuljahresanfang ihr erster als Lehrerin. Sie unterrichtet in der Zeit, während meiner Beobachtungen, alle Fächer. Sie übernimmt dabei den Unterricht einer kranken Lehrerin. Teilweise unterrichten andere Lehrer stundenweise die Hälfte der Klasse, meist die Zweitklässler. Die Zweitklässler haben ihre Klassenlehrerin als Nachfolgerin ihrer vorherigen Klassenlehrerin und Respektperson akzeptiert.

## 6.4 Die Beobachtungssituation in der Klasse

Die Klassenlehrerin war im voraus von meinem Besuch in Kenntnis gesetzt worden, nicht aber von dem Zweck meiner Untersuchung. Ich informierte sie über den Grund und die Art meiner Beobachtung. Den Kindern wurde ich mit Namen vorgestellt. Sie erfuhren lediglich, dass ich eine Zeit lang in der Klasse bleiben würde, um Geschehnisse des Unterrichts zu beobachten und aufzuschreiben. Für meine Beobachtungen nahm ich meist die gleiche Position am Rand des Klassenraums ein. Wenn im Laufe der drei Wochen Kinder zu mir kamen und mich fragten, was ich gerade aufschreiben würde, erwiderte ich, dass ich Ereignisse aufschreiben würde, die in der Klasse geschehen.

Ich versuchte mich weitgehend aus dem Unterrichtsgeschehen herauszuhalten, um Abläufe so wenig wie möglich zu beeinflussen. Während der Arbeitsphasen half ich dennoch mit, wenn Kinder Fragen zu ihren Aufgaben hatten. Ging es darum, etwas in Bezug zu Handlungen und Ritualen innerhalb der Klasse zu erklären, verwies ich die Kinder auf die Klassenlehrerin. Die Kinder hatten mich nach wenigen Tagen als Person in der Klasse akzeptiert. Sie verhielten sich, soweit ich dies beurteilen kann, wie in einer normalen Unterrichtssituation ohne Beobachter. Ich habe mich bemüht, besondere Geschehnisse mit zeitlichem Abstand aufzuschreiben, damit die betroffenen Kinder nicht das Gefühl bekamen, dass gerade ihr Handeln Anlass für meine Dokumentation war.

An vier Tagen habe ich einzelne Kinder gezielt beobachtet. Hierbei habe ich mich bemüht meine Beobachtungen so durchzuführen, dass die Kinder sich dabei nicht beobachtet fühlten. Bei einem Jungen schien es jedoch so, als ob er dennoch mitbekommen hatte, dass er beobachtet wurde. Er schaute öfter in meine Richtung und es schien, als ob er aus diesem Grund ein- oder zweimal davon absah, sich seiner ursprünglichen Intention entsprechend zu verhalten.

Die aus den Beobachtungen in der Eingangsklasse entstandenen Erinnerungsprotokolle habe ich nach, für meine Fragestellung, relevanten Ereignissen und Handlungen untersucht und ausgewertet.

## 6.5 Das Interview mit der Klassenlehrerin

Neben den Beobachtungen in der Klasse habe ich, zu Beginn der dritten Beobachtungswoche, ein Interview mit der Klassenlehrerin geführt. Dieses fand im Anschluss an den Unterricht im Klassenraum der Eingangsklasse statt. Der

Leitfaden, mit dessen Hilfe das Interview geführt wurde, wurde im Laufe des Interviews angepasst und durch Nachfragen ergänzt.

Das Interview mit der Klassenlehrerin diene hauptsächlich dazu Erkenntnisse über Hintergründe zu erlangen, die sich der Beobachtung nicht entnehmen ließen. Ich wollte außerdem herausfinden, welche Kenntnisse sie über das Thema hat und wie ihre Erfahrungen und Einstellungen in Bezug auf Rituale sind. So hatte ich die Möglichkeit dies anschließend mit meinen Beobachtungen zu vergleichen und eventuell Differenzen oder Übereinstimmungen festzustellen.

Auch vor und nach dem Interview habe ich von der Klassenlehrerin Informationen über einzelne Kinder, Geschehnisse in der Klasse oder ihre Einstellungen bekommen, die sich aus Gesprächen mit ihr während der Hospitation ergaben.

Bei der Auswertung des Interviews wurde ähnlich vorgegangen wie bei den Beobachtungsprotokollen. Ich habe das Interview zudem mit entsprechenden Stellen der Protokolle verglichen oder das Interview als zusätzliche Informationsquelle genutzt.

## 7 Rituale in der Froschklasse

Im folgenden Kapitel soll ein Einblick in die Rituale der von mir beobachteten Klasse gegeben werden. Neben dem Aufbau und Wirkungen der Rituale, wird dargelegt auf welche Weise ein Ritual in die Klasse Eingang fand, ob durch Initiierung durch die Lehrerin oder die Kinder, und wie sich dies bei Erst- und Zweitklässlern unterschieden hat. Ebenso soll die Entwicklung der Rituale in den ersten Wochen des Schuljahres betrachtet werden, also ob sich in dieser Zeit Veränderungen ergeben haben und wie die Rituale durch die Kinder angenommen wurden.

Neben den Ritualen werden ritualisierte Handlungen und Regeln der Klasse, nach dem gleichen Schema, beschrieben, da diese Kategorien zum Teil nah beieinanderliegen. Auch werden ritualisierte Handlungen als mögliche Vorformen von Ritualen bezeichnet (→Kapitel 7.1). Auf diese Weise kann ein möglichst vollständiges Bild der Situation der Klasse gegeben werden.

### 7.1 Rituale

#### 7.1.1 Der erste Schultag

Der erste Schultag wurde durch verschiedene Rituale gestaltet. Diese betrafen vorrangig die neuen Erstklässler, aber auch die Zweitklässler, die nun neue Klassenkameraden bekamen. Die Grundschule Ahornstraße hat den Einschulungstermin auf den zweiten Tag nach den Sommerferien gelegt. So hatten die Zweitklässler bereits einen Tag früher Schule.

Die Einführung und Entwicklung sind bei den Ritualen des ersten Schultages nicht gegeben, da sie für die Erstklässler nur einmal stattfinden. Eine generelle Entwicklung dieser Elemente des ersten Schultages ließe sich höchstens durch eine Beobachtung über Jahre hinweg oder durch Befragung einer Lehrerin, die schon längere Zeit an der Schule verweilt nachvollziehen. Eine Ausnahme bildet das Ritual der Paten.

##### 7.1.1.1 Die Paten

Die Paten für die neuen Erstklässler wurden am ersten Tag nach den Sommerferien ausgewählt. Jeder Zweitklässler der beobachteten Eingangsklasse durfte

zunächst den Namen eines Kindes der ersten Klasse auswählen. Da es mehr neue Kinder als Paten gab, übernahmen einige Kinder ein weiteres Patenkind. Am ersten Schultag der neuen Erstklässler hatten die Paten die Aufgabe ihre Patenkinder zum Klassenraum und nach dem Unterricht zurück zu deren Eltern zu begleiten.<sup>152</sup>

Als Paten können die Zweitklässler das Gefühl erfahren, wichtig zu sein und bekommen Verantwortung übertragen. Sie tragen dazu bei, die neuen Kinder willkommen zu heißen. Die Erstklässler können sich besser in die Gemeinschaft der Klasse aufgenommen fühlen und haben ihren persönlichen Ansprechpartner.

### Einführung

Die Zweitklässler wurden in ihre Rolle als Paten einen Tag vor der Einschulung eingeführt. Die Lehrerin besprach mit ihnen, was ein Pate zu tun hat und wer welches Kind als Patenkind bekommt.

*Frau J. erklärt den Kindern, dass jeder von ihnen ein Patenkind bekommt und manche auch zwei nehmen müssen, da mehr Erstklässler kommen, als es Zweitklässler gibt. Jedes der Kinder darf sich ein Schild mit dem Namen eines der neuen Kinder aussuchen. Ausgenommen sind Meri und Aldin, die aufgrund ihrer Sprachschwierigkeiten oft selbst noch Probleme haben sich in der Schule und dem Unterricht zurechtzufinden. Zum Teil wollen die Kinder gerne ein Kind gleichen Geschlechts oder sie kennen bereits eines der neuen Kinder und suchen danach ihr Patenkind aus. Nachdem jedes Kind ein Patenkind hat, fragt Frau J., wer sich zutraue zwei Patenkinder zu nehmen. Celine fragt **etwas ungehalten:** „Warum müssen wir ein Patenkind nehmen?“. Frau J. erwidert, dass es schön sei, ein Patenkind zu haben und Celine selbst ja auch einen Paten hatte. Sie fragt die Kinder, warum es Paten geben soll und was ein Pate macht. Die Kinder sagen, dass sie als Paten den Jüngeren helfen und mit ihnen spielen.<sup>153</sup>*

<sup>152</sup> vgl. Protokoll vom 06. 08. 2007, Z. 158-171; Protokoll vom 07. 08. 2007, Z. 96-139; Teilweise wurden im Folgenden nur beispielhaft auf Protokolle verwiesen.

<sup>153</sup> Protokoll vom 06. 08. 2007, Z. 158-171; Fettgeschriebene Stellen in den Zitaten aus den Protokollen heben Vermutungen und subjektive Empfindungen des Verfassers hervor.

Am Morgen der Einschulung führte die Klassenlehrerin noch einmal ein Gespräch mit den Kindern. Sie sollten überlegen, welche Aufgaben sie als Paten erfüllen müssen.

*Den Kindern fallen einige Aufgaben ein: Sie wollen ihren Paten die Schule zeigen, mit ihnen spielen und ihnen die Toilette zeigen. Celine sagt, dass man sein Patenkind beschützen muss. Frau J. bestätigt dies fragt aber nach, was beschützen heißt. Celine meint, dass man das Patenkind von dem ärgernden Kind wegnehmen und zu einer Lehrerin gehen solle. Frau J. betont, dass dies richtig sei und sie nicht selber zurück schlagen sollen.<sup>154</sup>*

Die Erstklässler haben während der Einschulungsfeier von ihren Paten erfahren und sie dort kennengelernt.

### Entwicklung und Akzeptanz

Am ersten Schultag kümmerten sich noch alle Zweitklässler um ihre Patenkin-der. Sie sorgten dafür, dass diese sicher zum Klassenraum gelangten, und brachten sie zu ihren Eltern zurück, damit die Erstklässler sich nicht im Schulgebäude verirren. In den Tagen und Wochen danach kam es aber fast nicht mehr vor, dass die Zweitklässler sich um ihre Patenkinder kümmerten. Die Klassenlehrerin sieht dennoch durch die Paten die Integration der Erstklässler verbessert.<sup>155</sup> Ich denke jedoch, dass dies nicht nur an den Paten lag, sondern sich die Zweitklässler generell verantwortlich fühlten, den Erstklässlern zu helfen. Dies gilt allerdings nicht im gleichen Maße für alle Zweitklässler und oft war es so, dass die Klassenlehrerin die Zweitklässler auffordern musste, den Erstklässlern zu helfen. Dies geschah aber schon Tage nach der Einschulung nicht mehr in den ursprünglichen Patenkombinationen. Auch die Erstklässler wendeten sich während des Unterrichts nicht speziell an ihre Paten.<sup>156</sup> Es ist zu vermuten, dass dies in den Pausen ähnlich war.

Dies hätte vielleicht anders ausgesehen, wenn die Klassenlehrerin oder die anderen Kinder den Erstklässlern, am Einschulungstag oder kurze Zeit später, erklärt hätten, dass sie sich zum Beispiel in Notsituationen oder bei Fragen an ihre Paten wenden können. So war es den Erstklässlern möglicherweise gar

<sup>154</sup> Protokoll vom 07. 08. 2007, Z. 49-54

<sup>155</sup> vgl. Interview, Z. 54-57

<sup>156</sup> vgl. Protokoll vom 10. 08. 2007, Z. 48f.; Protokoll vom 13. 10. 2007, Z. 50f.

nicht bewusst, dass sie einen festen Ansprechpartner in der Klasse haben. Eine weitere Möglichkeit wäre gewesen, die Zweitklässler zusammen mit ihrem Patenkind zu fotografieren und diese Fotos in der Klasse aufzuhängen. Die Kinder hätten auf diese Weise immer wieder nachschauen können, wer ihr Pate oder Patenkind ist.

### **7.1.1.2 Der Einschulungsgottesdienst**

Am Morgen des ersten Schultages der Erstklässler fand zunächst ein Gottesdienst für die christlichen Kinder in einer nahe gelegenen Kirche statt. Dort waren die Kinder der zweiten Klassen zwar anwesend, sie wurden jedoch noch nicht mit ihren zukünftigen Klassenkameraden zusammen geführt. Kinder, die auch sonst während des Unterrichts nicht den Religionsunterricht besuchen, mussten während dessen in eine andere Klasse gehen.<sup>157</sup>

Zur Einleitung des ökumenischen Gottesdienstes spielte ein Junge des dritten Schuljahres ein Stück auf dem Saxofon vor. Anschließend wurden die Kinder und übrigen Anwesenden begrüßt. Es wurden Lieder gesungen und gebetet. Der Pfarrer sprach auch direkt mit den neuen Erstklässlern, die in den vorderen Reihen saßen, über ihre Einschulung und ihre Gefühle, die sie an diesem Tag hatten. Anschließend trugen einige Kinder der zweiten Klassen ihre Gedanken zum Regenschirm, dem Symbol des diesjährigen Einschulungsgottesdienstes, vor. Er sollte unter anderem zum Schutz und als Stütze dienen. Sie gestalteten dies mit einem großen Regenschirm. Abschließend wurde noch einmal gesungen und gebetet.<sup>158</sup>

#### Entwicklung und Akzeptanz

Mir erschien es während des Gottesdienstes so, als ob viele der Familien den Gottesdienst nur besuchen, weil es der Konvention entspricht. So zeigten sich bei einigen Zeichen der Ungeduld und Langeweile. Dies mag vielleicht auch daran liegen, dass sich die Erwachsenen genierten, die Kinderlieder mitzusingen. Die Kinder sangen aber begeistert mit und waren erpicht darauf Fragen des Pfarrers zu beantworten.<sup>159</sup>

Besser wäre es vielleicht, den speziellen Einschulungsgottesdienst nicht im Rahmen des ersten Schultages stattfinden zu lassen. Die Familien, die wirklich

<sup>157</sup> vgl. Protokoll vom 07. 08. 2007, Z. 57-62

<sup>158</sup> vgl. ebd., Z. 62-76

<sup>159</sup> vgl. ebd., Z. 62-76

religiös sind, hätten sicher ohne diesen die Chance sich geistigen Beistand für den besonderen Tag zu holen. Stattdessen könnte man die Einschulungsfeier früher ansetzen, sodass mehr Zeit für die erste Schulstunde bliebe, die sehr verkürzt stattfand.

### **7.1.1.3 Die Einschulungsfeier**

Die Einschulungsfeier wurde in der Turnhalle der Grundschule abgehalten. Zunächst nahmen die neuen Erstklässler auf Matten in der Mitte der Turnhalle Platz. Die Eltern und Verwandten standen im Hintergrund. Die Kinder wurden durch die Schulleiterin an ihrer neuen Schule willkommen geheißen. Während der Rede der Schulleiterin wurden verschiedene Vorführungen durch die Kinder der Grundschule gegeben. So sang der Chor der Schule, die Ahorn-Singers, ein Lied über das ABC und die Tanzgruppe Ahorn-Girls führte ein Tanzstück auf. Außerdem sangen die Zweitklässler ein Lied für ihre zukünftigen Klassenkameraden. Zum Abschluss wurden die Erstklässler klassenweise aufgerufen und ihren neuen Klassenlehrerinnen vorgestellt. Die neuen Kinder der Klasse E b wurden von ihren Paten in Empfang genommen und von ihnen zum Klassenraum geführt. Die Eltern wurden von der Direktorin gebeten, nicht mit in die Klassenräume zu gehen.<sup>160</sup>

In der Einschulungsfeier zeigen sich integrierende Elemente, wie das Begrüßen der Kinder an „ihrer“ Schule oder das Singen der Lieder für die neuen Mitschüler. Es spielt aber ebenso besonders die ästhetische Gestaltung eine Rolle. Dies zeigt sich in den besonderen Aufführungen, die durch die Schüler eingeübt wurden.

### **7.1.1.4 Die erste Schulstunde**

Die erste Schulstunde der neuen Kinder der Klasse E b verlief ein wenig ungeordnet. Zunächst dauerte es eine ganze Weile, bis alle Kinder von der Einschulungsfeier in den Klassenraum gelangt waren und einen Sitzplatz gefunden hatten. Nachteilig war der, für die Anzahl der Kinder, zu kleine Raum. Als alle Kinder saßen, stellte sich die Klassenlehrerin den Kindern vor und bat diese, sich ebenso vorzustellen. Dies galt auch für die Zweitklässler. Nachdem sich einige Schüler vorgestellt hatten, meinte die Klassenlehrerin, dass die Kinder

---

<sup>160</sup> vgl. Protokoll vom 07. 08. 2007, Z. 81-99

zusätzlich noch ihren Paten oder ihr Patenkind nennen sollen. Ein paar Kinder befolgten dies, bald wurde es aber wieder vergessen.<sup>161</sup>

Nachdem sich alle Kinder vorgestellt hatten, holte die Klassenlehrerin Flopp den Frosch (→Kapitel 7.1.4) hervor, der sich den Kindern vorstellte.<sup>162</sup> Hier gibt es bereits erste Hinweise für die neuen Kinder, wie man sich in der Schule verhalten muss.

*Flopp stellt sich bei den neuen Kindern vor und sagt, dass er sich über so viele neue Kinder freut. Frau J. erzählt den Kindern, dass Flopp Lärm gar nicht möge und nur komme, wenn es leise in der Klasse sei.<sup>163</sup>*

Anschließend sollten sich alle Kinder einen Platz an den Tischen suchen. Nachdem sich alle Kinder gesetzt hatten, benutzte die Klassenlehrerin die Triangel (→Kapitel 7.2.2). Sie erklärte ihnen, was dies bedeutet und was sie nun machen müssen. Die Kinder bekamen nun ihre erste Aufgabe. Sie sollten ihren Namen schreiben und Buchstaben ausmalen, die sie bereits kennen. Währenddessen bekamen die Zweitklässler ein Blatt, auf dem sie alle Wörter aufschreiben sollten, die sie schon korrekt schreiben können. Am Ende der Stunde sollten die Erstklässler ihre erste Hausaufgabe aufschreiben. Anschließend wurden sie von ihren Paten auf den Schulhof zu ihren Eltern gebracht.<sup>164</sup>

Durch die erste Schulstunde lernen die Kinder schon am ersten Tag kennen, was sie erwartet. Sie wissen nun, wie der Klassenraum aussieht, wer ihre Lehrerin ist und vor allem wer mit ihnen in eine Klasse geht. Zudem können sie von sich sagen, dass sie schon Unterricht hatten und nun auch Schulkinder sind und kann ihnen so ein Gefühl von Stolz geben.

## **7.1.2 Rituale am Schultagesbeginn**

### **7.1.2.1 Offener Anfang**

Den Offenen Anfang, wie er in der Klasse E b praktiziert wird, würde ich eigentlich nicht als Ritual bezeichnen. Er findet nicht in einer Gruppe statt oder

---

<sup>161</sup> vgl. Protokoll vom 07. 08. 2007, Z. 102-115

<sup>162</sup> Flopp spricht nicht selbst, sondern die Klassenlehrerin spricht für ihn mit verstellter Stimme. Der besseren Lesbarkeit wegen wird auch im folgenden, wenn die Lehrerin Flopp sprechen oder agieren lässt, dies als eine Aktivität des Frosches beschrieben.

<sup>163</sup> Protokoll vom 07. 08. 2007, Z. 113-116

<sup>164</sup> vgl. ebd., Z. 117-139

wird gestaltet, es finden keine ähnlichen, sich wiederholenden Handlungen statt und er enthält keine spezifische Symbolik. Dennoch werde ich ihn an dieser Stelle belassen, da er im Zusammenhang mit den nachfolgenden morgendlichen Ritualen steht und einen Teil eines rituell gestalteten Übergangs darstellt (→Kapitel 8.2).

Der Offene Anfang wird in der Froschklasse nicht von allen Kindern genutzt. Oft sind es die gleichen Kinder, die bereits eine viertel Stunde vor Unterrichtsbeginn, gegen acht Uhr in die Klasse kommen und etwas spielen, sich mit den Computern beschäftigen oder einfach in der Klasse umhergehen. Die Klassenlehrerin ist in dieser Zeit meist noch nicht oder nur zwischendurch in der Klasse. Fängt um viertel nach acht die erste Stunde an, holt sie die übrigen Kinder, die sich auf dem Schulhof aufgestellt haben, hoch.<sup>165</sup>

Durch den Offenen Anfang haben die Kinder die Möglichkeit, sich langsam in die Schule einzufinden und dort anzukommen. Sie stehen morgens nicht vor verschlossenen Türen und die außerschulische Lebenswelt geht langsam in die schulische Lebenswelt über.<sup>166</sup> Allerdings ist es manchen Kindern wichtiger, dass sie gemeinsam mit allen anderen Kindern von der Klassenlehrerin vom Schulhof abgeholt werden. So brachte beispielsweise ein Junge seine Sachen zunächst in den Klassenraum, rannte dann allerdings herunter auf den Schulhof, um dort von der Lehrerin abgeholt zu werden.<sup>167</sup>

### Entwicklung und Akzeptanz

In der ersten Woche kamen noch recht viele Kinder vor Unterrichtsbeginn. Dies nahm aber schnell ab und in der zweiten Woche waren meist nur eine Handvoll Kinder bereits zum Offenen Anfang anwesend, auch dann, wenn beide Klassen zur ersten Stunde Unterricht hatten.<sup>168</sup>

Vielleicht würde das Angebot des Offenen Anfangs besser angenommen werden, wenn die Klassenlehrerin in dieser Zeit immer anwesend wäre und die Kinder so bereits von ihr begrüßt werden könnten und sie einen Ansprechpartner hätten. Auf diese Weise würde sich eventuell das folgende Ritual erübrigen.

---

<sup>165</sup> vgl. Protokoll vom 13. 08. 2007, Z. 1-8; Protokoll vom 17. 08. 2007, Z. 1-3

<sup>166</sup> vgl. Schwarz 1994, S. 27f.

<sup>167</sup> vgl. Protokoll vom 14. 08. 2007, Z. 1-3.

<sup>168</sup> vgl. Protokoll vom 07. 08. 2007, Z. 1-3

### 7.1.2.2 Morgenbegrüßung

Jeden Morgen, wenn alle Kinder auf ihren Plätzen sitzen, begrüßt die Lehrerin ihre Klasse mit den Worten „Guten Morgen!“. Die Kinder antworten mit „Guten Morgen, Frau J.“ Diese Begrüßung wird von den Kindern gegebenenfalls angepasst. So schließen sie weitere anwesende Personen mit ein, auch dann, wenn sie zunächst nicht wissen, wie die Personen heißen.<sup>169</sup>

#### Einführung

Die Zweitklässler kannten diese rituelle Handlung bereits. Die Erstklässler haben dies, vom ersten Tag nach der Einschulung an, automatisch übernommen. Dies ist eine Ausnahme, in den meisten Fällen wurden Rituale und ritualisierte Handlungen aktiv durch die Lehrerin eingeführt.

#### Entwicklung und Akzeptanz

Die Kinder scheinen in der morgendlichen Begrüßung nicht nur einfach die Antwort auf die Begrüßung der Lehrerin zu sehen, da sie andere Anwesende ebenfalls begrüßen. Was genau sie in der morgendlichen Begrüßung sehen, ließe sich aber nur durch die Befragung der Kinder herausfinden.

### 7.1.2.3 Morgenlied

Nach der Begrüßung werden die Kinder nach vorne geholt. Dies geschieht meist durch das Symbolbild für den Stehkreis (→Kapitel 7.2.4). Alle Kinder stellen sich in einen Kreis und fassen sich an den Händen. Gemeinsam mit der Lehrerin beginnen sie, ein Morgenlied zu singen.<sup>170</sup>

Durch das gemeinsame Singen können die Kinder sich in der Gruppe einfinden. Zudem entwickelt sich so eine Ordnung. Die Kinder gehen nicht mehr, wie im Offenen Anfang, durch die Klasse, sondern stehen alle zusammen in einem Kreis. Das gemeinsame Singen hat nicht nur eine integrierende Wirkung, sondern kann auch ein Stück weit Angst nehmen, wie sich besonders am Beispiel von Mia zeigt. Sie hat von ihrer Mutter immer wieder erzählt bekommen, dass Schule nicht gut für sie sei und weint an ihrem zweiten Schultag, nachdem ihre Mutter gegangen ist.

---

<sup>169</sup> vgl. Protokoll vom 07. 08. 2007, Z. 4-6

<sup>170</sup> vgl. ebd., Z. 6-8

*Mia, die weint, weil sie eigentlich nicht in die Schule kommen wollte, wird von Frau J. zwischen zwei Kinder gestellt und bekommt deren Namen genannt. Nun wird gemeinsam das Morgenlied gesungen. Mia singt noch nicht mit, hört aber auf zu weinen.<sup>171</sup>*

### Einführung

Den Zweitklässlern ist das Singen des Morgenlieds von Anfang an bekannt. Bei den Erstklässlern wird dies von der Klassenlehrerin am zweiten Schultag eingeführt.<sup>172</sup>

### Entwicklung und Akzeptanz

In beiden Klassen gibt es sowohl Kinder, die sehr viel Freude an dieser morgendlichen Handlung haben, als auch Kinder, denen dies nicht besonders wichtig ist.<sup>173</sup> In den ersten zwei Wochen wird jeden Tag das gleiche Lied gesungen.

*Hallo! Hallo! Schön, dass ihr da seid!  
Hallo! Hallo! Heut ist ein schöner Tag!  
Wir klatschen mit den Händen und stampfen mit den Füßen,  
wir reichen uns die Hände um uns zu begrüßen.  
Hallo! Hallo! Schön, dass ihr da seid!  
Hallo! Hallo! Jetzt geht es endlich los!<sup>174</sup>*

In der dritten Woche führte die Klassenlehrerin jedoch ein neues Lied ein, dass sie abwechselnd mit dem alten Lied singen will. Hierdurch will sie Abwechslung für einige Kinder bieten, denen es zu eintönig ist, immer das gleiche Lied zu singen.<sup>175</sup>

#### **7.1.2.4 Handgruß**

Regulär fassen sich im Anschluss an das Morgenlied alle Kinder wieder an den Händen. Ein Kind wird von der Klassenlehrerin ausgewählt, den Handgruß zu verschicken. Dies macht es, indem es die Hand seines rechten Nachbarn drückt und dann „Abgeschickt!“ sagt. Ist der Handgruß wieder bei dem Kind angekommen, welches ihn verschickt hat, meldet es: „Angekommen!“<sup>176</sup> Wie auch

<sup>171</sup> Protokoll vom 16. 08. 2007, Z. 15-18

<sup>172</sup> vgl. Protokoll vom 06. 08. 2007, Z. 38-42; Protokoll vom 08. 08. 2007, Z. 18-27

<sup>173</sup> vgl. Interview, Z. 272-279; Protokoll vom 14. 08. 2007, 13-15

<sup>174</sup> Protokoll vom 08. 08. 2007, Z. 22-27

<sup>175</sup> vgl. Interview, Z. 272-279

<sup>176</sup> vgl. Protokoll vom 08. 08. 2007, Z. 28-34

das Morgenlied fördert der Handgruß das Gemeinschaftsgefühl und schafft Nähe zwischen den Kindern. Sie fassen sich an den Händen und müssen sehr genau darauf achten, was der Nachbar macht, damit sie mitbekommen, wann der Gruß sie erreicht hat. So wird auch die Aufmerksamkeit gesteigert und ebenso können die Kinder auf diese Weise Geborgenheit erfahren und einen ruhigen, entspannten Moment erleben. Dies wird von der Klassenlehrerin betont.

*Ja, weil ich das schön finde, weil halt die wirklich zur Ruhe kommen dabei und normalerweise konzentrieren die sich auch wirklich dann auf die **Hände**. Also das ist, dann sind auch eigentlich leise. Also es klappt am Ende, klappt das normal auch immer gut. Was wir jetzt haben, dass da Kinder bei sind, die es einfach nicht **verstehen**, ne, das ist halt, natürlich muss ich deshalb dann rumgehen, dass die das Mal begreifen, was sie wirklich da machen sollen, aber das [den Handgruß (C.M.)] find' ich wirklich ganz schön, auch.(.) Ich kenn's halt auch vom Religionsunterricht, dass man das macht, einfach so, dass man die Kinder (einmal) (wieder runter) und das die dieses Stillegefühl einfach mal kennenlernen. Das kennen die oft gar nicht.<sup>177</sup>*

### Einführung

Der Handgruß war den Zweitklässlern ebenfalls schon aus ihrem ersten Schuljahr bekannt. Für die Erstklässler wird er an ihrem zweiten Schultag eingeführt. Die Klassenlehrerin erklärt ihnen, wie dieser Gruß „verschickt“ wird. Den verantwortungsvollen Teil des Losschickens bekommt beim ersten Mal ein Junge übertragen, dem der Handgruß schon bekannt ist.

*Anschließend wird der Handgruß eingeführt. Frau J. erklärt den Kindern, dass dies ein ganz besonderer Gruß sei und immer ein Kind ausgesucht werde, welches den Gruß verschicken darf. Alle Kinder drücken sich dann nacheinander die Hände, bis der Gruß wieder beim Kind das ihn gestartet hat, angekommen ist. Samed kennt den Gruß schon aus dem Kindergarten. Heute darf er den Gruß verschicken.*

---

<sup>177</sup> Interview, Z. 189-200; Transkriptionsregeln: Siehe Anhang; Kurze Einwüfe des Interviewenden wurden hier und im Folgenden zur besseren Lesbarkeit ausgelassen.

*Ein paar Kinder müssen erinnert werden, den Gruß weiterzuschicken, aber den meisten Kindern gelingt es schon gut.*<sup>178</sup>

Der Handgruß wird aufgrund des unterschiedlichen Schulbeginns der ersten und zweiten Klassen nicht immer im Anschluss an das Morgenlied praktiziert. Die Klassenlehrerin verschiebt, ab der zweiten Woche, den Handgruß auf den Schulbeginn der Zweitklässler, sodass sie am Gruß teilnehmen können. Dies scheint keines der Kinder zu stören.

### Entwicklung und Akzeptanz

Bei der Durchführung haben einige Kinder, sowohl der ersten, als auch der zweiten Klasse noch Probleme, die auch durch die Klassenlehrerin im Interview angesprochen werden (s. o.). Zum Teil scheinen sie nicht verstanden zu haben, was sie machen sollen. Dies gilt vor allem für drei Kinder, die nur sehr geringe Deutschkenntnisse haben. Wenn Kinder Hilfe brauchen oder der Handgruß nicht mehr weitergeleitet wird, weil Kinder nicht aufgepasst haben, hilft in den meisten Fällen die Lehrerin, in dem sie zum Beispiel zu den Kindern hingeht, die Hilfe benötigen oder sogar den Handgruß von Neuem starten lässt. Nur selten reagieren die Kinder, indem sie den anderen Kindern weiterhelfen. Probleme haben viele Kinder mit dem Sprechakt in dieser Handlung. So vergessen einige „Abgeschickt!“ bzw. „Angekommen!“ zu sagen. Sie werden aber nur teilweise erinnert, dies doch noch zu tun. Auch scheint einigen Erstklässlern noch nicht klar zu sein, dass der sprachliche Part des Handgrüßes nur vom ersten Kind erfüllt wird. Einige geben zwischendurch Bescheid, dass sie den Gruß „abgeschickt“ haben. In diesen Fällen erinnert die Klassenlehrerin sie daran, dass nur das erste Kind dies sagen darf.<sup>179</sup>

Die Kinder sind aber generell darum bemüht, dass der Handgruß verschickt wird. So schlugen sie eine alternative Zeit vor, als dies einmal nicht klappte. Die Klassenlehrerin stimmte dem zwar zu, vergaß es später allerdings.<sup>180</sup>

### **7.1.3 Abschiedsspruch**

Am Ende eines Schultages stellen sich die Kinder in einen Kreis und fassen sich an den Händen. Die Lehrerin fordert die Kinder meist auf nach vorne zu

<sup>178</sup> Protokoll vom 08. 08. 2007, Z. 28-34

<sup>179</sup> vgl. Protokoll vom 09. 08. 2007, Z. 14-18; Protokoll vom 10. 08. 2007, Z. 9-11

<sup>180</sup> vgl. Protokoll vom 21. 08. 2007, Z. 15-19

kommen bzw. hängt das Symbolbild für den Stehkreis (→Kapitel 7.2.4) auf, nachdem diese sich bereit gemacht haben, zu gehen. Es wird gemeinsam ein Abschiedsspruch gesprochen. Am Ende der letzten Spruchzeile wird mit den Füßen aufgestampft und so die Aussage dieser Zeile bekräftigt.<sup>181</sup>

*Die Schule ist aus,  
wir gehen nach Hause  
freuen uns auf das Mittagessen  
und wollen von der Schule nichts mehr wissen.*<sup>182</sup>

Da die Erst- und die Zweitklässler in den ersten Schulwochen zu unterschiedlichen Zeiten Schulschluss hatten, wurde der Abschiedsspruch oft zweimal gesprochen, für jede Klasse einmal.

Mit dem Abschiedsspruch wird ein gemeinsamer, geordneter Abschluss geschaffen. So wird der Schultag durch einen deutlichen Abschluss strukturiert. Es ist für die Kinder klar, dass der Unterricht nun zu Ende ist.

### Einführung

Der Spruch wurde bereits im vergangenen Schuljahr benutzt. Die Einführung des Abschiedspruchs bei den Erstklässlern übernahm die Klassenlehrerin. Sie sagte ihnen den Spruch zunächst vor und wiederholte ihn dann ein zweites Mal mit den Kindern.<sup>183</sup>

### Entwicklung und Akzeptanz

Die zweite Zeile des Spruches wurde von einem Kind der ersten Klasse als unzureichend kritisiert, da viele Kinder der Eingangsklasse nach dem Unterricht noch die Betreuung der Schule besuchen und nicht nach Hause gehen. So wurde diese Zeile bereits Anfang der zweiten Woche verändert in: „...wir gehen nach Hause oder in die Betreuung“. Diese Veränderung fand zwar während der Verabschiedung der Erstklässler statt, wurde im Folgenden jedoch in dieser Weise auch bei den Zweitklässlern durchgeführt.<sup>184</sup>

Meist machen alle Kinder mit, es kam allerdings vor, dass einzelne Kinder zu viel Zeit benötigten, um ihren Arbeitsplatz aufzuräumen und ihre Tasche zu

<sup>181</sup> vgl. Protokoll vom 08. 08. 2007, Z. 147-150

<sup>182</sup> ebd., Z. 143-146

<sup>183</sup> vgl. ebd., Z. 143-150

<sup>184</sup> vgl. Protokoll vom 13. 08. 2007, Z. 120-124

packen. In diesem Fall konnte es sein, dass die Klassenlehrerin nicht länger abwartete und den Abschiedsspruch ohne diese Kinder begann.<sup>185</sup>

Der Abschiedsspruch wurde, bis auf wenige Ausnahmen, an jedem Tag gesprochen. Die Zweitklässler scheinen die Abschiedshandlung zu vermissen, wenn diese entfällt, da sie gegebenenfalls nachfragen. Die Erstklässler haben im beobachteten Zeitraum einmal den Abschiedsspruch nicht gesprochen. Dies geschah jedoch am Folgetag der Einführung, sodass davon auszugehen ist, dass die Kinder es noch nicht als einen festen Bestandteil ihres Schultages gesehen haben oder es in Anbetracht der unzähligen Eindrücke des ersten richtigen Schultages, vergessen haben.<sup>186</sup>

#### **7.1.4 Flopp der Frosch**

Flopp ist das Klassentier der Eingangsklasse. Er wurde zu Beginn des Schuljahrs in die Klasse eingeführt. Seit dem nennt die Eingangsklasse sich Froschklasse. Die Handpuppe wird von der Klassenlehrerin gesprochen.<sup>187</sup>

Flopp das Klassentier wird auf verschiedene Weise in der Klasse eingesetzt. Zum Beispiel darf jedes Wochenende ein anderes Kind der zweiten Klasse Flopp mit zu sich nach Hause nehmen. Es soll im Wochenendbuch (→Kapitel 7.1.6) festhalten, was Flopp mit ihm erlebt hat. Flopp dient außerdem dazu, den Kindern einen Anreiz zu geben, während einer Stillarbeitsphase, leise zu arbeiten.

---

<sup>185</sup> vgl. Protokoll vom 15. 08. 2007, Z. 65-70

<sup>186</sup> vgl. Protokoll vom 09. 08. 2007, Z. 86f.; Protokoll vom 10. 08. 2007; Z. 87-92

<sup>187</sup> vgl. Protokoll vom 06. 08. 2007, Z. 49-60

### 7.1.4.1 Das Klassenmaskottchen

Flopp ist der neue Namensgeber der Klasse. Sie heißt erst seit diesem Schuljahr Froschklasse. Die Lehrerin hat verschiedene Elemente der Klasse neu darauf abgestimmt. So hängt ein gezeichneter Flopp außen an der Eingangstür der Klasse und von der anderen Seite ein Seerosenteich, auf dem später die Bilder aller Kinder „schwimmen“ sollen. Zusätzlich hat jedes Kind eine eigene Kiste,



Abbildung 3 Seerosenteich

Quelle: Eigene Fotografie



Abbildung 4 Materialkisten

Quelle: Eigene Fotografie

auf der vorne ein Froschschild mit dem Namen des Kindes steht. Dort können Malsachen und Materialien untergebracht werden, die nur in der Schule benötigt werden. Außerdem sollen die Kinder auf Flopp acht geben und sich um ihn kümmern. Durch das Klassentier bekommen die Kinder eine gemeinsame Identität als Froschklasse.<sup>188</sup>

#### Einführung

Den Zweitklässlern wurde Flopp direkt am ersten Tag nach den Sommerferien vorgestellt und ihnen erklärt, weswegen er in der Klasse ist. Die Erstklässler lernen Flopp einen Tag später, in ihrer ersten Schulstunde, kennen.

#### Entwicklung und Akzeptanz

Die Zweitklässler waren zunächst skeptisch und zeigten zum Teil, dass sie sich zu alt für ein Klassentier fühlen. Sie waren aber andererseits begeistert von ihrem neuen Klassentier.

*Nun setzen sich die Kinder wieder auf ihre Stühle und Frau J. stellt den Kindern das neue Klassentier, den Frosch „Flopp“ vor. Der Frosch fragt einige Kinder nach ihrem Namen und lässt sich streicheln. Er sagt: „Ich habe von meinen Freunden gehört, dass ihr die Klasse seid, die ganz toll auf Frösche aufpassen kann, ist das*

<sup>188</sup> vgl. Protokoll vom 06. 08. 2007, Z. 47-57

*wahr?“ Die Kinder bestätigen dies inbrünstig, Frau J. erklärt den Kindern, dass Flopp am Wochenende nicht alleine in der Schule bleiben möchte und jedes Wochenende zu einem anderen Kind nach Hause kommt. Alles was Flopp bei den Kindern erlebt, sollen diese in ein Tagebuch schreiben und dann nach dem Wochenende den anderen Kindern vorlesen. Ein Mädchen meint zwar: „Das ist doch bloß ein Stofftier“, die Kinder sind aber dennoch begeistert von ihrem neuen Klassentier. Frau J. erklärt ihnen, dass sie von nun an die Froschklasse sind.<sup>189</sup>*

Die Kinder bezeichnen sich selbst aber nicht als Froschklasse, auch die Lehrerin greift dies in den folgenden Wochen nicht direkt auf. So ist die Bezeichnung der Klasse als E b noch gebräuchlicher. Dies könnte sich aber mit der Zeit ändern, wenn das Klassentier nicht erst seit drei Wochen Bestandteil der Klasse ist und der Klassenname Zeit hatte sich zu etablieren.

#### **7.1.4.2 Flopp kommt an die Tische**

Die Klassenlehrerin kündigt oft zu Beginn einer Arbeitsphase an, dass Flopp sich zu den Kindern setzen wird, die am leisesten arbeiten. Während einer Arbeitsphase wechselt Flopp manchmal seinen Platz. Die Kinder, die Flopp an ihrem Platz haben freuen sich meist, sind aber dadurch oft kurz abgelenkt. Auf diese Weise werden jedoch alle Schüler motiviert, möglichst leise zu arbeiten.

<sup>190</sup>

#### Einführung

Dies wurde nicht durch eine explizite Erklärung der Klassenlehrerin eingeführt. Sie hat die Kinder nur darauf hingewiesen, dass Flopp an die Tische geht, an denen es besonders leise ist.<sup>191</sup>

#### Entwicklung und Akzeptanz

Die Kinder freuen sich, wenn Flopp an ihren Tisch kommt, und bemühen sich möglichst leise zu sein, wenn Frau J. dies ankündigt.

---

<sup>189</sup> Protokoll vom 06. 08. 2007, Z. 49-60

<sup>190</sup> vgl. Protokoll vom 15. 08. 2007, Z. 50-52

<sup>191</sup> vgl. Protokoll vom 06. 08. 2007; Z. 114f.

*Alle Kinder beginnen zu arbeiten, viele reden aber noch. Frau J. meint: „Flopp kommt an den leisesten Tisch!“ Sofort sind alle Kinder leise. Sie bleiben zwar nicht lange so still, gehen aber zu leisem Gemurmel über.<sup>192</sup>*

### **7.1.4.3 Der kleine Flopp**

Jedes Wochenende darf eines der Kinder Flopp mit zu sich nach Hause nehmen. Alles was Flopp dort erlebt sollen die Kinder im Wochenendbuch (→Kapitel 7.1.6) festhalten. Da das Stofftier Flopp zu groß ist, um ihn in eine Schultasche zupacken, wird er jeden Freitag von der Klassenlehrerin „klein gezaubert“ (bzw. von der Lehrerin gegen eine kleine Version des Kuschtiers ausgetauscht) und bekommt montags wieder seine ursprüngliche Größe.<sup>193</sup>

Die Kinder bekommen auf diese Weise eine wichtige Rolle und stehen zudem kurzzeitig allein im Mittelpunkt, sie bekommen das Gefühl wichtig zu sein.

#### Einführung

Dies wurde den Kindern der zweiten Klasse am ersten Freitag nach den Ferien erklärt. Die Erstklässler haben es noch nicht mitbekommen, da sie weder am Freitag noch am Montag anwesend sind, wenn die Zweitklässler den kleinen Flopp mitnehmen oder wieder zurückbringen.

#### Entwicklung und Akzeptanz

Die Zweitklässler waren zunächst sehr skeptisch, als die Klassenlehrerin ihnen den kleinen Flopp zeigte.

*Sie holt eine kleine Version von Flopp dem Frosch hervor. Die Kinder reagieren ungläubig, als Frau J. ihnen weis machen will, dass dies Flopp ist, der sich nur „klein gezaubert“ hat, sondern denken zunächst, dass Frau J. den großen Flopp irgendwo versteckt hat. Sie lassen sich aber schließlich von Frau J. überzeugen. Sie erzählt den Kindern, dass Flopp jetzt jedes Wochenende klein wird, damit er mit*

---

<sup>192</sup> Protokoll vom 14. 08. 2007, Z. 123-125

<sup>193</sup> vgl. Protokoll vom 10. 08. 2007, Z. 56-62

*den Kindern nach Hause kann. Die Kinder staunen, scheinen es ihr aber nun ab zunehmen.*<sup>194</sup>

Ich nehme an, dass es auch hier Unterschiede zwischen den Kindern gibt. Einige glauben es vielleicht wirklich, andere wissen eventuell nicht genau was sie davon halten sollen, ähnlich wie bei Weihnachtsmann und Osterhase. In jedem Fall wollen alle Kinder Flopp gerne mit zu sich nach Hause nehmen.

### **7.1.5 Erzählkreis am Montag**

Montags setzen sich alle Kinder in den Kreis. Sie dürfen von ihren Erlebnissen am Wochenende berichten und den anderen Kindern Fragen zu ihren Erzählungen stellen oder etwas ergänzen. Die Klassenlehrerin erzählt ebenfalls, wie sie das Wochenende verbracht hat. Flopp wird als Erzähltier weitergereicht.<sup>195</sup>

Der Montagskreis läuft, zumindest in den ersten drei Schulwochen, in den beiden Klassen unterschiedlich ab. Der Erzählkreis der Zweitklässler wird vorläufig in die vierte Stunde verlegt, da die Zweitklässler dann alleine in der Klasse sind. Die Kinder werden in den Stuhlkreis gebeten. Zuerst darf das Kind, welches das Klassentier Flopp über das Wochenende (→Kapitel 7.1.4) mit nach Hause genommen hatte, seinen Eintrag im Wochenendbuch (→Kapitel 7.1.6) vorlesen. Anschließend reicht es das Klassentier an seinen Nachbarn weiter und die anderen Kinder erzählen nun nacheinander, was sie erlebt haben.<sup>196</sup>

In diesem Ritual können sich die Kinder nach dem Wochenende wieder in die Gruppe der Klasse einfinden. Ebenso werden die einzelnen Kinder wertgeschätzt. Jedes Kind ist wichtig und darf seine Geschichte vom Wochenende erzählen.

#### Einführung

In der ersten Klasse wird der Montagskreis erst in der dritten Schulwoche eingeführt. Auch die Erstklässler halten ihn ohne die Kinder der Zweitklässler ab. Die Klassenlehrerin erklärt ihnen zunächst, wie der Erzählkreis abläuft und das

---

<sup>194</sup> Protokoll vom 10. 08. 2007, Z. 56-62

<sup>195</sup> vgl. Protokoll vom 13. 08. 2007, Z. 125-147

<sup>196</sup> vgl. ebd., Z. 125-147

dieser jeden Montag abgehalten wird. Die Erstklässler erzählen der Reihe nach, was sie am Wochenende erlebt haben.

*Heute macht Frau J. das erste Mal einen Erzählkreis mit den Erstklässlern. Sie erklärt ihnen, dass jeder etwas erzählen darf, was er am Wochenende erlebt hat und das dies bedeute, dass alle, die nicht erzählen, gut zuhören müssen. [...] Die Kinder beginnen der Reihe nach, zu erzählen. Da Flopp noch bei Melina ist, die wie die anderen Zweitklässler erst zur zweiten Stunde kommt, wird ein kleiner Tabaluga herumgereicht. Svenja erzählt ausgelassen, als sie Tabaluga bekommt: „Ich war bei meiner Oma und dann sind wir nach Hause gefahren und dann hab ich gespielt.“ [...] Frau J. nennt den Kindern den Namen ihres Hundes.<sup>197</sup>*

### Entwicklung und Akzeptanz

In beiden Klassen hören die Kinder den Erzählungen der anderen gerne zu, zeigen aber, wenn ihnen ein Bericht zu langatmig ist. Zudem lässt das Interesse zum Ende nach bzw. werden die Kinder unkonzentrierter.<sup>198</sup>

Die Klassenlehrerin ist sich über den Ablauf des Montagskreises, wenn beide Klassen zur gleichen Zeit Unterricht haben, noch nicht sicher gewesen. Er soll aber wieder in der ersten Stunde stattfinden. Ein Problem stellt aber die Klassenstärke da. Die Kinder haben bereits Schwierigkeiten allen Kindern bis zum Ende zuzuhören, wenn nur etwa die Hälfte der Kinder anwesend ist. So überlegt die Klassenlehrerin, ob nur der Eintrag aus dem Wochenendbuch (→Kapitel 7.1.6) vorgelesen werden soll und jeweils einige Kinder erzählen und die anderen Kinder Fragen stellen dürfen.

Eine weitere Möglichkeit wäre das Wochenendbuch zu verlesen und den Kindern anschließend einige Minuten Zeit zulassen, um sich mit ihren Sitznachbarn über die eigenen Wochenenderlebnisse in „Murmelgesprächen“<sup>199</sup> auszutauschen. So erhalten sie zunächst die Chance sich Anregungen aus den Erlebnissen des Kindes mit dem Wochenendbuch zuholen. Anschließend darf jedes Kind etwas erzählen, nur eben im kleineren Rahmen, so kommt kein

<sup>197</sup> Protokoll vom 20. 08. 2007, Z. 6-19

<sup>198</sup> vgl. Protokoll vom 13. 08. 2007, Z. 125-147; Protokoll vom 20. 08. 2007, Z. 6-19

<sup>199</sup> Petersen 2002, S. 32

Kind zu kurz. Auf diese Weise wäre es insgesamt für die Kinder nicht so ermüdend, wie wenn sie allen anderen Kindern zuhören müssten.

### 7.1.6 Wochenendbuch

Am Ende der Woche darf ein Kind der zweiten Klasse Flopp mit zu sich nach Hause nehmen. Es bekommt das Wochenendbuch mit und soll dort alles aufschreiben, was Flopp mit ihm am Wochenende erlebt hat. Am Montag darf dieses Kind seinen Eintrag vorlesen. Am Ende dieser Woche darf es das Kind aussuchen, welches Flopp nun mit zu sich nehmen darf.

Auf diese Weise lernen die Kinder Verantwortung zu übernehmen und bekommen zudem eine persönliche Ehrung, da sie ausgewählt wurden, Flopp mitzunehmen. Zusätzlich üben, sie Erlebnisse schriftlich zusammenzufassen.

#### Einführung

Das Wochenendbuch ist auch für die Zweitklässler neu. Die Klassenlehrerin führt es am Ende der ersten Schulwoche ein.

*Im Anschluss erklärt Frau J. den Kindern, dass nun jedes Wochenende ein anderes Kind Flopp mit nach Hause nehmen darf. Das Kind muss dann alles, was es mit Flopp erlebt hat, in ein Buch schreiben. Die Kinder sind aufgeregt und jeder will der erste sein, der Flopp mit nach Hause nehmen darf. Frau J. zeigt ihnen das Tagebuch und erklärt, dass es Wochenendbuch heißt. Sie fragt die Kinder, warum das Buch nicht Tagebuch heißt. Die Kinder kommen schnell darauf, dass der Name daher kommt, dass nur am Wochenende dort hinein geschrieben wird.<sup>200</sup>*

#### Entwicklung und Akzeptanz

Die Erstklässler bekommen zunächst nur nebenbei von der Existenz des Buches mit. Sie sollen einstweilen noch nicht hineinschreiben.<sup>201</sup> Vermutlich werden sie aber mit der Zeit die Arbeit mit dem Wochenendbuch genauer kennenlernen, wenn sie gemeinsam mit den Zweitklässlern den Erzählkreis am Montag und den Wochenabschluss erleben.

<sup>200</sup> Protokoll 10. 08. 2007, Z. 73-79

<sup>201</sup> vgl. ebd., Z. 84-86

Bei den Zweitklässlern ist es sehr begehrt, das Wochenendbuch mitzunehmen, dies zeigt sich im Folgenden Ausschnitt.

*Flopp erzählt den Kindern, dass es ihm am letzten Wochenende sehr gut gefallen habe bei Lisa und er sich schon freuen würde, wieder zu einem anderen Kind zu kommen. Er meint zu Lisa, dass sie nun aussuchen dürfe, zu wem er dieses Wochenende kommen wird. Lisa überlegt kurz, alle Kinder melden sich mit Eifer. Batuhan sagt resigniert: „Ich weiß schon, wen sie nimmt.“ Lisa entscheidet sich für Melina. Die anderen Kinder sind enttäuscht und Batuhan meint: „Ich wusst’ es schon!“<sup>202</sup>*

Es ist zu vermuten, dass es den Kindern hier vor allem darum geht, dass sie Flopp mitnehmen dürfen. Dennoch schreiben die Kinder gewissenhaft in das Buch.<sup>203</sup>

## 7.2 Ritualisierte Handlungen

### 7.2.1 Tagesplan

Der Tagesplan wird jeden Morgen, oft in der Anwesenheit der Kinder, von der Klassenlehrerin neu geordnet. Es handelt sich um eine Magnettafel, auf der für jede Aktivität an diesem Tag ein Symbolbild angehängt wird. Taucht ein noch unbekanntes Symbolbild auf, wird es erklärt. Da in den ersten Wochen die Zweitklässler erst zur zweiten Stunde gekommen sind, wurde der Tagesplan meist in der zweiten Stunde erklärt. Die Klassenlehrerin spricht jedes Bild bzw. jede Stunde einmal kurz an. Auf der aktuellen Stunde befindet sich ein großer Magnet, der von der Lehrerin oder den Kindern weitergesetzt wird.<sup>204</sup>

Durch den Tagesplan ist den Kindern eine Orientierungshilfe gegeben und der Schulvormittag wird, für die Kinder sichtbar, strukturiert. Sie können dort sehen, welche Stunden als Nächstes folgen oder wie viele Stunden sie noch haben, bis die Schule zu Ende ist.

## Einführung

<sup>202</sup> Protokoll vom 17. 08. 2007, Z. 150-156

<sup>203</sup> vgl. Protokoll vom 13. 08. 2007, Z. 125-133; Protokoll vom 21. 08. 2007, Z. 19f.

<sup>204</sup> vgl. Protokoll vom 09. 08. 2007, Z. 20-29

Der Tagesplan wurde am Ende der ersten Schulwoche eingeführt. Die Klassenlehrerin stellte ihn den Kindern vor, als beide Klassen anwesend sind. Sie erklärte ihnen die Funktion und die einzelnen Bilder des Tagesplans. Im Laufe der Beobachtungszeit kamen noch Symbolbilder für Fächer hinzu. Diese wurden erklärt, wenn sie das erste Mal auf dem Tagesplan auftauchten.<sup>205</sup>

### Entwicklung und Akzeptanz

Der Tagesplan wird von den Kindern sehr gut angenommen und ist ihnen wichtig. Sie sind immer darum bemüht, dass der Tagesplan aktuell ist. Einige Kinder gehen während des Unterrichts oder der Pause zum Tagesplan hin und schauen sich genauer an, was an diesem Tag noch folgen wird. Diese orientierungsgebende Funktion und zeigt sich im folgenden Ausschnitt aus den Beobachtungsprotokollen und wird auch von der Lehrerin als wichtiger Punkt gesehen.

*Einige Kinder holen bereits ihre Mathehefte heraus, weil sie auf dem Tagesplan gesehen haben, dass nun Mathe an der Reihe ist. Frau J. ist positiv überrascht, dass die Kinder dies so schnell bemerkt haben und sagt es ihnen auch.*<sup>206</sup>

*Irgendwie ja ähm ich find' halt das ist zum Beispiel, das gibt denen ne ganz große Sicherheit, sonst hatt' ich die immer hier vorne stehen: ‚Was haben wir? Hab ich heute dies, hab ich das?‘ Und selbst die Erstklässler haben ja ganz schnell verstanden, wie das funktioniert [...]*<sup>207</sup>

Die Kinder bemerken, wenn etwas auf dem Tagesplan nicht stimmt oder er nicht aktuell ist.

*Marvin geht schließlich weg, schaut sich den Tagesplan an und wundert sich, dass der Plan mit dem Frühstück anfängt. Ich erkläre ihm, das Frau J. vermutlich noch nicht den neuen Plan angebracht hat. Mit dieser Auskunft scheint er zufrieden zu sein und geht.*<sup>208</sup>

Ein kleiner Nachteil ist, dass das Schulende der Erstklässler im Tagesplan nicht verzeichnet ist. In meiner Beobachtungszeit kam es vor, dass die Zweitklässler

<sup>205</sup> vgl. Protokoll vom 09. 08. 2007, Z. 20-29

<sup>206</sup> Protokoll vom 13. 08. 2007, Z. 57-59

<sup>207</sup> Interview, Z. 237-241

<sup>208</sup> Protokoll vom 13. 08. 2007, Z. 5-8

dachten, dass sie Schulschluss hätten, wenn die Erstklässler ihre Sachen zusammenpackten. Nach einiger Zeit hatten sie zwar den Ablauf verstanden, es war jedoch andersherum für die Erstklässler aus dem Plan ebenso nicht ersichtlich, wann für sie die Schule enden wird.<sup>209</sup> Eine einfache Lösung des Problems wäre ein zusätzliches Schild, welches das Schulende für die Erstklässler anzeigt.

### 7.2.2 Triangel und Stillezeichen

Die Triangel nutzt die Klassenlehrerin, um die Aufmerksamkeit der Kinder zu bekommen, ohne verbale Äußerungen machen zu müssen. Wenn die Triangel angeschlagen wird, sollen die Kinder leise sein und sich auf ihre Plätze setzen. Die Kinder dürfen die Triangel nicht benutzen.<sup>210</sup>

Das Instrument wird zu mehreren Anlässen benutzt. Zum einen sorgt die Klassenlehrerin mit ihm für Ruhe in der Klasse. Sie schlägt es an, wenn die Kinder zu laut sind oder durch den Raum laufen. Diese sollen dann das Stillezeichen machen, bei dem sie den Zeigefinger auf den Mund legen und an der anderen Hand Daumen, Mittelfinger und Ringfinger zusammen führen und Zeigefinger und den kleinen Finger aufstellen.<sup>211</sup>

Die Triangel dient zum anderen dem Zweck, einfach nur die Aufmerksamkeit der Kinder zu erlangen, sei es vor Ankündigungen, den weiteren Unterricht betreffend, oder um die Aufmerksamkeit der Kinder auf ein an der Tafel angehängtes Symbolbild zu lenken. Außerdem wird die Triangel benutzt, um Arbeitsphasen zu beenden. Auch in diesen beiden Fällen sollen die Kinder leise sein. Es wird aber meist nicht gefordert, das Stillezeichen zu machen.<sup>212</sup>

Ebenso die Weise, wie die Triangel angeschlagen wird, variiert. Meist wird sie nur einmal angeschlagen. Sind die Kinder aber, aus Sicht der Lehrerin, besonders laut, schlägt diese die Triangel dreimal an und zählt in einigen Fällen laut mit.<sup>213</sup>

### Einführung

<sup>209</sup> vgl. Protokoll vom 10. 08. 2007, Z. 50f.; Protokoll vom 17.08.2007, Z. 110f.

<sup>210</sup> vgl. Protokoll vom 21. 08. 2007, Z. 121-123

<sup>211</sup> vgl. Protokoll vom 07. 2007, Z. 119-122; Protokoll vom 14. 08. 2007, Z. 38-40

<sup>212</sup> vgl. Protokoll vom 14. 08. 2007, Z. 44f.; Z.49f.

<sup>213</sup> vgl. Protokoll vom 08. 08. 2007, Z. 82-86

Eingeführt wurde die Triangel bei den Zweitklässlern schon im vorherigen Schuljahr. Das Stillezeichen kannten sie bereits, von der ehemaligen Klassenlehrerin und haben es, zunächst eher gegen die Absicht der neuen Klassenlehrerin, weiter benutzt.<sup>214</sup>

Den Erstklässlern wurde durch die Klassenlehrerin erklärt, was sie tun müssen, wenn sie die Triangel hören. Dies geschah, wie im Folgenden beschrieben, am ersten Schultag der Erstklässler, als die Klassenlehrerin das erste Mal in ihrer Gegenwart die Triangel anschlug.

*Es kommt zu einem großen Durcheinander, als die Kinder ihre Stühle zu den Tischen tragen sollen und als die Kinder sitzen, unterhalten sie sich weiterhin. Frau J. schlägt die Triangel an und erklärt, dass dies bedeute, dass sie leise sein und das Stillezeichen machen müssen. Sie führt es ihnen vor. Alle Kinder schaffen es sehr schnell den Arm zu heben und das Zeichen zu machen.<sup>215</sup>*

### Entwicklung und Akzeptanz

Die Kinder reagieren meist sehr schnell und sind leise, wenn sie die Triangel anschlägt. Allerdings wird das Stillezeichen nicht immer von den Kindern durchgeführt. Zum Teil müssen sie aufgefordert werden, das Stillezeichen zu machen, dies wird aber auch von der Lehrerin nicht immer eingefordert. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn die Triangel eingesetzt wird, um die Aufmerksamkeit der Kinder zu erlangen. Die Kinder reagieren zwar meistens sofort auf die Triangel, im Laufe der Beobachtungszeit ist es aber so, dass der Effekt oft immer kürzer anhält und die Kinder sehr schnell wieder anfangen zu reden.

Dieser „Abnutzungseffekt“ ließe sich vielleicht vermeiden, in dem die Triangel spezifischer eingesetzt würde. So könnte zum Beispiel die Anzahl der Anschläge den Kindern klar machen, was nun von ihnen gefordert ist und wann sie etwa das Stillezeichen machen müssen und wann nicht.<sup>216</sup>

---

<sup>214</sup> vgl. Interview, Z. 223-230

<sup>215</sup> Protokoll vom 07. 08. 2007, Z. 117-122

<sup>216</sup> vgl. auch Winkler 1994, S. 12

### 7.2.3 Ampel

Die Ampel ist eine Magnettafel, auf der, ähnlich einer richtigen Verkehrsampel, drei große Kreise in rot, gelb und grün aufgemalt sind. Alle Namen der Kinder stehen auf kleinen mit Magneten versehenen Schildern und sind zunächst immer auf dem grünen Feld. Verstößt ein Kind gegen die Klassenregeln (→Kapitel 7.3) oder hört nicht auf die Anweisungen der Lehrerin, wird bei kleineren Vergehen zunächst mit der Ampel gedroht. Sollte das Kind dennoch wieder auffällig werden, wird es von der Klassenlehrerin auf das gelbe Feld versetzt. Wiederholen sich Ermahnungen der Lehrerin, weil das Kind weiterhin negativ auffällt, so wird es auf Rot versetzt. Ist ein Kind innerhalb einer Woche dreimal auf dem roten



Abbildung 5: Die Ampel

Quelle: Eigene Fotografie

Feld bedeutet dies, dass die Klassenlehrerin einen vorgedruckten Brief auf rotem Papier an die Eltern mitgibt. Auf diesem Brief wird festgehalten, wodurch das Kind negativ aufgefallen ist. Dies ist allerdings in der von mir beobachteten Zeit nicht geschehen. Die Kinder, die auf dem roten Feld der Ampel sind, haben die Möglichkeit bis zum Ende des Schultags, durch besonders gutes Benehmen wieder auf das gelbe Feld zurückzugelangen. Kinder, die es bis zum Ende des Tages geschafft haben auf dem grünen Feld zu bleiben, bekommen als Belohnung einen kleinen Stern aus Pappe. Kinder die fünf Sterne gesammelt haben, dürfen sich etwas für diese Sterne aussuchen. Es gibt die Möglichkeiten einen Gutschein „Hausaufgaben frei“ oder für ein Spiel in der Klasse zu bekommen, sich einen Brief an die Eltern zu wünschen oder sich etwas aus einem Sack mit kleinen Überraschungen auszusuchen.<sup>217</sup>

Durch das Belohnungssystem haben die Kinder vor allem im positiven Sinne einen Anreiz sich an die Regeln der Klasse zu halten und bekommen direkt angezeigt, wenn sie ihr Verhalten ändern müssen. Es ist aber nicht so, dass ihnen

<sup>217</sup> vgl. Protokoll vom 14. 08. 2007, Z. 63-80

sobald sie auf dem roten Feld sind, eine Strafe droht. Sie haben immer noch die Möglichkeit sich am gleichen Tag zu bessern und wieder vom roten Feld auf das gelbe zu wechseln. Im Gegensatz zum Anschreiben von Namen der Kinder, die gegen die Klassenregeln verstoßen haben, bietet die Ampel durch das grüne Feld die Möglichkeit auch die Kinder anzuzeigen, die sich gut verhalten haben.

### Einführung

Die Ampel wurde für die ganze Eingangsklasse zur gleichen Zeit eingeführt. Die Zweitklässler kannten aber zu diesem Zeitpunkt das Belohnungssystem bereits aus dem vergangenen Schuljahr. Die Kinder konnten zunächst Vermutungen aufstellen, was die Ampel bedeutet, anschließend erklärte die Klassenlehrerin ihnen diese. Aus den Erklärungen der Kinder kann man entnehmen, dass das Prinzip für sie recht einleuchtend und selbsterklärend ist.

*Die Kinder beugen sich in die Mitte über die Ampel und sagen „Cool“ und „Ahh“. Frau J. fragt, welches der Kinder eine Idee habe, warum sie die Ampel in die Schule gebracht hat. Celine schlägt vor „Grün ist gut und Rot ist schlecht.“, Lisa meint „Erst ist man auf Gelb und dann auf Rot.“ Frau J. gibt den beiden recht und erinnert die Zweitklässler, dass sie das Prinzip schon kennen. Im letzten Schuljahr wurden Schüler, die gegen eine Klassenregel verstoßen hatten, an die Tafel geschrieben, und für weiteres Fehlverhalten Striche gemacht. Sie meint, dass sie nicht ständig schreiben wolle und sich deshalb in den Ferien die Ampel ausgedacht habe. Sie erklärt, dass Kinder, die stören, auf das gelbe Feld kommen und Kinder, die mehrmals stören, auf das rote Feld kommen. „Wir machen das wieder mit den Sternen; wenn man es schafft, den ganzen Tag auf Grün zu bleiben, erhält man einen Stern.“ (...) Kinder, die fünf Sterne gesammelt haben, dürfen sich etwas aussuchen. Sie haben die Wahl zwischen einem Gutschein für „Hausaufgaben frei“ oder für ein Spiel, einem Brief an die Eltern, in dem steht, was sie alles gut gemacht haben oder sie dürfen in einen Sack mit kleinen Geschenken greifen. Die Kinder jubeln leise und **freuen sich**. Kinder die dreimal auf Rot gekommen sind, bekommen einen Brief nach Hause, erklärt Frau J.*

*weiter. Sie zeigt ihnen ein rotes Blatt mit einem vorgefassten Brief. Einige Kinder schauen kurz erschrocken, **zwar etwas gekünstelt aber dennoch auch ernst gemeint.***<sup>218</sup>

Hier zeigt sich eine deutliche Begeisterung, abgesehen von der letzten Reaktion der Kinder, für diese Neuerung in der Klasse.

### Entwicklung und Akzeptanz

Diese Begeisterung, soweit es die Belohnung angeht, hält zumindest bei den Zweitklässlern an. Diese freuen sich, wenn sie zum Ende des Schultages einen Stern bekommen, und fordern ihn, ebenso wie ihre Belohnung für fünf gesammelte Sterne, auch ein. Im folgenden Beispiel löst Merve ihre Sterne gegen ein Spiel für die ganze Klasse ein.

*Anschließend geht Merve zu Frau J., sie will ihren Gutschein für ein Spiel einlösen, den sie sich für ihre Sterne ausgesucht hat. **Sie scheint noch Sterne vom vorherigen Jahr zu haben, da erst seit drei Tagen wieder** Sterne verteilt werden. Frau J. weist die anderen Kinder darauf hin, dass sie dank Merve nun ein Spiel spielen. Lisa und Michelle, die direkt neben Merve sitzen, umarmen sie.*<sup>219</sup>

Andererseits akzeptieren sie meist ohne Diskussion, wenn sie keinen Stern bekommen, weil sie sich schlecht benommen haben.

*Einige Kinder erinnern Frau J. an die Sterne, Brian hat wohl behalten, dass er auf Gelb steht, und geht gar nicht erst zu Frau J., um sich einen zu holen.*<sup>220</sup>

Die Erstklässler scheinen sich der Ampel jedoch noch nicht so bewusst zu sein. Dies mag daran liegen, wie es die Klassenlehrerin bemerkte, dass sie aus Zeitmangel nicht jeden Tag mit den Sternen belohnt wurden und dies eher schnell und nebenbei geschah.<sup>221</sup> Ich denke jedoch, auch wenn die Klassenlehrerin Gegenteiliges befürchtet, dass das Ampelsystem in den folgenden Wochen noch besser von ihnen angenommen wird. Natürlich nur in dem Fall, dass der Umgang mit der Ampel und den Belohnungen bewusster durchgeführt wird. Ein Vorteil könnte hierbei sein, wenn die beiden Klassen zur gleichen Zeit Schul-

<sup>218</sup> Protokoll vom 14. 08. 2007, Z. 63-80

<sup>219</sup> Protokoll vom 16. 08. 2007, Z. 133-138

<sup>220</sup> Protokoll vom 21. 08. 2007, Z. 132f.

<sup>221</sup> vgl. Interview, Z. 441-449

schluss haben und die Erstklässler auf diese Weise die Begeisterung der Zweitklässler übernehmen.

Eine weitere Verbesserung wäre, wie sie die Klassenlehrerin eigentlich auch durchführen wollte, wenn am Ende des Tages noch einmal über die Gründe gesprochen würde, warum ein Kind auf Grün geblieben ist und ein anderes vielleicht auf Rot steht.

*Und ich wollte eigentlich mit denen auch darüber reden, immer, am Ende vom Tag. Warum? und Wie? und Was? Und das, das schafft man zeitlich (jetzt) im Moment nicht. Und das ist halt schade.<sup>222</sup>*

#### 7.2.4 Symbolbilder

Die Symbolbilder, welche die Klassenlehrerin benutzt, zeigen immer eine Handlung oder Forderung, welche die Kinder erfüllen müssen. Die Klassenlehrerin hält diese hoch oder heftet sie mit Hilfe eines Magneten an die Tafel, woraufhin die Kinder meist sofort reagieren. Die Lehrerin erspart sich auf diese Weise Worte. Die Bilder werden oft durch die Triangel angekündigt, manchmal aber auch durch einen kleinen sprachlichen Impuls der Lehrerin.<sup>223</sup> Zum Teil ist es so, dass die Kinder die Bilder von selbst bemerken und befolgen. In meiner Beobachtungszeit wurden insgesamt sechs Symbolbilder eingeführt.

##### Stehkreis

Dieses Bild bedeutet für die Schüler, sich vor der Tafel aufzustellen. Da aufgrund der räumlichen Situation in der Klasse ein Stuhlkreis mit allen Kindern nicht möglich ist, benutzt die Klassenlehrerin dieses Bild oft, um die Kinder in den Sitzkreis auf den Boden zu holen.<sup>224</sup>



**Abbildung 6: Stehkreis-Bild**

**Quelle: Eigene Fotografie**

<sup>222</sup> Interview, Z. 413-416

<sup>223</sup> vgl. Protokoll vom 06. 08. 2007, Z. 150f.; Protokoll vom 07. 08. 2007, Z. 5-7

<sup>224</sup> vgl. Protokoll vom 15. 08. 2007, Z. 48-50

### Stuhlkreis

Bei diesem Bild sollen die Kinder in den Stuhlkreis kommen. Dieses Bild wird jedoch fast nie benutzt (→Stehkreis). Auch wenn nur ein Teil der Kinder nach vorne kommen soll, benutzt die Klassenlehrerin das Stehkreis-Bild. Auf diese Weise vermeidet sie zudem den Zeitaufwand, der durch das Herumtragen der Stühle entsteht.<sup>225</sup>



**Abbildung 7: Stuhlkreis-Bild**

Quelle: Eigene Fotografie

### Aufstellen



**Abbildung 8: Aufstell-Bild**

Quelle: Eigene Fotografie

Meist wird dieses Bild eingesetzt, wenn die Kinder Sport haben und sie gemeinsam zur Turnhalle gehen oder die Lehrerin die Kinder in eine Zappelpause (→Kapitel 7.2.7) schickt. Die Kinder sollen sich daraufhin in Zweierreihen aufstellen.<sup>226</sup>

### Flüsterschild

Das Flüsterschild zeigt den Kindern an, dass sie sich nur leise unterhalten dürfen. Die Klassenlehrerin hängt es ab und zu in der Frühstückspause auf, wenn sie findet, dass Kinder zu laut sind oder ein Kind zu ihr kommt, weil es ihm zu laut ist.<sup>227</sup>



**Abbildung 9: Flüsterschild**

Quelle: Eigene Fotografie

<sup>225</sup> vgl. Protokoll vom 06. 08. 2007, Z. 37f.

<sup>226</sup> vgl. Protokoll vom 24. 08. 2007, Z. 11-14

<sup>227</sup> vgl. Protokoll vom 10. 08. 2007, Z. 35-39

### Melden und Zuhören

Diese beiden Bilder hängen dauerhaft an der Tafel. Sie erinnern vor allem die Erstklässler an die beiden Klassenregeln, die für sie schon gelten. Die Klassenlehrerin zeigt teils stumm auf eines der beiden Bilder oder nimmt eines ab, um die Kinder besonders darauf aufmerksam zu machen, wenn sich diese nicht an die beiden Regeln halten. Ebenso kommt es vor, dass Kinder die Gesten von den Bildern nachahmen, wenn dies angebracht erscheint.<sup>228</sup>



**Abbildung 10: Melden und Zuhören**

**Quelle: Eigene Fotografie**

### Einführung

Die Einführung der einzelnen Bilder erfolgt, wie im folgenden Beispiel, meist in einem Sitzkreis und zum Teil situationsbedingt. Die Kinder dürfen zunächst vermuten, was die Bilder bedeuten. Dies wird dann von der Klassenlehrerin noch einmal zusammenfassend wiederholt.

*Sie holt Flopp hervor. Dieser begrüßt die Kinder zunächst und beschwert sich dann darüber, dass es ihm heute viel zu laut war. Er hat deswegen, so sagt er, ein neues Regelbild mitgebracht. Auf dem Bild ist ein Kind zu sehen, welches seine Hände hinter die Ohren hält, um sie zu spitzen und den Mund geschlossen hat. Die Kinder sollen überlegen, was dieses Bild bedeutet. Sie melden sich und nennen mögliche Bedeutungen des Bildes. Sie erkennen sehr schnell, dass sie, wenn dieses Bild aufgehängt wird, nicht reden und gut zuhören sollen. Frau J. wiederholt dies noch einmal und zeigt den Kindern auch noch einmal das Symbolbild, auf dem ein Kind sich meldet und wiederholt mit den Kindern dessen Bedeutung.<sup>229</sup>*

Meist werden die Symbolbilder für die Erst- und die Zweitklässler getrennt erklärt. Den Zweitklässlern sind schon Bilder aus dem letzten Schuljahr bekannt. So zum Beispiel das Flüsterschild, das während einer Frühstückspause in den ersten Schultagen für die Erstklässler eingeführt wird.

<sup>228</sup> vgl. Protokoll vom 17. 08. 2007, Z. 59-62; Protokoll vom 20. 08. 2007, Z. 6-10

<sup>229</sup> Protokoll vom 16. 08. 2007, Z. 165-174

*Brian sagt Frau J., dass es ihm zu laut sei und sie das „Flüsterschild“ aufhängen solle. Frau J. macht dies und erklärt den Erstklässlern, dass sie, wenn dieses Schild an der Tafel hängt, nur flüstern dürfen. Die meisten Kinder halten sich an das Schild. Kinder, die etwas lauter werden, werden von den anderen Kindern erinnert, leise zu sein.<sup>230</sup>*

### Entwicklung und Akzeptanz

Die Schilder werden unterschiedlich gut befolgt. Dies hängt zum Teil wohl damit zusammen, ob sie ein Unterlassen über eine längere Zeitspanne oder das Ausführen einer Handlung einfordern. Es war oft so, dass die Kinder unmittelbar, nachdem die Lehrerin das Flüsterschild aufgehängt oder auf das Melde-Bild gezeigt hat, leise waren bzw. sich gemeldet haben, dies aber nach kurzer Zeit wieder vergessen haben.<sup>231</sup>

Andererseits reagieren die Kinder beim Stehkreis-Bild oder beim Aufstell-Bild, meist in der gleichen Sekunde, in der die Lehrerin es aufhängt.

*Frau J. erklärt ihnen, dass der Stift bedeutet, dass sie etwas schreiben. Dann hängt sie das Symbol zum Aufstellen an die Tafel. Die Kinder kommen schnell mit ihren Turnsachen zur Tür und stellen sich auf, es dauert aber eine Weile, bis sie ordentlich stehen, einigermaßen leise sind und sie zur Turnhalle gehen können.<sup>232</sup>*

### **7.2.5 Klassenpost**

In der Klasse hängt ein kleiner Kasten an einer Wand, auf dem „Klassenpost“ steht. Sie hat ein kleines Schloss und kann so nur von der Lehrerin geöffnet werden und fungiert als Briefkasten in der Klasse. Die Kinder dürfen Briefe, die an die Klassenlehrerin, den Klassenfrosch Flopp oder an eines der anderen Kinder gerichtet sind, dort einwer-



**Abbildung 11: Der Briefkasten**

Quelle: Eigene Fotografie

<sup>230</sup> Protokoll vom 10. 08. 2007, Z. 35-39

<sup>231</sup> vgl. ebd., Z. 35-39

<sup>232</sup> Protokoll vom 17. 08. 2007, Z. 14-17

fen. In einer Kiste im Materialregal gibt es „Briefpapier“, kleine bunte Zettel, welche die Kinder benutzen dürfen.<sup>233</sup>

Mindestens einmal in der Woche, teilweise öfter, wird der Briefkasten geöffnet und die Klassenpost verteilt. Briefe an Flopp oder die Klassenlehrerin werden vorgelesen bzw. gezeigt. Kinder, die sich Mühe beim Gestalten ihrer Briefe an Flopp oder die Klassenlehrerin gegeben haben, bekommen eine Antwort auf ihren Brief.

*Dann nimmt sie die Briefe aus dem Klassenbriefkasten zur Hand. Michelle hat ihr Bild nur schnell und ohne Sorgfalt gemalt, Frau J. meint zu ihr und den anderen Kindern, dass sie von Flopp und von ihr nur eine Antwort bekommen, wenn sie einen schönen Brief gemalt oder geschrieben haben. Vanessas Brief an Frau J. wird vorgelesen und sie wird dafür gelobt, dass sie sich Mühe gegeben hat. Die Kinder wollen sich den Brief anschauen.*<sup>234</sup>

Auf diese Weise wird den Kindern die Möglichkeit gegeben, ohne Zwang etwas schreiben zu können oder malen zu dürfen. Einigen Kindern fällt es auf diese Weise viel leichter, einen Text zu schreiben. So hat Cindy im Unterricht oft Schwierigkeiten nur wenige Worte zu schreiben. In einem Brief an mich, macht sie zwar weiterhin viele Fehler, schreibt aber zumindest einen längeren Text. Zudem wird die Wichtigkeit des einzelnen Kindes hervorgehoben. Die Lehrerin und Flopp freuen sich über Briefe von jedem Kind, wenn dieses sich Mühe gegeben hat.<sup>235</sup>

### Einführung

Die Klassenpost wurde zunächst bei den Zweitklässlern eingeführt.

*Frau J. erklärt den Kindern, dass sie nun einen Briefkasten für Klassenpost haben. Dort können die Kinder Briefe an Frau J. oder Flopp einwerfen. Ein Mädchen fragt, ob man auch etwas malen dürfe. Frau J. bejaht dies, meint aber, dass sie auch versuchen sollen, etwas zu schreiben.*<sup>236</sup>

<sup>233</sup> vgl. Protokoll vom 08. 08. 2007, Z. 157-161

<sup>234</sup> Protokoll vom 17. 08. 2007, Z. 164-170

<sup>235</sup> vgl. Protokoll vom 10. 08. 2007, Z. 67-72

<sup>236</sup> Protokoll vom 08. 08. 2007, Z. 157-161

Bei den Erstklässlern wird die Klassenpost nicht richtig eingeführt. Sie bekommen eher nebenbei mit, was es damit auf sich hat. Oft ist es so, dass die Lehrerin den Briefkasten erst entleert, wenn die Erstklässler schon nach Hause gegangen sind.

### Entwicklung und Akzeptanz

Die Kinder der zweiten Klasse freuen sich, wenn die Klassenlehrerin den Briefkasten leert, und schreiben beinahe täglich neue Briefe. Die Erstklässler sind etwas zurückhaltender, sie bekommen aber auch in den ersten zwei Wochen fast nichts von der Klassenpost mit. Ihnen fällt zwar der Briefkasten auf, was er bedeutet, bekommen sie aber kaum mit. Daher malen nur wenige Erstklässler einen Brief, den sie in die Klassenpost werfen.<sup>237</sup>

Hier liegt ein ähnlicher Fall vor, wie bei der Ampel (→Kapitel 7.2.3). Ich denke, sobald die beiden Klassen mehr Stunden am Tag gemeinsam Unterricht haben und so die Erstklässler immer öfter mitbekommen, wie der Briefkasten geöffnet wird, werden sie ihn auch häufiger nutzen.

### **7.2.6 Klassendienste**

Es gibt in der Klasse sechs verschiedene Klassendienste, für die, mit Ausnahme des Blumendienstes, je zwei Kinder der zweiten Klasse eingeteilt sind. Wäscheklammern mit ihren Namen werden an die entsprechenden Dienste an ein Plakat geklemmt. Die Kinder der ersten Klasse werden in der Zeit meiner Beobachtung noch nicht eingeteilt.<sup>238</sup>

Die Kinder bekommen durch die Klassendienste Verantwortung übertragen. Sie müssen sich um einen ihnen zugeteilten Bereich kümmern und haben eine Verantwortung gegenüber der Klasse. Außerdem lernen sie, dass sich Aufräumarbeiten und Ähnliches nicht von selber erledigen bzw. andere dies für die Kinder erledigen.

---

<sup>237</sup> vgl. Protokoll vom 24. 08. 2007, Z. 22f.

<sup>238</sup> vgl. Protokoll vom 13. 08. 2007, Z. 165-172

Mülldienst

Der Mülldienst ist dafür zuständig die Mülleimer der Klasse zu leeren.

Blumendienst

Das Kind, welches den Blumendienst innehat, muss sich am Ende des Schultages um die Blumen der Klasse kümmern.

Austeildienst

Der Austeildienst wird von der Lehrerin in Anspruch genommen, wenn sie Arbeitsblätter oder Ähnliches an die Kinder verteilen möchte.

Fegedienst

Der Fegedienst soll am Ende des Tages den Klassenraum fegen.

Kalenderdienst

**Abbildung 13: Die Kalendertafel**

**Quelle: Eigene Fotografie**

Aufstelldienst

Die Kinder, die Aufstelldienst haben, dürfen in der ersten Reihe stehen, wenn sich die Klasse, zum Beispiel für den Gang zur Turnhalle, aufstellt.



**Abbildung 12: Die Klassendienste**

**Quelle: Eigene Fotografie**

Der Kalenderdienst ist für die tägliche Aktualisierung der Kalendertafel und des Datums an der Tafel zuständig. Die Kalendertafel ist eine kleine Magnettafel, auf der jeden Tag das aktuelle Datum, der Wochentag und die Jahreszeit angebracht werden. Für die Jahreszeit ist neben dem Wort noch ein entsprechendes Bild eines Baumes angebracht. Unter der Tafel steht eine Kiste, in der alle übrigen Plättchen untergebracht sind.

### Einführung

Den Zweitklässlern sind die Klassendienste aus dem vorherigen Schuljahr bekannt. Den Erstklässlern wird, zumindest in den ersten drei Wochen, nicht erklärt, was es mit den Diensten auf sich hat.

### Entwicklung und Akzeptanz

Die Klassendienste werden unterschiedlich gut durchgeführt. Vor allem der Fege- und der Mülldienst werden unregelmäßig durchgeführt. Besonders beliebt ist der Aufstelldienst. Die Kinder stehen gerne in den vorderen Reihen, vermutlich, weil sie dort in der Nähe ihrer Lehrerin sind.<sup>239</sup> Ebenso wird der Kalenderdienst mit Gewissenhaftigkeit ausgeübt. Die Kinder, die für den Kalenderdienst eingeteilt sind, fühlen sich meist verantwortlich und erfüllen ihn jeden Tag. Nur selten muss ein Kind erinnert werden, seinen Kalenderdienst zu erfüllen. Zum Teil fragen sie während des Unterrichts, ob sie die Kalendertafel auf den aktuellen Stand bringen dürfen.

*Merve ist aufgefallen, dass das Datum auf der Kalendertafel noch nicht stimmt. Sie teilt es Frau J. mit, als diese an Merves Platz steht. Merve darf nun das Datum umändern. Brian springt auf, als er mitbekommt, was Merve macht und will ihr helfen. Er ist dabei sehr bestimmend und will Merve die Plättchen immer wieder aus der Hand nehmen, um selbst das Datum zu ändern.<sup>240</sup>*

Besonders Brian ist es wichtig, dass die Angaben an der Kalendertafel stimmen. Er ist in fast jede Interaktion verwickelt. Es könnte damit zusammenhängen, dass er scheinbar generell die Kontrolle haben möchte.<sup>241</sup>

### **7.2.7 Zappelpause**

Die Zappelpause findet in unregelmäßigen Zeitabständen statt. Die Klassenlehrerin setzt sie immer dann ein, wenn die Kinder sich nicht mehr konzentrieren können oder sie nach mehreren Versuchen immer wieder laut und unruhig werden. Die Klassenlehrerin hängt in diesem Fall das Aufstellbild an die Tafel und teilt den Kindern mit, dass nun Zappelpause sei. Die Kinder dürfen, je nach Ermessen der Lehrerin, circa zehn Minuten auf dem Schul-

<sup>239</sup> vgl. Protokoll vom 24. 08. 2007, Z. 1-14

<sup>240</sup> Protokoll vom 13. 08. 2007, Z. 97-101

<sup>241</sup> vgl. ebd., Z. 97-101

hof spielen. Während der Zappelpause gilt, dass die Kinder nur dort auf dem Hof spielen dürfen, wo sie die Klassenlehrerin sehen können. Am Ende der Zappelpause hebt die Lehrerin die Hand und die Kinder müssen sich aufstellen.

242

Die Zappelpause dient dazu, die Konzentrationsfähigkeit der Kinder durch Sauerstoffaufnahme und Bewegung zu erhöhen.

### Einführung

Die Zappelpause wurde von der Klassenlehrerin im neuen Schuljahr eingeführt und ist auch den Zweitklässlern nicht bekannt. Die Erstklässler sind jedoch bei der ersten Zappelpause nicht mit anwesend. Ihnen erklärt die Klassenlehrerin die dazugehörenden Regeln, als sie das erste Mal in die Zappelpause gehen.<sup>243</sup>

### Entwicklung und Akzeptanz

Die Zappelpause wurde in dem von mir beobachteten Zeitraum viermal von der Klassenlehrerin angesetzt. Die Kinder freuen sich über Zappelpausen und sie scheint ihnen zumindest für eine Zeit lang zu helfen. So sind die Kinder im Anschluss an die Zappelpause in den meisten Fällen nicht mehr so laut und unkonzentriert. Dass die Zappelpause nicht öfter eingesetzt wird, mag zum Teil daran liegen, dass der Schulvormittag in den ersten Wochen durch die unterschiedlichen Anfangs- und Schlusszeiten ohnehin häufig unterbrochen wird.<sup>244</sup>

## **7.2.8 Freiarbeit**

Freiarbeit findet, bis auf eine Ausnahme in den ersten drei Schulwochen, nur für die Zweitklässler statt. Sie haben mehrmals in der Woche in der letzten Stunde die Möglichkeit aus verschiedenen Arbeitsblättern zu wählen, können aber auch eine Lernkartei bearbeiten oder eine Lernsoftware am Computer nutzen. In dieser Stunde dürfen sie zwar kneten oder malen, hier ist aber die Auflage der Lehrerin, dass sie zunächst mindestens ein Arbeitsblatt oder eine Lernkartei bearbeiten müssen. In diesen Stunden können die Kinder sich mit Dingen beschäftigen, die sie noch nicht gut beherrschen oder etwas vertiefen, was ihnen besonders liegt.<sup>245</sup>

<sup>242</sup> vgl. Protokoll vom 17. 08. 2007, Z. 80-89

<sup>243</sup> vgl. Protokoll vom 14. 08. 2007, Z. 129-148

<sup>244</sup> vgl. Protokoll vom 06. 08. 2007, Z. 140-143

<sup>245</sup> vgl. Protokoll vom 09. 08. 2007, Z. 88-92; Protokoll vom 15. 08. 2007, Z. 110-118

### Einführung

Die Freiarbeit war für die Zweitklässler bereits im letzten Schuljahr Bestandteil des Unterrichts. Sie haben sich nach den Sommerferien schnell in die Praxis der Freiarbeit eingefunden.

Die Erstklässler wurden erst am Ende der dritten Schulwoche in die Freiarbeit eingeführt. Die Klassenlehrerin gab ihnen zunächst nur drei Aufgaben zur Wahl, sodass sie nicht durch die Entscheidungsmöglichkeiten überfordert waren.

### Entwicklung und Akzeptanz

Die Zweitklässler freuen sich, wenn sie eine Stunde Freiarbeit haben. Auch vermissen sie diese, wenn die Lehrerin stattdessen etwas anderes macht, weil zum Beispiel ein Unterrichtsthema noch nicht vollendet ist.

*Die Kinder sehen auf dem Plan, dass sie nun „Schreiben“ haben. Sie wollen lieber Freiarbeit machen, wie es oft in der fünften Stunde ist, und bringen dies durch Äußerungen zum Ausdruck.<sup>246</sup>*

Zum Teil ist es aber so, dass die Kinder versuchen möglichst wenige Pflichtaufgaben erfüllen zu müssen und sich sehr schnell mit Kneten oder Malen beschäftigen. Dies ist aber nicht immer so, wie das folgende Beispiel zeigt.

*Nach der Pause haben die Kinder wieder Freiarbeit. Frau J. will zunächst an die Tafel schreiben, was die Kinder bearbeiten dürfen, lobt dann aber einige Kinder, weil sie sich bereits etwas zum Bearbeiten gesucht haben, und lässt von ihrem Vorhaben ab.<sup>247</sup>*

## **7.3 Klassenregeln**

Die Regeln der Klasse betreffen sowohl das Verhalten im Unterricht, als auch den Umgang untereinander.

---

<sup>246</sup> Protokoll vom 17. 08. 2007, Z. 113-115

<sup>247</sup> Protokoll vom 15. 08. 2007, Z. 110-113



Abbildung 14: Klassenregeln

Quelle: Eigene Fotografie

1. Ich benutze keine Schimpfwörter.
2. Ich tue niemand weh.
3. Ich nehme niemand etwas weg.
4. Wenn andere reden, höre ich zu.
5. Ich melde mich und rufe nicht in die Klasse.
6. Ich laufe im Unterricht nicht in der Klasse herum.

In der Klasse hängt noch ein Plakat mit sechs Regeln für die Klasse. Die Kinder der Eingangsstufe haben es im vergangenen Jahr unterschrieben.

Für die Erstklässler werden die Klassenregeln nach und nach eingeführt, um sie nicht zu überfordern, es soll aber auf die Klassenregeln hinauslaufen. Im Zeitraum meiner Beobachtung kannten die Erstklässler die vierte und die fünfte Regel.<sup>248</sup>

### Einführung

Diese beiden Regeln wurden für die Erstklässler in der zweiten Schulwoche an verschiedenen Tagen eingeführt. Sie wurden aber nicht anhand des Klassenregel-Plakats erklärt, sondern mit Hilfe der Symbolbilder, die auch später zur Erinnerung an die Regel genutzt wurden (→Kapitel 7.2.4).<sup>249</sup>

<sup>248</sup> Interview, Z. 464-467

<sup>249</sup> vgl. Protokoll vom 14. 08. 2007, Z. 83-88; Protokoll vom 16. 08. 2007, Z. 165-174

### Entwicklung und Akzeptanz

Die Zweitklässler beachten die Klassenregeln weitgehend. Verstoßen sie dennoch, werden sie ermahnt, meist jedoch ohne Verweis auf die Klassenregeln. Einige der Erstklässler haben vor allem noch Probleme sich zu melden und nicht in die Klasse zu rufen. Sie werden von der Klassenlehrerin ermahnt, teilweise mit Hinweis auf die entsprechenden Symbolbilder. Daraufhin halten sich die Erstklässler kurz daran, vergessen dies aber schnell wieder. Besonders fällt dies bei Zahra auf, die sich oft nicht zurückhalten kann, weil sie Dinge schneller weiß, als viele ihrer Mitschüler.

*Dann sollen sie sagen, was an der Tafel zu sehen ist. Zahra meint: „Kinder!“ Die Kinder sollen nun Bonbons (Magnetpunkte) auf die Kinder verteilen. Als die Kinder beginnen, in die Klasse zu rufen, meldet Frau J. sich, um den Kindern anzuzeigen, dass sie sich melden und nicht in die Klasse rufen sollen. Nun kommen mehr Bonbons hinzu, wieder vergessen einige Kinder, auch Zahra, sich zu melden. „Ihr müsst euch melden!“ ermahnt die Lehrerin. Als Nächstes sollen fünf Kinder nach vorne kommen und sich auf vier Stühle setzen. Es kommt heraus, dass ein Kind keinen Stuhl bekommt. Viele Kinder melden sich geräuschvoll, um an die Reihe zu kommen. Frau J. erinnert, dass sie nur Kinder aufruft, die sich leise melden, woraufhin die meisten sich leise melden. Anschließend sollen die Kinder sich auf ihre Plätze setzen und die Mathematikbücher hervorholen. An der Tafel wird eine Seite des Buches besprochen. Die Kinder sollen an der Tafel zuordnen, ob für jedes Kind (an der Tafel sind es Magnete) ein Stuhl vorhanden ist. Die Kinder versuchen aber weiterhin, es anhand des Bildes im Buch herauszufinden. Zahra wird zum wiederholten Mal ermahnt, da sie ihre Lösung wieder in die Klasse gerufen hat.<sup>250</sup>*

Vermutlich braucht es einige Zeit, bis die Erstklässler die Regeln verinnerlicht haben.

---

<sup>250</sup> Protokoll vom 17. 08.2007, Z. 41-56

## 7.4 Folgerung

Die Einteilung in Rituale, ritualisierte Handlungen und Regeln war nicht immer ganz eindeutig und einfach, da die Übergänge zwischen den Kategorien fließend sind. Zwar gibt es in jeder Kategorie eindeutige Fälle, bei einigen ist es jedoch eine teilweise subjektive Entscheidung. (→Kapitel 2.2)

Der Schulalltag in der Froschklasse wird vor allem durch Rituale und ritualisierte Handlungen gestaltet. Den täglichen Unterrichtsverlauf beeinflussen besonders die ritualisierten Handlungen. Regeln spielen in ihrer reinen Form keine große Rolle. Sie werden meist mit Hilfe von ritualisierten Handlungen umgesetzt und so bei ihrer Einhaltung unterstützt, wie zum Beispiel die Klassenregeln mit Hilfe der Ampel durchgesetzt werden.

In der Froschklasse gibt es hauptsächlich Rituale und ritualisierte Handlungen, die bewusst durch die Lehrerin eingeführt wurden bzw. die ganze Schule betreffen, wie die Einschulungsfeier und der Offene Anfang. Eine Ausnahme ist das Stillezeichen, das durch die Kinder von der vorherigen Klassenlehrerin weiter getragen wurde. Es gibt ansonsten keine Rituale oder ritualisierte Handlungen, die durch die Kinder initiiert wurden.

Die Rituale, die sich in der Eingangsklasse finden, dienen vor allem der Förderung des Gemeinschaftsgefühls und zur Integration in die Gruppe, geben den einzelnen Kindern aber auch Möglichkeiten sich auszudrücken, wie beim Erzählkreis am Montag.

Die ritualisierten Handlungen der Klasse, die eine entscheidende Rolle spielen, bieten den Kindern vor allem Struktur und Orientierung, wie sich am Beispiel des Tagesplans zeigt. Ebenso hilft die Ampel den Kindern dabei, sich zu orientieren, ob das gezeigte Verhalten angemessen war. Oft dienen die ritualisierten Handlungen als Arbeitserleichterung und zur Minimierung des Sprechanteils der Lehrerin, wie bei der Triangel und den Symbolkarten.

Die Vorteile die sich aus dem jahrgangsübergreifenden Unterricht ergeben können, wie Mayer dies beschreibt (→Kapitel 5.3), sind in der Froschklasse kaum genutzt.<sup>251</sup> Die Lehrerin übernimmt die Einführung der Rituale und lässt dies nicht über die Nachahmung der Zweitklässler geschehen. Hierfür liegen unter anderem zwei Probleme zugrunde. Zum Ersten haben die Erstklässler in den ersten Wochen einen unterschiedlichen Schulbeginn und zu einer anderen

---

<sup>251</sup> vgl. Mayer 1994, S. 227

Zeit Schulschluss, als die Zweitklässler. So erleben sie, zumindest in den ersten Wochen, in der Klasse wichtige Rituale getrennt von den Zweitklässlern und es wäre schwierig diese dennoch mit der ganzen Klasse durchzuführen. Zum Zweiten ist die Größe der Klasse für jahrgangsübergreifenden Unterricht problematisch. Schwarz sieht die Grenze, bei der jahrgangsübergreifender Unterricht Vorteile bringt, bei zwanzig Kindern in einer Klasse.<sup>252</sup> Die Froschklasse jedoch hat 31 Kinder und zudem keine zweite Pädagogin, die diesen Umstand eventuell ausgleichen könnte.

Veränderungen, die von den Kindern vorgeschlagen werden, wie zum Beispiel die angepasste Zeile des Abschiedspruchs, werden nicht immer angenommen. Dies liegt zum Teil daran, dass die Vorschläge der Kinder im Trubel des Schultages untergehen. Wichtige Veränderungen, wie eben die des Abschiedspruches, werden von der Lehrerin angenommen.

Im folgenden Kapitel sollen nun einige der hier betrachteten Rituale der Froschklasse in Hinblick auf die Theorie von Van Genep (→Kapitel 3) genauer betrachtet werden. Hier zeigen sich in Ritualkomplexen weitere Funktionen, die in der Betrachtung einzelner Rituale nicht deutlich werden.

---

<sup>252</sup> vgl. Schwarz 1994, S. 77

## 8 Die Übergangsrituale in der Praxis

Übergänge von einer Situation in eine andere oder von einem Status in einen anderen, wie sie van Gennep und Turner schildern (→Kapitel 3), finden auch in der Grundschule statt. Diese werden durch Übergangsrituale gestaltet.<sup>253</sup> Wie diese Übergangsrituale in der Praxis aussehen können, wird im Folgenden an drei Beispielen aus dem Schulalltag der Eingangsklasse gezeigt. Neben dem großen Übergang vom Kindergarten zur Schule bilden der Anfang und das Ende eines Schultages einen Übergang.

### 8.1 Die Einschulung

Die Einschulung stellt für die neuen Erstklässler einen großen und wichtigen Übergang dar. Sie lassen die vorschulische Lebenswelt hinter sich und werden zu Schülern. Ihre soziale Situation verändert sich entscheidend, sie nehmen einen neuen Status ein, den des Schulkindes. Der Schulanfang ist für manche Kinder nicht nur mit freudigen Erwartungen verknüpft, da die Kinder viel Neues und Unbekanntes erwartet. Umso wichtiger ist es, dass dieser Übergang so gestaltet wird, dass die Kinder sich möglichst gut in ihre neue Lebenssituation einfinden.<sup>254</sup>

Ebenfalls für die Kinder, die bereits ein Jahr in der Eingangsklasse sind, ist der Anfang des neuen Schuljahrs ein Übergang in eine neue Situation. Sie sind nun nicht mehr die „Kleinen“. Einerseits bedeutet dies eine höhere Position in der Rangfolge, andererseits eine größere Verantwortung, da sie Vorbild für die schulunerfahrenen Erstklässler sein sollen.<sup>255</sup> Diese Veränderung deutet sich zwar schon vor den Sommerferien mit der Verabschiedung der vorigen Zweitklässler an, wird aber am Anfang des neuen Schuljahrs mit Ankunft der neuen Kinder offenbar.

Die **Trennungsphase**, in der die Kinder, die nun eingeschult werden, sich ein Stück weit von der Obhut der Eltern lösen sollen und ihre alte Lebenswelt hinter sich lassen, wird an der Grundschule Ahornstraße nicht sehr betont. Im Schuljahr vor der Einschulung gab es für die zukünftigen Schüler die Möglich-

<sup>253</sup> Im folgenden 8. Kapitel beziehe ich mich auf van Gennep 1999, S. 13ff. und Petersen 2001, S. 18ff., ergänzende Quellen werden durch Fußnoten angegeben.

<sup>254</sup> vgl. Prengel 1999, S. 9, 106f.

<sup>255</sup> vgl. Protokoll vom 08. 08. 2007, Z. 105-107

keit, ihre Schule schon einmal kennenzulernen.<sup>256</sup> Ansonsten, so vermute ich, werden Rituale der Trennung eher in den Familien stattfinden. So bekommen viele Kinder, wie auch die der Grundschule Ahornstraße, eine Schultüte. Ebenso stellt die Verabschiedung im Kindergarten, soweit das Kind einen solchen besucht, die Trennung von der bisherigen Lebenssituation dar. Eine Feier im Kindergarten macht deutlich, dass sie ab sofort keine Kindergartenkinder mehr sind.

Die **Schwellenphase** oder Grenzüberschreitung zur neuen Lebensphase wurde durch verschiedene Rituale und Elemente gestaltet. Sie wurde von der Schule weit stärker betont, als die Phase der Trennung. Für Kinder und Familien mit christlichem Hintergrund fand zu Beginn des Tages ein ökumenischer Schulgottesdienst statt. Hier wurden mögliche Ängste und Erwartungen der Kinder thematisiert, aber auch gemeinsam gesungen und gebetet. Ebenso wurde den Kindern ihr Wechsel in eine neue Lebenssituation durch verbale Äußerungen deutlich gemacht. Die neue Situation wurde dadurch präsent, dass die zukünftigen Klassenlehrerinnen und die Kinder der zweiten Klasse anwesend waren. Anschließend machten sich die Erstklässler gemeinsam mit ihren Eltern auf den Weg zu ihrer neuen Schule. Ihre zukünftigen Klassenlehrerinnen und Klassenkameraden sind getrennt von ihnen zur Schule zurückgegangen. Die neuen Kinder sind noch nicht Teil der Schule und der Klassen.<sup>257</sup>

Eine Einschulungsfeier für alle neuen Erstklässler fand, mit einer kurzen Pause nach dem Einschulungsgottesdienst, in der Turnhalle der Schule statt. Wie schon im Gottesdienst, waren die Kinder von der Familie räumlich getrennt. Die Kinder saßen in der Mitte der Turnhalle auf Matten, während die Eltern und Verwandten im Hintergrund standen. Hier zeigt sich die symbolische Trennung von der alten Lebenssituation. Die nun folgende Aufnahme in die Schule und die Klasse wurde begleitet und vorbereitet durch Vorführungen des Chors und der Tanzgruppe der Schule. Hier wird den Kindern bereits ein möglicher Teil ihres zukünftigen Schullebens gezeigt. Umrahmt wurden diese Vorführungen durch eine Rede der Schulleiterin. Sie heißt die Kinder an ihrer neuen Schule willkommen.<sup>258</sup>

---

<sup>256</sup> vgl. Protokoll vom 08. 08. 2007, Z. 59-60

<sup>257</sup> vgl. Protokoll vom 07. 08. 2007, Z. 62-78

<sup>258</sup> vgl. ebd., Z. 80-99

*Als schließlich alle in der Turnhalle sind, beginnt die Rektorin mit ihrer Ansprache. Sie begrüßt die Kinder an der Schule und betont, dass diese nun auch ihre Schule sein wird.*<sup>259</sup>

So wird hier ebenso der Übergang zu einem neuen Status angedeutet.<sup>260</sup>

Die **Integrationsphase** beginnt mit der Übergabe der Kinder an ihre Klassenlehrerinnen. Die Kinder werden klassenweise aufgerufen. Der Name eines jeden Kindes wird genannt. So wird das einzelne Kind als wichtig anerkannt. Die Erstklässler der Froschklasse werden von ihren Patenkindern in Empfang genommen.

*Etwas anders läuft es bei der Klasse E b ab. Zunächst kommen die Zweitklässler nach vorne. Als die Erstklässler dann aufgerufen werden, werden sie sofort ihren Paten zugeteilt und bekommen von ihnen die Namensschilder überreicht. Jeder Pate soll zusammen mit seinem Patenkind in die Klasse gehen.*<sup>261</sup>

Auf diese Weise werden die Neuen sofort in die neue Klasse integriert. Sie lernen nicht erst in der Klasse oder gar am nächsten Schultag ihre älteren Klassenkameraden kennen, sondern schon vor dem unbekanntem Weg in die Klasse. Hier haben die älteren Kinder die Funktion Geborgenheit und Halt zu geben, übernommen.

In der Klasse angekommen haben sich aber bereits die Paare von Paten und Patenkindern aufgelöst. Die Kinder sitzen nicht mehr direkt neben ihren Paten oder Patenkindern, sondern haben sich willkürlich in den Kreis gesetzt. Sie sollen nun ihre Namen nennen. Jedes einzelne Kind ist wichtig und die Kinder sollen die anderen Mitglieder der Gruppe kennenlernen.<sup>262</sup>

Zum Abschluss des ersten Tages der Kinder als Schulkinder erleben ihre erste Schulstunde. Hier können sie sich bereits als „richtige“ Schulkinder fühlen und sind nun Teil der Schule.

Die Rituale des ersten Schultages, wie sie an der Grundschule Ahornstraße vollzogen wurden, beziehen sich hauptsächlich auf die Schwellenphase, in der die Kinder nicht mehr ihrer alten Lebenswelt angehören, jedoch auch noch nicht den Status der Schüler innehaben, was der Theorie von Turner entspre-

<sup>259</sup> Protokoll vom 07. 08. 2007, Z. 83-85

<sup>260</sup> vgl. Knörzer/ Grass 2000, S. 139f.

<sup>261</sup> Protokoll vom 07. 08. 2007, Z. 95-99

<sup>262</sup> vgl. ebd., Z. 106-111

chen würde, der diese Phase als besonders entscheidend ansieht.<sup>263</sup> Auch Rituale zur Integration und Einführung der neuen Erstklässler spielen eine wichtige Rolle.

Nicht nur für die Erstklässler bildet dieser erste Schultag einen Übergang. Für die Kinder, die nun in der zweiten Klasse sind, beginnt die **Trennungsphase** bereits im vorangegangenen Schuljahr. Sie haben gemeinsam mit der Klassenlehrerin die damaligen Zweitklässler verabschiedet.

*Ach, die haben so'n Koffer gepackt bekommen [...] wo die Andern ihnen halt Wünsche reingeschrieben haben oder was sie halt gesagt haben dazu und dann durften sie [die Zweitklässler (C.M.)] den halt mitnehmen.*<sup>264</sup>

Mit der Verabschiedung der Zweitklässler wurde nicht nur deren Trennung vom alten Status, als Mitglieder der Eingangsklasse angezeigt, sondern auch dass sich etwas für die damaligen Erstklässler verändert.

Zu Beginn des neuen Schuljahrs befinden sich die Zweitklässler in einer **Schwellenphase**. Sie sind zwar offiziell schon Zweitklässler, aber sie haben noch nicht die Aufgaben und Funktionen übernommen, welche die Zweitklässler vor ihnen innehatten, da die Erstklässler noch nicht in der Klasse sind. Die Klassenlehrerin bereitet sie auf ihre Aufgaben vor, indem sie ihnen ihre Aufgaben als Paten der neuen Kinder erklärt.<sup>265</sup> Außerdem beteiligen sich die Zweitklässler am Ritual der Einschulungsfeier, indem sie ein Lied vortragen, welches zuvor geübt wurde.<sup>266</sup>

Indem die Zweitklässler ihre Patenkinder in Empfang nehmen und so Verantwortung übernehmen, gehen sie in der **Integrationsphase** in ihren neuen Status über. Später in der Klasse sollen sie sich auf die gleiche Weise vorstellen wie die Erstklässler.

## 8.2 Der Tagesbeginn

Auch der zunächst unerheblich erscheinende Beginn eines Schultages stellt einen Übergang im Schulalltag dar. Die Kinder sind nun nicht mehr in der

<sup>263</sup> vgl. Schomburg-Scherff 1999, S. 246

<sup>264</sup> Interview, Z. 341-344

<sup>265</sup> vgl. Protokoll vom 06. 08. 2007, Z. 158-168

<sup>266</sup> vgl. Protokoll vom 07. 08. 2007, Z. 89

Wohnung ihrer Eltern, sondern müssen sich nun an die in der Schule geltenden Regeln anpassen.

Die **Trennungsphase** findet hier, so ist es zu vermuten, wieder in den Familien statt. Mögliche Rituale oder ritualisierte Handlungen, die dort stattfinden, hier aber nicht nachvollzogen werden können, wären die morgendliche Verabschiedung durch die Eltern.

In der Grundschule Ahornstraße wird die morgendliche **Schwellenphase**, zwischen dem Zuhause der Kinder und dem Unterricht, in allen Klassen durch den Offenen Anfang gestaltet. Die Kinder dürfen eine viertel Stunde vor Beginn der ersten Stunde in das Schulgebäude und die Klassenräume. So können sie sich langsam in die Umgebung der Schule eingewöhnen, ohne sofort ihren Forderungen und Strukturen folgen zu müssen. Es besteht die Möglichkeit, anzukommen. Die Schwellenphase endet, wenn die Klassenlehrerin die Kinder, die sich auf dem Pausenhof aufgestellt haben, abgeholt hat.<sup>267</sup>

Die **Integrationsphase**, die in die Unterrichtszeit führt, beginnt in der Froschklasse, wenn die Klassenlehrerin die Kinder begrüßt und diese ihre Lehrerin zurück grüßen. Um die Kinder aufeinander und die Schule einzustimmen, wird zunächst gemeinsam ein Lied gesungen und anschließend der Handgruß verschickt. (→Kapitel 7.1.2) Auf diese Weise wird den Kindern einerseits noch ein Moment gelassen, in dem sie nicht unter Druck lernen müssen. Andererseits wird auf diese Weise das Ankommen in der Gruppe der Klasse betont.

In den ersten Wochen nach den Sommerferien wurde der Handgruß meist erst später, mit der Ankunft der Zweitklässler, durchgeführt. Auf diese Weise wurde zu einem späteren Zeitpunkt den Zweitklässlern auch eine Möglichkeit gegeben, sich in der Gruppe einzufinden.

### 8.3 Schulschluss

Das Ende des Schultages stellt, als Gegenstück zum Schulbeginn, den Übergang zurück zum familiären Leben der Kinder dar. Er gestaltete sich, zumindest in den ersten Wochen des Schuljahres, für Erst- und Zweitklässler leicht unterschiedlich, was hauptsächlich auf die unterschiedlichen Schlusszeiten zurückzuführen ist.

---

<sup>267</sup> vgl. Protokoll vom 06. 08. 2007. Z. 7-12

Für die Erstklässler beginnt die **Trennungsphase** mit der Aufzeichnung der Hausaufgaben und dem anschließenden Einpacken der Schulsachen. Die Kinder lassen nun den Unterricht hinter sich. Für die Zweitklässler ist die Trennungsphase nicht so deutlich gekennzeichnet, da sie meist zusammen mit den Erstklässlern ihre Hausaufgaben aufschreiben und das Ende ihres Schultages sich nicht auf diese Weise ankündigt. Man könnte vielleicht sagen, dass das Aufräumen am Ende der letzten Stunde die Trennungsphase darstellt. Die Kinder haben keinen Unterricht mehr, befinden sich aber noch in der Schule.<sup>268</sup>

Die **Schwellenphase** wird gestaltet durch einen Abschiedsspruch, der nur von den Kindern gesprochen wird, die nun Schulschluss haben. Dies sind an den meisten Schultagen zunächst die Erstklässler. (→Kapitel 7.1.3) Noch einmal finden sie sich als Gruppe zusammen und beenden gemeinsam den Schultag.

Die Zweitklässler sprechen ebenfalls gemeinsam mit der Klassenlehrerin den Abschiedsspruch. Allerdings kommt es an Tagen, an denen einige der Zweitklässler länger Unterricht haben, vor, dass dieses Ritual für die Zweitklässler entfällt.<sup>269</sup>

Die **Integrationsphase** in die Familie verläuft unterschiedlich. Zum einen sind sehr unterschiedliche oder auch keine „Heimkehr“-Rituale zu vermuten. Zum anderen geht ein großer Teil der Klasse nicht direkt nach Hause, sondern verbringt noch einige Zeit in der Betreuung der Schule.<sup>270</sup> Dies bedeutet eine verschobene Integrationsphase in die Familien bzw. zunächst eine Integration in die Gruppe der betreuten Kinder.

Auch bei diesem Übergang ist wieder die Schwellenphase, die Phase, die im besonderen Maße durch ein Ritual gestaltet wird. Die Integrationsphase fällt zumindest in der Schule weg.

## 8.4 Folgerung

Die drei vorgestellten Übergänge sind jedes Mal Übergänge von oder in die familiäre Lebenssituation. Ebenso scheinen fast alle anderen Übergänge, die ich in der Eingangsklasse beobachtet habe, einen Übergang zwischen der Lebenswelt der Familie und der Schule zu bilden. Eine Ausnahme bilden der Über-

---

<sup>268</sup> vgl. Protokoll vom 09. 08. 2007, Z. 93-98; Protokoll vom 10. 08. 2007, Z. 46-52

<sup>269</sup> vgl. Protokoll vom 10. 08. 2007, Z. 87-92

<sup>270</sup> vgl. Protokoll vom 13. 08. 2007, Z. 120-124

gang der vorherigen Erstklässler und jetzigen Zweitklässler, ebenso wie der Übergang von der Eingangsklasse in die dritte Klasse, der von mir nicht beobachtet wurde. Hier findet ein innerschulischer Übergang von einem Status in einen höheren statt.

Viele der beobachtenden Übergangsrituale fördern die Integration in die Gruppen und das Gemeinschaftsgefühl der Klasse. Sie dienen zudem oft dem Ankommen in der Schule oder in eine Situation. Die Kinder sollen sich wohlfühlen. Weniger haben sie im Fall der Froschklasse hierarchieaufhebende Funktionen, wie sie von Petersen beschrieben wird. Zwar kommt die Klassenlehrerin oft in den Kreis der Schüler, übernimmt dort aber eine klar leitende Funktion. Die Rituale des Schulanfangs hatten vor allem die Aufgabe den Kindern eventuelle Ängste zuzunehmen und ihnen ein Gefühl der Zugehörigkeit zur neuen Schule und der Klasse zu geben.

## 9 Die Sicht der Lehrerin auf Rituale

Nachdem nun betrachtet wurde, welche Rituale es in der Eingangsklasse gibt und welche Wirkungen diese auf die Kinder haben, soll nun ein Einblick gegeben werden, was die Lehrerin sich unter Ritualen vorstellt und wo sie Vorteile und Probleme sieht.

### 9.1 Definition von Ritualen in der Grundschule

Die Klassenlehrerin hat eher eine beispielorientierte Vorstellung von dem, was ein Ritual ist. Auf die Frage, was ein Ritual ist, antwortet sie zunächst mit der Nennung einiger Beispiele von Handlungen in ihrer Klasse, die sie als Rituale bezeichnen würde bzw. welche sie als Rituale ausschließt. Sie hat aber dennoch eine Vorstellung von Unterschieden zwischen Begriffen, so grenzt sie beispielsweise Regeln von Ritualen ab.

*[...]’n Ritual für mich ist zum Beispiel dieser Begrüßungskreis. Das ist ein **Ritual**. Ganz einfach so, ne, wir treffen uns jeden Morgen und machen das. Und also alles was da so zugehört, auch das am Ende(.) was hier so mit Regeln und so teilweise ist ist für mich eigentlich kein Ritual, das sind für mich eigentlich eher so Absprachen in der Klasse. Genauso also hier Tagesplan, weiß ich auch nicht ob das unter Ritual (gilt). Vielleicht: Ritual wär' für mich halt, den jeden Tag vorzustellen, **aber** nicht, dass er an sich da ist. Halt das find' ich halt, ich find's halt sehr; sehr schwierig.<sup>271</sup>*

Ebenso stößt sie hier auf das Problem einer adäquaten Ritualdefinition und die Schwierigkeit der genauen Abgrenzung zu anderen Handlungen. Der Aspekt der Wiederholung scheint für sie besonders wichtig zu sein, bei beiden hier genannten Beispielen erwähnt sie ihn. Als sie auf Nachfrage eine allgemeine Definition gibt, bildet diese Eigenschaft von Ritualen ebenfalls den Schwerpunkt.

*Ja was immer wiederkehrend, jeden Tag für die, an der gleichen Stelle, am besten, da ist. (.) Wo die sich drauf verlassen können.<sup>272</sup>*

Für die Klassenlehrerin scheint nicht nur die regelmäßige Wiederholung, sondern gar die tägliche Wiederkehr wichtig zu sein. Auch in Beispielen, die sie

<sup>271</sup> Interview, Z. 82-91

<sup>272</sup> ebd., Z. 93-95

selbst später aufbringt, nennt sie ausschließlich Rituale oder ritualisierte Handlungen, die sich *täglich* wiederholen. Sie geht sogar soweit, dass sie die Regelmäßigkeit als unerlässlich nennt und falls diese nicht möglich ist, ein Ritual nicht mehr durchführen würde.<sup>273</sup>

Was mit „der gleichen Stelle“ gemeint ist, geht aus dem oben genannten Zitat und dem Interview nicht hervor. Es könnte einerseits sein, dass sie nochmals den zeitlichen Aspekt anspricht und es für wichtig hält, dass Rituale möglichst immer zum gleichen Zeitpunkt stattfinden, zum Beispiel immer zu Beginn der ersten Stunde. Es wäre jedoch auch möglich, dass sie hier eine räumliche Festlegung eines Rituals meint und es ihr wichtig ist, dass Rituale immer am gleichen Ort durchgeführt werden, wie etwa der Handgruß (→Kapitel 7.1.2.4), der immer im Raum zwischen Tischen der Schüler und der Tafel durchgeführt wird.

Neben diesen äußeren Eigenschaften eines Rituals, geht sie darauf ein, dass Rituale Halt geben können und die Kinder sich darauf verlassen können. Schon im vorherigen Verlauf des Interviews spricht sie, im Zusammenhang mit dem Tagesplan (→Kapitel 7.2.1), die orientierungsgebende Funktion von Ritualen an.<sup>274</sup>

Wichtig ist für sie zudem, dass Rituale in der Gruppe durchgeführt werden. Hierbei meint sie aber eher die gemeinschaftsstiftende Funktion, als auf die zum Beispiel von Michaels genannte, Bedingung, dass Rituale nur in einer Gruppe durchgeführt werden können.<sup>275</sup>

*OK was ich halt wichtig find' ist halt eigentlich, dass man gemeinsam (.) anfängt und gemeinsam aufhört. Also das ist halt im Moment sehr schwierig, weil die ja versetzt kommen aber ich find' das halt als Klasse erst mal ganz wichtig, dass die halt merken: Wir fangen gemeinsam an. Besonders ja mit diesem Offenen Anfang auch hier (als Ritual?) Aber, dass die halt merken: So jetzt geht's los. Das man sich halt sammelt und die auf dem Startpunkt wissen und dass sie halt auch das Ende wissen, dass sie halt nicht wenn's klingelt (L. macht Geräusch und Bewegung zum schnellen Herausrennen.) alle rausrennen, dass sie halt gemeinsam anfangen und gemeinsam aufhören. Das*

<sup>273</sup> vgl. Interview , Z. 164-167

<sup>274</sup> vgl. ebd., Z. 54f.

<sup>275</sup> vgl. Michaels 1999, S. 35

*find' ich jetzt erst mal das Wichtigste, für dieses Gemeinschaftsgefühl auch.*<sup>276</sup>

Die besondere Rolle der Symbolik von Ritualen oder von symbolischen Gegenständen wird von der Klassenlehrerin nicht genannt.

## 9.2 Ein- und Durchführung von Ritualen

Bei der Einführung eines Rituals ist für die Klassenlehrerin wichtig, dass es von Anfang an konsequent durchgeführt wird. Ein Ritual sollte von Beginn an in der gleichen Weise durchgeführt werden. Hier sieht die Lehrerin eine Schwierigkeit bei der Einführung von Ritualen, da sie bei Veränderung das Ritual gefährdet sieht. So befürchtet sie zum Beispiel, dass die Ampel (→Kapitel 7.2.3) von den Erstklässlern nicht so gut angenommen wird, wie von den Zweitklässlern. Sie hat vor allem die Verteilung der Sterne als Belohnung bei den Erstklässlern nicht regelmäßig ausgeübt.

*Obwohl ich das wollte, also ab dem Tag eigentlich, wo ich das erklärt hab, wollte ich auch, dass die alle die Sterne kriegen, weil ich das ja auch **gesagt** hab, aber **es ist nicht machbar**, von der Zeit halt, ist schwierig und das ist halt das Dumme, da denkt man halt: Okay. Da weiß ich nicht, ob die Erstklässler das im Endeffekt noch so gut annehmen, wie die jetzigen Zweier, weil sie's einfach nicht so richtig konsequent, direkt von Anfang an kennen gelernt haben. Weiß ich nicht.*<sup>277</sup>

In ihrem Unterricht führt sie durchaus kleinere Veränderungen an Ritualen und ritualisierten Handlungen durch. Ein Beispiel ist die Änderung des Abschiedspruchs (→Kapitel 7.1.3). Dieser wurde noch nach der Einführung umgestaltet. Ebenso will sie den Erzählkreis am Montag in den Wochen nach meiner Beobachtungszeit verändern und an die Größe der Klasse anpassen. Sie ist sich aber selbst noch nicht genau im Klaren darüber gewesen, wie dies geschehen soll. Hier zeigt sich, dass es möglich ist, Rituale zu ändern, ohne dass diese ihre Eigenschaften oder ihre Wirkung verlieren. Änderungen, wenn sie nicht ständig durchgeführt werden, können sogar zuträglich sein.<sup>278</sup>

<sup>276</sup> Interview, Z. 110-121

<sup>277</sup> ebd., Z. 451-457

<sup>278</sup> vgl. Protokoll vom 20. 08. 2007, Z. 20-24

Wichtig ist für sie auch, dass die Lehrperson selbst hinter einem Ritual steht, da man es nur dann konsequent durchführen und es richtig in die Klasse einbringen könne. Aus diesem Grund hat sie von der vorherigen Klassenlehrerin kein Ritual bewusst übernommen.

*Ich hab bewusst nicht eins von ihr übernommen, weil ich das sehr schwierig finde, weil ich find' halt, grad' Rituale kannst du nur machen, wenn **du** die gut findest, und wenn da auch hinter stehst und ähm sie hat mir ein paar Sachen gesagt, was sie gemacht hat, aber, also hatt' ich auch erst überlegt, weil so im Sinne mit: die Kinder kennen die schon, die kannst du jetzt nicht ganz da irgendwie von abbringen, aber also ich glaub das würd' nicht funktionieren. Also ich hab mich halt dagegen entschieden<sup>279</sup>*

Einzig das Stillezeichen (→Kapitel 7.2.2) wurde von den Kindern weitergeführt und die Klassenlehrerin hat dies trotz anfänglicher Ablehnung übernommen.<sup>280</sup>

Ebenso muss man ihrer Meinung nach darauf achten, dass man nicht zu viele neue Elemente auf einmal einführt, da sie dies eher als Belastung, denn als Entlastung ansieht.

*Und dann ist halt wichtig, dass man halt nicht alles auf einmal macht, denk ich mal, dass man halt immer mehr aufstockt, (halt) mit den Sachen, weil sonst werden die halt überrannt mit den ganzen Sachen.<sup>281</sup>*

Dennoch ist sie der Meinung, dass Handlungen, die keine positiven Effekte haben, gar nicht erst zum Ritual werden. Sie geht hier von einer Macht des Lehrers aus, dies zu beeinflussen.

*Also das würd' man auch nicht zum Ritual werden lassen, glaub ich. Also ich glaub das, wenn du merkst das kommt nicht an, dann lässt du's eben.<sup>282</sup>*

Sie selbst habe in einer Klasse zunächst jeden Morgen ein Lied mit den Kindern singen wollen. Die Kinder hatten dazu aber keine Lust. Aus diesem Grund ließ sie dort das allmorgendliche Singen weg.<sup>283</sup>

<sup>279</sup> Interview, Z. 204-211

<sup>280</sup> vgl. ebd., Z. 216-230

<sup>281</sup> ebd., Z. 123-126

<sup>282</sup> Interview, Z. 170-171

<sup>283</sup> ebd., Z. 178-182

### Einführung von Ritualen in der Eingangsklasse

Das erste Ritual, welches die Erstklässler, der Klassenlehrerin nach, gelernt haben, ist der gemeinsame Anfang und das gemeinsame Ende. Dies ist der Klassenlehrerin besonders wichtig, da sie sich dadurch eine Stärkung des Gemeinschaftsgefühls erhofft.

*Das find' ich jetzt erst mal das Wichtigste, für dieses Gemeinschaftsgefühl auch. Das war, weiß ich nicht, und da würd' halt auch, dass hab ich ja auch vom ersten Tag an eigentlich versucht zu machen.<sup>284</sup>*

Dies lernen die Erstklässler tatsächlich bereits am Tag nach ihrer Einschulung. Die Begrüßung und die Verabschiedung in der ersten Schulstunde verlaufen jedoch nicht in der Form, in der sie an normalen Schultagen üblich ist. Bereits am Tag der Einschulung lernen sie jedoch eine ritualisierte Handlung kennen. In ihrer ersten Unterrichtsstunde lernen sie die Bedeutung der Triangel kennen und bekamen das Stillezeichen gezeigt.<sup>285</sup>

Die Rolle der Zweitklässler bei der Einführung von Ritualen sieht die Lehrerin als gering an. Sie meint, dass die Zweitklässler eher eine wichtigere Rolle beim Erlernen von Arbeitstechniken und Ähnlichem spielen.<sup>286</sup> Tatsächlich ist es so, dass sie die Möglichkeit, Erstklässler Rituale nachahmen zu lassen, kaum nutzt. Bei gemeinschaftlich durchgeführten Ritualen und ritualisierten Handlungen, werden diese zunächst immer von der Klassenlehrerin erklärt und gezeigt. Den einzigen Vorteil sieht sie darin, dass man den Zweitklässlern dies nicht noch erklären muss.<sup>287</sup> Ich denke, es ist trotz dieser Weise der Einführung von Ritualen so, dass die Erstklässler sich einiges von den Zweitklässlern abschauen oder von ihnen erklärt bekommen, wenn die Möglichkeit besteht. So schauen sie sich zum Beispiel eher nebensächlich erscheinende Dinge ab, wie das „Abschließen“ des Mundes, wenn die Kinder zu laut sind. Hier haben beim ersten Mal die Erstklässler die Bewegung der Zweitklässler einfach nachgemacht. Ein weiteres Beispiel ist der Handgruß, hier kam es vor, wenn auch selten, dass einige ältere Kinder den jüngeren gezeigt haben, was sie tun müssen. Die Rolle der erfahreneren Zweitklässler unterschätzt die Klassenlehrerin also

<sup>284</sup> ebd., Z. 120-123

<sup>285</sup> vgl. Protokoll vom 07. 08. 2007, Z. 117-122

<sup>286</sup> vgl. Interview, Z. 372-380

<sup>287</sup> vgl. ebd., Z. 372f.

und nutzt sie zumindest im Zusammenhang mit Ritualen und ritualisierten Handlungen kaum.<sup>288</sup>

### 9.3 Möglichkeiten und Probleme von Ritualen

Die Klassenlehrerin sieht bei Ritualen in der Grundschule hauptsächlich Vorteile. So spricht sie zum Beispiel die orientierungsgebende Funktion an, die sie vor allem in der Einführung des Tagesplans gegeben sieht. Sie habe bemerkt, dass die Kinder weitaus seltener nachfragen, wenn es um den Tagesablauf geht.

*Irgendwie ja ähm ich find' halt das ist zum Beispiel, das gibt denen ne ganz große Sicherheit, sonst hatt' ich die immer hier vorne stehen: ‚Was haben wir? Hab ich heute dies, hab ich das?‘ Und selbst die Erstklässler haben ja ganz schnell verstanden, wie das funktioniert...<sup>289</sup>*

Tatsächlich haben viele der Kinder sich während meiner Beobachtungszeit am Tagesplan orientiert. Sie haben zwischendurch darauf geschaut oder sich zum Teil laut überlegt, was als Nächstes folgen wird.<sup>290</sup>

Ein entscheidender Aspekt scheint für die Lehrerin die Sicherheit zu sein, die den Kindern durch Rituale gegeben wird. Diese sieht sie unter anderem wieder durch den Tagesplan gegeben, aber auch durch Rituale generell. Auf diese Weise, meint die Klassenlehrerin, können sich die Kinder ein „bisschen zu Hause fühlen“<sup>291</sup>. Rituale machen den Unterricht und die Schule verlässlicher. Sie spricht an, dass sie wegen der Zweitklässler nicht zu viel verändert hat, um diesen nicht die Sicherheit zu nehmen. Für die Erstklässler ist es ebenfalls wichtig, dass sie sich zurechtfinden, für sie sind die Abläufe in der Schule jedoch in jedem Fall neu.<sup>292</sup>

Diese finden sich, so die Lehrerin, durch die Paten besser in die neue Klasse ein. Auf diese Weise wird die Gemeinschaft der Klasse schneller neu gebildet und es bietet sich besonders für die Erstklässler die Möglichkeit neue Kontakte zu finden. Vor allem der gemeinsame Anfang und das Ende bringen, der Klas-

<sup>288</sup> vgl. Protokoll vom 14. 08. 2007, Z. 144-148; Protokoll vom 09. 08. 2007, Z. 14-16

<sup>289</sup> Interview, Z. 235-241

<sup>290</sup> vgl. Protokoll vom 13. 08. 2007, Z. 53-62

<sup>291</sup> Interview, Z. 234

<sup>292</sup> vgl. Interview, Z. 18-28

senlehrerin nach, positive Effekte für das Gemeinschaftsgefühl der Klasse, da alle zum Anfang zusammen kommen und auch am Ende noch einmal zusammenfinden.<sup>293</sup>

Durch Rituale besteht ebenso die Möglichkeit die Kinder zur Ruhe zu bringen und ihnen zu zeigen, dass Stille ihnen „gut tut“. Die Lehrerin sieht so einen Weg die Kinder aus dem Trubel des Alltags herauszuholen. Hauptsächlich bezieht sie sich hier auf den Handgruß.<sup>294</sup>

Einen weiteren Vorteil von Ritualen und ritualisierten Handlungen den die Lehrerin nennt, ist, dass sie den Redeanteil der Lehrperson reduzieren. Sie nennt dies im Zusammenhang mit den Symbolbildern, die sie seit diesem Schuljahr einsetzt. Auf diese Weise muss sie nicht mehr umständlich sagen, was sie will und gegen den Lärmpegel in der Klasse ankämpfen, sondern nimmt stattdessen ein solches Bild zur Hand. Die Kinder reagieren gut auf diese Bilder. Die Klassenlehrerin sieht zudem noch den Vorteil, dass die Kinder aufmerksamer sind und ab und an nach vorne schauen, um mitzubekommen, ob bereits ein Bild an der Tafel hängt. Auf diese Weise verläuft der Unterricht flüssiger und wird nicht so oft unterbrochen, weil die Kinder etwas nicht mitbekommen.

<sup>295</sup>

Einen großen Nachteil von Ritualen sieht sie jedoch gerade im Zeitaufwand, der ihrer Meinung nach nötig ist, um Rituale, vor allem in der Einführungsphase, aber auch später durchzuführen. Sie spricht dies an verschiedenen Stellen des Interviews an. Im folgenden Beispiel bezieht sie sich unter anderem auf eine am selben Tag recht zeitaufwendig und chaotisch verlaufende Kunststunde.

*Und was halt mit Ritualen, was ich schwierig finde, ist wie zum Beispiel heute, wenn das so chaotisch ist, (lacht kurz) also jetzt wie im Kunstunterricht oder irgendwas, oder irgendwas morgens will irgendwer was von dir, dass die **sehr**, sehr viel Zeit in Anspruch nehmen (so) Rituale, wenn du die wirklich immer durchhältst und dann muss man sich ganz, ganz doll zusammenreißen, dass man die auch wirklich immer macht. Und da ist halt die Gefahr, dass man sie halt **nicht** regelmäßig macht.<sup>296</sup>*

<sup>293</sup> vgl. ebd., Z. 189-200

<sup>294</sup> vgl. ebd., Z. 296-404

<sup>295</sup> vgl. ebd., Z. 395-406

<sup>296</sup> Interview, Z. 158-165

Hier wird nicht nur der Zeitfaktor angesprochen, sondern auch die daraus resultierende Gefahr, dass man aufgrund fehlender Zeit möglicherweise ein Ritual unregelmäßig durchführt oder es ganz fallen lässt. Sie sieht die Lehrperson in der Verantwortung, auf die Regelmäßigkeit zu achten.

Ein weiteres Problem sieht sie in den mangelnden Kenntnissen der deutschen Sprache von einigen Kindern. Meri und Aldin haben vor allem beim Handgruß Probleme zu verstehen, was sie genau machen sollen.

*Was wir jetzt haben, dass da Kinder bei sind, die es einfach nicht **verstehen**, ne, das ist halt, natürlich muss ich deshalb dann rumgehen, dass die das Mal begreifen, was sie wirklich da machen sollen[...]*<sup>297</sup>

Dass dies bei anderen Ritualen nicht in dem Maße auffällt, liegt, so denke ich, vor allem an der minimalen Bewegung und der wichtigen Rolle eines jeden Kindes bei diesem Ritual. Bei anderen Ritualen besteht die Möglichkeit der Nachahmung. Die Kinder können mitsingen. Es fällt aber nicht immer auf, wenn sie es nicht sofort tun bzw. sie ahmen Handbewegungen, wie beim Stillezeichen, nach und lernen auf diese Weise schneller.

Ein weiteres Problem beim Einsatz von Ritualen besteht für die Klassenlehrerin in der unterschiedlichen Entwicklung bzw. den verschiedenen Bedürfnissen der Kinder. So sind ihrer Beobachtung nach einige Rituale für ein paar Kinder langweilig, da diese in ihrer Entwicklung schon weiter, als andere Kinder sind: „für die ist das Kinderkram“<sup>298</sup>. Andere Kinder, so die Klassenlehrerin, genießen die Rituale oder brauchen sie sogar. Sie möchte eher den Bedürfnissen dieser Kinder nachgehen und die kurzzeitige Langeweile einiger weniger Kinder riskieren, als dass Kinder sich verloren fühlen.

*Die stehen da auch drüber, weil die sind eigentlich so **fit**, dass es eigentlich egal ist, dass sie das mitmachen. Also andersrum wär's schlimmer (wenn das) halt Kinder wären, die da drauf angewiesen sind, ((leise bis +)) dass man nicht auf die (eingeht?). ((+))*<sup>299</sup>

Sie versucht jedoch diesen Kindern entgegen zu kommen, indem sie etwa verschiedene Lieder am Morgen mit den Kindern singt. Auf diese Weise bleibt die

<sup>297</sup> ebd., Z. 192-196

<sup>298</sup> ebd., Z. 270

<sup>299</sup> Interview, Z. 281-285

Form des Rituals des morgendlichen gemeinsamen Singens erhalten und bietet dennoch Abwechslung.

*[...] ich hab auch bewusst noch nicht 'n neues Lied gemacht, ich wollte eigentlich diese Woche schon 'n neues Begrüßungslied mal machen. Dass man halt da drin auch wechseln kann. Aber ich glaub also für die, die bräuchten das auch. Also denen ist es zu langweilig immer das gleiche Lied und 'ne immer den gleichen Quatsch da vorne.*<sup>300</sup>

Gefahren bei der Anwendung von Ritualen, wie die Erstarrung und die Sinnentleerung, wie sie in der Literatur häufig aufgebracht werden, spricht sie nicht an. Vermutlich sieht sie hier keine Gefahr, da sie von einem großen Einfluss der Lehrperson ausgeht. Die Einschätzungen der Lehrerin, von der Situation in der Klasse, decken sich zum größten Teil mit meinen Beobachtungen und weichen nur in geringfügigen Punkten davon ab.

---

<sup>300</sup> ebd., Z. 273-277

## 10 Reflexion der empirischen Untersuchung

Während der Beobachtungszeit hatte ich nicht das Gefühl, dass sich in der Eingangsklasse sehr viele Rituale oder ritualisierte Handlungen finden. Hier zeigt sich, dass man viele dieser Elemente bereits als selbstverständlich annimmt und von vornherein davon ausgeht, dass sich diese in einer Klasse finden, wie der Erzählkreis am Montag. Andere wiederum habe ich zunächst nicht als Rituale oder ritualisierte Handlung erkannt, sondern als normales Geschehen abgetan, wie etwa die Klassendienste. Eine genauere Auseinandersetzung mit Fachliteratur und meiner Beobachtungsprotokolle zeigte, dass sich auch in der Froschklassse eine große Bandbreite an Ritualen und ritualisierten Handlungen findet.

Die Fragen der Untersuchung konnten weitgehend beantwortet werden. Durch die Beobachtungen war es mir möglich einen Überblick über die Rituale, aber auch andere gestaltende Mittel des Unterrichts gewinnen. Ich konnte beobachten, wie die Kinder in Rituale und ritualisierte Handlungen eingeführt wurden. Ebenso war es über den Beobachtungszeitraum möglich, die Bedeutung dieser Elemente für den Unterricht der Eingangsklasse zu ermessen. Es war für mich jedoch sehr schwierig mich während der Beobachtungsphase zurückzunehmen, um eine mögliche Einflussnahme auf die Geschehnisse zu verhindern. Dies ist mir nicht in jedem Fall gelungen, unter anderem weil die Kinder mich zum Teil von selbst als möglichen Ansprechpartner gewählt haben.

Im Rückblick auf die Untersuchung würde ich eventuell einen späteren oder längeren Zeitraum für die Beobachtung wählen. Viele Rituale befanden sich in den ersten drei Wochen noch in einer Übergangsphase bzw. fanden bei Erstklässlern und Zweitklässlern getrennt statt. So war es schwerer direkte Vergleiche zwischen den beiden Klassen zu ziehen. Interviews mit einigen Kindern zu führen, wäre eine weitere Möglichkeit, mehr über die Einstellungen und Gefühle der Kinder im Bezug auf Rituale zu erfahren. So konnte ich teilweise nur vermuten, was diese für die Kinder bedeuten.

Aus dem Interview mit der Lehrerin konnte ich Erkenntnisse über ihre Sichtweise gewinnen. Die ersten Fragen an sie, die einen allgemeinen Einstieg bieten sollten, hätte ich besser nicht in das Interview mit einbeziehen sollen bzw. anders stellen sollen. Die Lehrerin war im Bilde über mein zu untersuchendes Thema und versuchte daher schon hier ihre Antworten auf Rituale zu

beziehen. Einige Fragen, die auf zukünftige oder in meinem Beobachtungszeitraum nicht vorgekommene Rituale abzielten, erschienen zunächst überflüssig. Ich habe mich im Verlauf der Arbeit dagegen entschieden mich auf Rituale zu beziehen, die ich nicht selbst beobachtet habe. Bei diesen Ritualen, zum Beispiel dem Geburtstagsritual, hätte ich mich nur auf die Informationen aus dem Interview stützen können und so keinerlei Angaben über die Art und Weise der Einführung machen können oder wie diese von den Kindern angenommen werden. Innerhalb der Antworten auf diese Fragen konnte ich jedoch noch zusätzliche Ansichten und Gedanken der Lehrerin zum Thema erfahren. Ich würde im Nachhinein ein zweites Interview mit der Lehrerin führen, um Aspekte noch genauer zu hinterleuchten, die sich später als noch etwas ungenau herausgestellt haben. So bestände zudem die Möglichkeit, dass die Lehrerin ihre eigenen Antworten reflektieren und auf diese Weise Punkte korrigieren oder präzisieren kann.

### III. Schlusswort

Aus der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema ergaben sich für mich neue Erkenntnisse über die Komplexität von Ritualen. Ich hatte zuvor eine eher elementare Vorstellung, in der sich die Eigenschaften eines Rituals größtenteils auf die regelmäßige Wiederholung und den gleich bleibenden Ablauf beschränkten. Ich war mir jedoch keinesfalls bewusst über die unterschiedlichen Funktionen, welche Rituale erfüllen können. Mit ihrer Hilfe ist es möglich den Schulalltag kindgerechter zu gestalten und ihre positiven Eigenschaften sind gewinnbringend für den Unterricht. Es scheint mir allerdings nicht möglich, alle positiven Eigenschaften in *einem* Ritual zu vereinen. Daher ist es wichtig, eine gewisse Bandbreite an Ritualen und ritualisierten Handlungen zu etablieren. So dient das eine Ritual vielleicht hauptsächlich der Bestätigung der Gruppe, während ein anderes der Hervorhebung und Ehrung des einzelnen Kindes dient oder eher Orientierung bietet. Ein ausgewogenes Verhältnis erscheint hier sinnvoll. Ebenso kommt es innerhalb eines Rituals auf ein ausgeglichenes Verhältnis einiger Funktionen an. Die Ambivalenz von Ritualen fordert auch bei den positiven Eigenschaften von Ritualen Aufmerksamkeit. Man muss immer versuchen die Waage, beispielsweise zwischen haltgebender und Freiraum lassender Funktion, zu halten, damit ein Ritual hilfreich ist.

Positive Rituale kann man als essenziell und bereichernd für den Grundschulunterricht sehen. „Rituale sind [jedoch nur (C.M.)] so gut wie die Ziele, die sie bedienen.“<sup>301</sup> So tragen zum Beispiel Feste und Feiern zum Gemeinschaftsleben der Schule bei. Werden mit ihnen allerdings Ziele, wie zur Zeit der Nationalsozialisten verfolgt, ist dies wiederum mehr als bedenklich. Dies ist zwar ein extremes Beispiel, für den Missbrauch von Ritualen, man muss jedoch auch im heutigen Unterricht aufpassen, wie und wofür man Rituale einsetzt. Wenn zum Beispiel disziplinierende Effekte nicht mehr als positiv erlebt werden oder Kinder sich bei einem Ritual nicht mehr wohlfühlen, sollte eine Veränderung herbeigeführt oder das Ritual aufgegeben werden. Einzelnen Kindern sollte die Möglichkeit gegeben werden, sich zu entziehen, wenn diese mit den im Ritual transportierten Botschaften und Aussagen nicht einverstanden sind, ohne dass dies negativ bewertet wird.

---

<sup>301</sup> von der Groeben 1999, S. 9

Der Einsatz von Ritualen und ritualisierten Handlungen geschieht in der Eingangsklasse nicht im ständigen Bewusstsein der Problematik oder der Vorzüge von Ritualen, wie sie von Theoretikern aber auch von Autoren mit schulpädagogischem Hintergrund beschrieben werden. Entscheidender scheint hier die pädagogische Erfahrung und die Intuition der Lehrerin, mit der sie beurteilt, wann ein Ritual für die Eingangsklasse positive Auswirkungen hat und wann es schadet. Hier entscheidet sie, meiner Meinung nach, meist sinnvoll. Beurteilen kann ich dies jedoch nur anhand ihrer Erzählungen und der Rituale und ritualisierten Handlungen, wie ich sie beobachtet habe. Wie die Lehrerin reagiert, wenn ein Ritual als nicht sinnvoll einzustufen ist, konnte ich nicht beobachten. Dass sie vermutlich reagieren wird, zeigt sich in ihrem Bericht über das gescheiterte Ritual des Morgenlieds in einer Klasse, welches von ihr nicht mehr weitergeführt wurde. Die Vorstellungen der Lehrerin über Vor- und Nachteile von Ritualen überschneiden sich teilweise mit den in der Literatur genannten. Einige nennt sie jedoch nicht, wie die mögliche Manipulation durch Rituale und ihr Erstarrungspotenzial. Außerdem betont sie die Bedeutung von einigen Nachteilen anders. So stellt für sie vor allem die fehlende Zeit ein Problem dar. In der Literatur wird dieses meist nur kurz genannt. In der Praxis rücken vermutlich besonders die Probleme ins Blickfeld, die sich in der akuten Situation in der Klasse für die Lehrperson sichtbar ergeben.

In der Klasse sind mir einige Rituale und ritualisierte Handlungen besonders aufgefallen, die ich in der Zukunft in einer eigenen Klasse durchführen möchte. Neben den geläufigen Ritualen, wie dem gemeinsamen Singen am Morgen oder dem Erzählkreis am Wochenanfang, haben mich insbesondere zwei ritualisierte Handlungen, der Tagesplan und die Ampel, angesprochen.

Vor allem der Tagesplan und dessen morgendliche Vorstellung haben mir sehr gefallen, da es den Kindern eine gute Orientierungshilfe für den Schulvormittag geboten hat. Sie konnten nicht nur erkennen, welche Fächer noch anstehen, sondern auch, wie lange sie noch Unterricht haben und wann die nächste Pause ist. Dies bringt, wie sich in der Eingangsklasse gezeigt hat, den Vorteil mit sich, dass der Unterricht nicht dadurch unterbrochen wird, dass die Kinder die im Tagesplan enthaltenen Informationen von der Lehrerin erfragen wollen.

Ebenfalls hat mir das Prinzip der „Ampel“ gefallen. Hier wird, anders als beim Anschreiben von Namen an die Tafel, nicht nur Fehlverhalten sanktio-

niert, sondern positives Verhalten belohnt, in dem es ebenso hervorgehoben wird. Ich denke, dass es aber in jedem Fall wichtig ist, am Ende eines Tages mit den Kindern über ihr Verhalten zu sprechen, halte aber, ebenso wie die Lehrerin, eine ausführliche Besprechung für nicht möglich. Der zeitliche Rahmen würde dies wohl nur selten zulassen, da ansonsten die Gefahr bestünde, dass der Inhalt des Unterrichts zu kurz kommen würde. Eine fehlende oder zu geringe Wissenschaftsorientierung wäre wohl ebenso schlecht, wie die zu geringe Pädagogisierung.

Ein paar Rituale und ritualisierte Handlungen sollten jedoch, meines Erachtens, verändert werden. So sollte die Triangel beispielsweise gezielter eingesetzt werden, damit die Wirkung nicht durch zu häufigen Einsatz nachlässt und zudem klar wird, ob ein Triangelanschlag als Hinweis oder Ermahnung dienen soll. Auch wird den Kindern keine feste Möglichkeit zur Reflexion und Kritik von Ritualen gegeben, wie dies empfohlen wird. Ebenso sind die meisten Rituale und ritualisierten Handlungsabläufe recht stark durch die Handlung der Lehrerin geleitet und geprägt. Allerdings muss man, denke ich, berücksichtigen, dass es sich um eine erste bzw. zweite Klasse handelt, die zudem sehr groß ist. Es stellt sich die Frage, ob es wirklich entscheidend für ein Ritual ist, ob es zum demokratischen Lernen beiträgt und es die Hierarchie in der Klasse aufhebt. Dies ist in der heutigen Schule sicher ein wichtiger Punkt, der aber vielleicht in der ersten und zweiten Klasse noch zu schwierig umzusetzen ist.

Dennoch oder gerade, weil man in der Praxis mit anderen Problemen beschäftigt ist, ist es meiner Meinung nach wichtig, dass eine kritische Auseinandersetzung mit Ritualen stattfindet. In der Schule sollten Rituale die zur Diskriminierung oder Demütigung dienen, keinen Platz finden. Die Wirkung auf die Kinder ist in der alltäglichen Auseinandersetzung nicht immer gleich ersichtlich und sicher kennen viele Lehrer die möglichen Wirkungen gar nicht oder sind sich zumindest über diese nicht bewusst. Es sollte das Bewusstsein dafür geweckt werden, dass Rituale auf umsichtige Weise eingesetzt und immer wieder hinterfragt werden müssen und sie nicht unkritisch stehen gelassen werden dürfen. Auf diese Weise können sie den Unterricht bereichern und fördern.

Daher wäre es wichtig, dass diese Probleme nicht nur in der Fachliteratur diskutiert werden, sondern die genauere Auseinandersetzung mit dem Thema Rituale auch sonst einen höheren Stellenwert bekommt. Gerade weil jeder Ri-

---

tuale und ritualisierte Handlungen im Unterricht einsetzt, auch unbewusst, sollten sowohl die negativen, als auch die positiven Auswirkungen von Ritualen bekannt sein und man sich bewusst darüber werden, dass man sie einsetzt. Ich werde, in meiner zukünftigen Rolle als Lehrerin, versuchen ein Ritual für mich genauer zu reflektieren und versuchen dies auch den Kindern zu ermöglichen.

## Literaturverzeichnis

**Beck**, Gertrud/ Schulz, Gerold (1995): Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxishandbuch. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.

**Becker**, Gerold (1987): „Das dritte R oder: Über die Gliederung der Zeit in der Schule“. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 38, S. 18-19.

**Belliger**, Andréa/ Krieger, David J. (1998): „Einführung“. In: Belliger, Andréa/ Krieger, David J. (Hrsg.): Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 7-33.

**Brockhaus**: URL: [http://www.brockhaus-encyklopaedie.de/be21\\_article.php](http://www.brockhaus-encyklopaedie.de/be21_article.php)  
Suchbegriff „Brauch“. [Stand: 22. September 2007]  
Suchbegriff „Ritual“. [Stand: 30. September 2007]  
Suchbegriff „Ritus“. [Stand: 30. September 2007]  
Suchbegriff „Zeremonie“. [Stand: 04. Oktober 2007]

**Butters**, Christel/ Gerhardinger, Rita (1996): „Die Kraft der Rituale.“  
In: Grundschulmagazin 11, S. 34-37.

**Combe**, Arno (1994): „Wie tragfähig ist der Rekurs auf Rituale?“. In: Pädagogik 46, S. 22-25.

**Daecke**, Olaf: „Die Monatsfeier“.  
URL: <http://www.waldorfschulenuertingen.de/publik02.htm> [Stand: 13. Oktober 2007]

**Drews**, Ursula/ Schneider, Gerhard/ Wallrabenstein, Wulf (2000): Einführung in die Grundschulpädagogik. Weinheim; Basel: Beltz (=Beltz Pädagogik)

**Dudenredaktion** (1997a): Duden. Fremdwörterbuch. 6., auf Grundlage der amtlichen Neuregelung der deutschen Rechtschreibung überarbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverlag.

**Dudenredaktion** (1997b): Duden. Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. Nach den Regeln der neuen deutschen Rechtschreibung überarbeiteter Nachdruck der 2. Auflage. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag.

**Eckstein**, Andreas (1999): „Rituale (ver)wenden? Statt einer direkten Antwort: Erzählungen und Reflexionen aus drei Perspektiven“. In: Pädagogik 51, S. 14-17.

**Friebertshäuser**, Barbara (1997a): „Interviewtechnik – ein Überblick“. In: Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München: Juventa, S. 370-395.

**Friebertshäuser**, Barbara (1997b): „Feldforschung und teilnehmende Beobachtung“. In: Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch

Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München: Juventa, S. 503-534.

**Friedrichs**, Birte (2001): „Klassenrat als Ritual. Eine ethnographische Studie an der Offenen Schule Kassel-Waldau“. Dissertation Kassel, Universität.

**Fürstenau**, Peter (1964): „Zur Psychoanalyse der Schule als Institut“. In: Das Argument 6, S. 65-68.

**Göhlich**, Michael (2004): „Rituale und Schule“. In: Wulf, Christoph/ Zirfas, Jörg (Hrsg.): Innovation und Ritual. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (=Zeitschrift für Erziehungswissenschaft), S. 17-27.

**Götz**, Margarete (1997): Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus. Eine Untersuchung der inneren Ausgestaltung der vier unteren Jahrgänge der Volksschule auf der Grundlage amtlicher Maßnahmen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Heinzel**, Friederike/ Wiesemann, Jutta (2005): „Den Schulalltag beobachten“. In: Dauber, Heinrich/ Krause-Vilmar, Dietfried (Hrsg.): Schulpraktikum vorbereiten. Pädagogische Perspektiven für die Lehrerbildung. 2. erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt [1. Auflage 1998], S. 207-221.

**Hinz**, Alfred (1999): „Schulkultur ist Lebenskultur. Ein Plädoyer für Rituale in der Schule“. In: Pädagogik 51, S. 18-22.

**Jackel**, Birgit (1999): Rituale als Helfer im Grundschulalltag. Dortmund: Borgmann.

**Kaiser**, Astrid (2003): Anders lehren lernen. 2. korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren [1. Auflage 1999].

**Kaiser**, Astrid (2006): 1000 Rituale für die Grundschule. 4. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren [1. Auflage 2003].

**Kertzner**, David I.: „Ritual, Politik und Macht“. In: Belliger, Andréa/ Krieger, David J. (Hrsg.): Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 365-390.

**Knauf**, Tassilo (2001): Einführung in die Grundschuldidaktik. Lernen, Entwicklungsförderung und Erfahrungswelten in der Primarstufe. Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer.

**Knörzer**, Wolfgang/ Grass, Karl (2000): Den Anfang der Schule pädagogisch gestalten. Studien- und Arbeitsbuch für den Anfangsunterricht. 5., völlig überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim; Basel: Beltz Pädagogik [1. Auflage 1994].

**Kosiek**, Brigitte (1999): „Eine Schule ‚erfindet‘ ihre Rituale“. In: Pädagogik 51, S. 24-27.

**Mayer**, Werner G. (1994): „Riten, Regeln, Rituale“. In: Kohls, Eckhard (Hrsg.): Grundbegriffe zur Erziehung, zum Lernen und Lehren in der Grundschule. Heinsberg: Agentur Dieck, S. 226-240.

**Michaels**, Axel (1999): „'Le rituel pour le rituel' oder wie sinnlos sind Rituale?“. In: Carduff, Corinna/ Pfaff-Czarnecka (Hrsg.): Rituale heute. Theorien – Kontroversen – Entwürfe. Berlin: Reimer, S. 23-47.

**Montessori**, Maria (1923): Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Nach den Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik methodisch dargelegt. Stuttgart: Hoffmann [1. Auflage 1913], [Orig. Il metodo della pedagogia scientifica].

**Oelkers**, Jürgen (1992): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 2. Auflage. München: Juventa [1. Auflage 1989].

**Petersen**, Susanne (1997): „Rituale im Unterricht. Beispiele für den Tag und die Woche“. In: Grundschulmagazin 12, S.31-34.

**Petersen**, Susanne (2001): Rituale für kooperatives Lernen in der Grundschule. Für jeden Tag und das Schuljahr. Für Anfang und Ende der Grundschulzeit. Berlin: Cornelsen Scriptor.

**Petersen**, Susanne (2002): „Regeln und Rituale. Orientierung bieten in Schulstunden.“ In: Pädagogik 54, S. 30-33.

**Piper**, Hauke (1996): „Rituale im Aufwind.“ In: Grundschule 28, S. 48-49.

**Piper**, Hauke (1997): „Das Ritual als inszenierte Widersprüchlichkeit“. In: Hanna Kiper: Selbst- und Mitbestimmung in der Schule: das Beispiel Klassenrat. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 217-242.

**Platfoet**, Jan (1998): „Das Ritual in pluralistischen Gesellschaften“. In: Belliger, Andréa/ Krieger, David J. (Hrsg.): Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 173-190.

**Prengel**, Annedore (1999): Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen: Leske und Budderich (=Reihe Schule und Gesellschaft; 15)

**Riegel**, Enja (1994): „Rituale. Oder: Die Kultur des Zusammenlebens“. In: Pädagogik 46, S. 6-9.

**Röbe**, Edeltraud (1990a): „Rituale – Schule wie sie wirklich ist“. In: Die Grundschulzeitschrift 33, S. 4-7.

**Röbe**, Edeltraud (1990b): „Rituale – ein ABC sozialer Formsprache in der Schule“. In: Die Grundschulzeitschrift 33, S. 7-11.

**Rodehüser**, Franz (1987): Epochen der Grundschulgeschichte. Darstellung und Analyse der historischen Entwicklung einer Schulstufe unter Berücksichti-

gung ihrer Entstehungszusammenhänge und möglicher Perspektiven für die Zukunft. Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler.

**Schäfer**, Alfred/ Wimmer, Michael (1998): „Einleitung: Zur Aktualität des Ritualbegriffs.“ In: Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael (Hrsg.): *Rituale und Ritualisierungen*. Opladen: Leske und Budrich, S. 9-47.

**Schlemminger**, Gérald: „Glossar zur Freinet-Pädagogik“.

URL: [http://www.ph-karlsruhe.de/cms/fileadmin/user\\_upload/dozenten/schlemminger/pedagogie\\_du\\_travail\\_pedagogie\\_freinet/01-Glossar-Freinet2.pdf](http://www.ph-karlsruhe.de/cms/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/pedagogie_du_travail_pedagogie_freinet/01-Glossar-Freinet2.pdf)  
[Stand: 13. Oktober 2007]

**Schonig**, Bruno (1992): „Pädagogik und Politik ‚vom Kinde aus‘? Zum historischen Kontext der Pädagogik bei Freinet, Montessori und Steiner“. In: Hellmich, Achim / Teigeler, Peter (Hrsg.): *Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis*. Weinheim; Basel : Beltz, S. 17-29.

**Schomburg-Scherff**, Sylvia M. (1999): „Nachwort“. In: van Gennep, Arnold: *Übergangsriten (Les rites de passage)*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.[1. Auflage 1986], [Orig.: *Les rites de passage*. 1909].

**Schultheis**, Klaudia (1998): „Rituale als Lernhilfen“. In: *Grundschulmagazin* 13, S. 4-9.

**Schwarz**, Hermann (1994): *Lebens- und Lernort Grundschule. Prinzipien und Formen der Grundschularbeit, Praxisbeispiele, Weiterentwicklungen*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor (=Lehrer-Bücherei: Grundschule).

**Stowasser**, Joseph M. (1994): *Lateinisch-Deutsches Schulwörterbuch*. München: Oldenbourgverlag Schulbuchverlag.

**Streck**, Bernhard (1998): „Ritual und Fremdverstehen“ In: Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael (Hrsg.): *Rituale und Ritualisierungen*. Opladen: Leske und Budrich, S. 49-60.

**Turner**, Victor W. (1998): „Liminalität und Communitas“. In: Belliger, Andréa/ Krieger, David J. (Hrsg.): *Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch*. Opladen/ Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 251-262.

**van Gennep**, Arnold (1999): *Übergangsriten (Les rites de passage)*. Frankfurt am Main: Campus Verlag [1. Auflage 1986], [Orig.: *Les rites de passage*. 1909].

**von der Groeben**, Annemarie (1999): „Was sind und wozu brauchen Schulen ‚gute‘ Rituale?“ In: *Pädagogik* 51, S. 6-9.

**Wagner-Willi**, Monika (2005): *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Wallrabenstein, Wulf** (1996): „Reformpädagogisch inspirierte methodische Innovationen in der schulpädagogischen Diskussion und Gegenwart: Handlungsorientierter Unterricht, Offener Unterricht, Wochenplanarbeit, Freie Arbeit“. In: Seyfarth-Stubenrauch, Michael/ Skiera, Ehrenhard (Hrsg.): Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 204- 212.

**Wellendorf, Franz** (1977): Schulische Sozialisation und Identität: zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. 4. Auflage. Weinheim/ Basel: Beltz (=Beltz-Monographien: Soziologie) [1.Aufl.1973]

**Wilhelm-Busch-Schule Göttingen**: „Monatsfeier“.

URL: <http://www.wbsgoettingen.de/monatsfeier.html> [Stand: 13. Oktober 2007]

**Winkler, Ameli** (1994): „Rituale in der Grundschule. Erfundene Wirklichkeiten gestalten“. In Pädagogik 46, S. 10-17.