

Selbstgestaltete Rituale in der Gruppenarbeit mit Kindern

1. Schule im Spannungsfeld von Entritualisierung und der Renaissance von Ordnungsritualen

Rituelle Inszenierungen sind ein komplexes Phänomen im pädagogischen Alltag. LehrerInnen machen immer wieder die Erfahrung, dass Kinder rituell geprägte Abläufe einfordern. Gleichzeitig beobachten ethnographisch orientierte Studien, dass Kinder in ihren alltäglichen Abläufen Rituale entwickeln und gestalten (Wagner-Willi 2005). Interaktive Strukturen und kindliche Variationen sind wichtige Aspekte von Ritualen. Sie spielen darüber hinaus eine wichtige Rolle in der Selbstrepräsentanz von pädagogischen Institutionen. Die Wechselwirkung von gruppenbezogenen Ritualgestaltungen und institutionell eingeführten Ritualen möchten wir in diesem Artikel betrachten.

Ohne explizite Erwähnung zu finden, haben rituelle Inszenierungen in vielen Schulprogrammen Eingang gefunden. Die Bedeutung von Ritualen für das soziale Lernen wird in vielen Schulen hervorgehoben und im Kontext von Aufnahme- bzw. Abschlussfeiern und Schulfesten institutionell gepflegt. Zu diesen Repräsentationsformen hat die pädagogische Ritualforschung bereits Studien vorgelegt (Althans, Wulf u. a. 2001). Im Rahmen mehrerer DFG-Projekte sind größtenteils qualitative Forschungsergebnisse zu Ritualen publiziert worden. Die anthropologisch fundierten Untersuchungen beschäftigen sich mit der Bedeutung von Ritualen als *lebensweltliche Scharniere* und *differenzbearbeitende Elemente* (Wulf 2005). Ritualen wird eine rhythmisierende Funktion im Alltag zugesprochen, die lebensweltliche Erfahrungen verbindet und bearbeitet. Auch der performative Charakter¹ von Ritualen wird betont. Dieser handelnde, körperlich agierende Aspekt unterstreicht die Bedeutung von Inszenierung, Aufführung und Rolle bei der Durchführung von Ritualen. Gemeinsame Handlungsabläufe können gruppenbildend wirken, Rituale Zusammengehörigkeit stärken. Den Umwandlungsriten (*rites de marge*) kommt in der anthropologisch orientierten Ritualtheorie, die sich auf Van Gennep bezieht, eine Schlüsselfunktion zu. In der Phase der Umwandlung, in der alte Rollenmuster nicht mehr gelten, entsteht ein kreativer Übergangszustand, der einen gänzlichen oder teilweisen Statusverlust sowie eine abrupte Herauslösung aus den gewohnten Bedingungen des sozialen Lebens voraussetzt. Die Qualität einer solchen herausgelösten Lebensphase ist von Turner mit dem Begriff *liminality* beschrieben worden. Dieser ungeklärte Zustand ermöglicht nicht nur Statusübergänge, sondern gleichzeitig eine besondere Form von Vergemeinschaftung und sozialer Kohäsion – von Turner mit der dialektischen Denkfigur *communitas*² bezeichnet. Die anthropologischen Ritualtheorien gehen nicht von festgelegten Abläufen, sondern von Passagen, Übergängen, ungeklärten Momenten, kreativen Gestaltungsräumen und neuen Gruppenbildungen aus.

Die bisherigen Forschungsergebnisse zeigen nicht nur, dass Rituale in Institutionen angewendet werden. Sie weisen auch nach, dass Rituale institutionelle Vorgehensweisen in Individuen und Gruppen repetitiv verankern. Die Autoren gehen jedoch von einer Wechselwirkung aus: Rituale stützen nicht nur institutionelle Vorgaben, sondern ermöglichen es auch, Institutionen performativ zu öffnen und in diesen pädagogische Inhalte zu platzieren. Die bisherigen Forschungsergebnisse machen deutlich, dass die Bedeutung von Alltagsritualen unterschätzt wird. Rituale werden nicht nur institutionell geprägt, sondern von Kindern in kreativen, mimetisch geprägten Prozessen erzeugt und spielerisch modifiziert. Im weiteren Verlauf des Artikels möchten wir darüber nachdenken, wie Kinder im Schullalltag bei der selbsttätigen Entwicklung von Ritualen unterstützt werden können. Rituelle Inszenierungen bieten unseres Erachtens für LehrerInnen und Kindergruppen Möglichkeiten, eigenverantwortlich das soziale Umfeld zu gestalten, Verbindlichkeiten zu setzen und alltägliche Abläufe zu rhythmisieren.

1.1 Auswirkungen von Entritualisierungsbemühungen

Nachdem wir einleitend mögliche Potenziale ritueller Inszenierungen beschrieben haben, möchten wir auf die im pädagogischen Alltag zu beobachtende, historisch begründete Skepsis gegenüber Ritualen eingehen. Nicht umsonst sind Rituale kritisiert worden, die einer reinen Machtdemonstration gleichkommen, sinnentleert und zusammenhangslos *exerziert* werden müssen. Die 1968 geforderte Entritualisierung von pädagogischen Arbeitsfeldern hat das Verhältnis zu Ritualen nachhaltig beeinflusst. Sicherlich ist die Kritik berechtigt. Dennoch hat sie nicht zu pädagogischen Neuorien-

¹„Die Begriffe performance, performativ, Performativität vergegenwärtigen die Relevanz der ästhetischen Dimension menschlichen Handelns und den Orientierungscharakter sozialer Darstellungen und Modelle. Sie verdeutlichen, wie wichtig die Formen des Handelns für sein Gelingen sind. Ihre Gestaltung ist ein konstitutives Element jeder sozialen Handlung, in der der Handelnde sein Tun und sich selbst inszeniert. Dabei bringt er sich in seinen Handlungen zur Erscheinung. Er erzeugt Bilder seines Handelns und seiner selbst in Form sinnlich-körperlicher Repräsentation für die Erinnerungs- und Vorstellungswelt seiner Mitmenschen.“ (Göhlich, Wulf, Zirfas 2001, S. 10/11)

² There is a dialectic here, for the immediacy of communitas gives way to the mediacy of structure, while, in rites de passage, men are released from structure into communitas only to return to structure revitalized by their experience of communitas. What is certain is no society can function adequately without this dialectic.“ (Turner 1969, S. 129)

tierungen geführt, sondern eher Berührungängste und ein allgemeines Unbehagen gegenüber Ritualen hinterlassen. Eine grundsätzliche, pädagogische Neuausrichtung im Umgang mit Ritualen ist nur in Ansätzen geleistet worden. Dennoch werden Rituale in der pädagogischen Arbeit mit Kindergruppen nach wie vor angewandt. Sie sind aber oft weder methodisch integriert noch in einen konzeptionellen Zusammenhang eingebettet. Eine bewusste Reflexion findet aufgrund des zeitlich angespannten Arbeitsumfeldes in pädagogischen Berufen selten statt. Die in Schulen beobachteten Rituale scheinen gesetzt, nicht ausreichend hinterfragt und partizipativ entwickelt. Ein nachvollziehbarer Zusammenhang, der für die spezielle Schule oder die einzelne Kindergruppe bedeutsam ist, ist in der Regel nicht erkennbar. Unsere Erfahrungen mit zwölf Klassen in fünf Grundschulen in Lüneburg zeigen, dass Kinder an der Gestaltung von Ritualen in Institutionen wenig beteiligt werden. Anhand der folgenden Beispiele möchten wir Hinweise für die Einbettung von Ritualen in den pädagogischen Alltag der Arbeit mit Kindergruppen geben. Wir stützen unsere Argumentation auf Ergebnisse der Ritualforschung, auf von Studierenden durchgeführte Interviews mit Lüneburger Grundschullehrerinnen und die Analyse ausgewählter Hamburger Schulprogramme.

1.2 Rituale, die Ordnungsstrukturen unterstützen

LehrerInnen betonen, dass insbesondere in der Grundschule Rituale selbstverständlicher und wichtiger Teil des *Alltagsgeschäftes* sind (Kellermann 2008). In heterogenen Arbeitskontexten erhalten rituelle Performances eine zunehmende Bedeutung. Zum einen benötigen lebensalterbezogene Übergänge – z. B. vom Kindergarten zur Grundschule – Gestaltungsformen. Zum anderen sind methodische Wechsel im Unterricht oder die Bildung von Lerngruppen mit rituellen Performances einfacher. Rituale ermöglichen für wechselnde Anforderungen und unklare Gruppenstrukturen *Rahmungen* (Althans, Wulf u. a. 2001). Trotz ihrer Bedeutung für den Alltag in Schulen wird über Rituale selten offen diskutiert. Unseres Erachtens ist die gemeinsame Entwicklung von Ritualen ein wichtiger Beitrag zur Selbstbestimmung von SchülerInnen (von Hentig 1968). Offiziell haben nur wenige Schulen rituelle Inszenierungen zusammengestellt und veröffentlicht. Dennoch gibt es viele kleine, kreative Ansätze, die wir im Gliederungspunkt 2 ausführlicher besprechen möchten. Beispiele von Ritualen an Schulen, die uns momentan vorliegen, lassen sich häufig im Rahmen der Rekapitulation und Ausformulierung der jeweiligen Hausordnungen verstehen. Sie heben in der Regel fast ausschließlich auf die Implementierung und Repetition von Ordnungsstrukturen ab, d. h. es werden vorrangig institutionelle oder administrative Interessen vertreten. Die folgende Abbildung zeigt die strukturbestätigende Anwendung von institutionell implementierten Ritualen:

Zusammenstellung der wichtigsten an der Helene-Lange Schule praktizierten Rituale

Rituale, die Lebenszeit gliedern

- * Aufnahmefeier für den neuen Jahrgang 5
- * Weihnachtsfeier
- * Sommerfest
- * Verabschiedung der Klassen 10
- * Geburtstage

Rituale, die Arbeit strukturieren

- * Montag-Morgen-Kreis: Planung der Woche: Festlegen des Wochenstundenplans, ...
- * Freie Texte, Buchvorstellungen, Freie Vorträge: Situationen, in denen einzelne Schülerinnen/Schüler sich in besonderer Weise exponieren und ihre Bemühungen der Klasse vortragen, sind eingebettet in feste Rituale.
- * Projektbeginn und Projektende: Anfang und Ende eines Projektes werden in besonderer Weise hervorgehoben und einer Öffentlichkeit präsentiert.
- * Schülertreff/ Flure: Die Wände in den Fluren des Schülertreffs sind Ausstellungsflächen, um die Ergebnisse aus dem Fachunterricht den Projekten oder den festen Vorhaben der Schulöffentlichkeit vorzustellen...
- * Handzeichen: Die erhobene Hand des Lehrers/ der Lehrerin oder eines Schülers/ einer Schülerin signalisiert, dass alle still werden und sich auf den Beginn des Unterricht oder einer neuen Phase im Unterricht konzentrieren sollen.

Rituale, die das Zusammenleben in der Schule gestalten und Konflikte lösen helfen

- * Klassenraum: Ausgestaltung als „Schulwohnstube“ und als vorbereitende Lernumgebung.
- * Klassenraumtür: Geschlossene Tür bedeutet, „wir wollen nicht gestört werden“, offene Tür heißt „Zutritt ist möglich“.
- * Ämter: Jede Schülerin/ jeder Schüler hat mindestens ein Amt, für die Klasse oder den Jahrgang.
- * Putzplan: Schülertreffs, Klassenräume und Flure werden von den Schülerinnen und Schülern, nach einem zu Beginn des Schuljahres festgelegten Plan, selbst gereinigt.
- * Klassenrat: Am Ende der Woche findet beim Klassenlehrer der Klassenrat statt. Alle sitzen im Kreis...
- * Jahrgangsrat: Vertreterinnen und Vertreter der vier zum Jahrgang gehörenden Klassen besprechen alle vierzehn Tage Probleme und Wünsche des Jahrgangs.

Abbildung 1: aus Goeben, A. (Hg.) (2006). *Rituale in Schule und Unterricht*. Hamburg, S.25

Die Zusammenstellung der Helene-Lange Schule listet relativ vorgefertigte, feste Strukturen, die auf die konkreten Bedürfnisse einzelner Klassen nur bedingt eingehen können, auf. Natürlich werden die offiziell geführten Rituale in den einzelnen Klassen unterschiedlich umgesetzt, Spielräume genutzt, Nuancen hinzugefügt oder weggelassen. Gerade diese Räume für individuelle Ausgestaltungen, Erfahrungen und Repräsentationen können in rituellen Inszenierungen gefördert werden. Unseres Erachtens ist es notwendig, dass rituelle Inszenierungen nicht einseitig Institutionen und deren Interessen repräsentieren. Die Kreativität der Teilnehmenden kann bei rituellen Performances mehr berücksichtigt

werden als formalisierte Bestätigungen von Regeln und Ordnungsstrukturen. SchülerInnen sollten Möglichkeiten gegeben werden, an der Einführung und Weiterentwicklung ritueller Inszenierungen mitzuwirken. Wenn Rituale gezielt in pädagogische Arbeit eingebunden werden sollen, sind gruppenbezogene Ausdrucksmöglichkeiten und individuell geprägte Inszenierungen notwendig. Selbstgestaltete rituelle Inszenierungen können die Bedürfnisse der jeweiligen Kindergruppen und pädagogischen MitarbeiterInnen berücksichtigen und repräsentieren. Wir denken, dass sich Gruppen und Institutionen durch rituelle Formen darstellen, Festlegungen setzen und gegenüber Nicht-Mitgliedern abgrenzen. Ein Beispiel sind die Feste im Schuljahr, die, mit Ritualen verknüpft, Zeit strukturieren und einem Gruppenerlebnis dienlich sind. Diese sind zum einen von der Institution vorgegeben, zum anderen werden sie von den einzelnen Klassen ausgestaltet. Dieser Gestaltungsspielraum wird im Schulalltag häufig nicht ausgereizt. Beispielsweise sind einzelne Klassenfeste (Drachenfest, Kürbisfest, Herbstlaubfest...usw.) oder individuell gestaltete Geburtstagsinszenierungen denkbar, die nicht vorgefertigt von dem/der KlassenlehrerIn eingeführt werden.

In diesem Artikel möchten wir für einen reflektierten methodischen Umgang mit Ritualen plädieren, die mit Kindern gemeinsam entwickelt und in einen gruppenbezogenen Kontext gestellt werden können. Wir heben die Bedeutung von Ritualen für Soziales Lernen hervor, fordern eine umfangreichere performative Repräsentation der Beteiligten und geben Hinweise für Lehrende, die mit Kindergruppen Rituale entwickeln und gestalten möchten. Insbesondere werden Rituale angesprochen, die zeitliche Rhythmisierungen einführen und Gruppenzugehörigkeiten stärken können. Indem Kinder an der Erarbeitung der rituellen Inszenierungen beteiligt werden, werden gleichzeitig Partizipationsmöglichkeiten ausgebaut.

2. Rituale und Soziales Lernen

Rituelle Performances finden sich in der Öffentlichkeitsarbeit von gemeinwesenorientierten Schulen. Diese benötigen öffentlichkeitswirksame Kommunikationsstrukturen, um ihre Inhalte zu vermitteln und auf die Profile der Schulen aufmerksam zu machen. Die abstrakten Inhalte und Schwerpunkte von Schulen – wie z. B. Vielfalt, Toleranz und Solidarität – sind nicht einfach zu vermitteln. Sie werden in institutionellen Abläufen oft schlicht vergessen und nicht weiter berücksichtigt. Rituelle Inszenierungen können gemeinsame Schwerpunkte in Erinnerung rufen. Sie ermöglichen Schulen und Schülern öffentlichkeitswirksame Repräsentationen. Dies möchten wir am Beispiel *Schulfest* verdeutlichen. Feste bieten u. a. die Möglichkeit, offiziell *Heterogenität* wertzuschätzen. Muttersprachliche Darbietungen von Schülern nichtdeutscher Herkunft sind beispielsweise eine Möglichkeit, die in der Schule vorhandene Sprachenvielfalt zu repräsentieren. Auch das Schulumfeld kann miteinbezogen werden, so existiert z. B. ein Projekt der *Stadterkundung* an Berliner Grundschulen, während dessen eine *Rollergruppe* einen interkulturellen Stadtrundgang konzipiert hat. Die Gruppe hat u. a. Politiker und andere Gemeindevertreter zu Fragen der Anerkennung und Wertschätzung von ZuwanderInnen befragt. Sie hat sich durch ihr ein gemeinsames Logo, T-Shirts und die Fortbewegung mit dem Roller konstituiert.³ Neben den Vorgaben der Institutionen spielen die SchülerInnen und LehrerInnen als Individuen und Klassengemeinschaft eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung und Darstellung von Ritualen in pädagogischen Kontexten. Sie inszenieren rituelle Performances in Schule und Unterricht, sind in der Lage, diese zu verändern und an ihre Bedürfnisse anzupassen. Auch die folgenden Beispiele der Verknüpfung von sozialem Lernen mit rituellen Inszenierungen sind als offene Angebote zu verstehen, die von den beteiligten Gruppen interpretiert werden müssen.

2.1 Beispiele für ritualisierte Formen sozialen Lernens aus Hamburger Schulen

Einige Beispiele aus Schulprogrammen in Hamburg zeigen den Praxisbezug unserer Überlegungen auf:

- ein Patenschaftsprogramm

Das Gymnasium *Marienthal* hat ein für das Willkommenheißen, die erste Kennenlernphase und eine Peer-group-Betreuung der 5. Klassen ein Patenschaften mit SchülerInnen höhere Klassenstufen eingeführt. Diese begleiten die 5. KlässlerInnen durch die Orientierungsstufe, nehmen an Klassenaktivitäten teil und stehen als Vertrauenspersonen zur Verfügung. Das Patenschaftsprogramm hat eine vielschichtige Struktur, teils ritualisierte Abläufe, teils persönliche Schwerpunktsetzungen werden berücksichtigt. Die Paten werden zu Schuljahresbeginn ausgewählt und zur Willkommensfeier der 5. Klassen öffentlich vorgestellt. Die Ausgestaltung der Patenschaft ist den Beteiligten überlassen. Der Rahmen einer festlichen *Ernennung* und der *Abschied* werden vorstrukturiert und rituell, performativ verdeutlicht. Im Rahmen einer Schulfeyer, auf der die älteren Klassen zuvor ein Theaterstück für die Fünftklässler aufführen, stellen sich die einzelnen Patenschaften vor und formulieren ihre Erwartungen und Hoffnungen an die gemeinsame Zeit. Am Ende der 5. Klasse werden die Patenschaften offiziell beendet, in einem Event, in dem die SchülerInnen der 5. Klasse sich persönlich bedanken und ein kleines Geschenk⁴ überreichen. Das Patenschaftsprogramm bietet Alternativen zu lehrerzentrierten, mit Sanktionierungen verbundenen Konfliktlösungen. SchülerInnen werden aufgefordert, eigenständig Probleme zu bearbeiten und ihr Zusammenleben an der Schule zu gestalten. Die feierliche Eröffnung und Beendigung des Programms drückt auch die Wertschätzung von Lehrer- und Elternseite aus. Mangels eines Bildes des Gymnasiums

³ Ein Projekt der kooperativen Schulentwicklung des FiPP e. V. (www.fippev.de).

⁴ *Gaben* sind essentieller Bestandteil von sozialen Beziehungsgeflechten, worauf insbesondere Marcel Mauss in seinem Essay *Essai sur le don* aufmerksam gemacht hat.

Marienthal, möchten wir ein Bild mit Paten aus der Schule Kroonhorst vorstellen, dass die neu gestalteten Gruppenkonstellationen verdeutlicht.



Abbildung 2: Paten der Klasse 7a und der Klasse 1a der Schule Kroonhorst 2008
(<http://www.schule-kroonhorst.hamburg.de/index.php/article/detail/7227>)

- ein Deligiertenprogramm

An der Grundschule *Stockflethweg* wird die Verantwortung für alltägliche Aufgaben und schulinterne Abläufe im Rahmen einer öffentlichen *Anhörung* verteilt. Zuständigkeiten innerhalb einer Klasse oder der Schule werden nicht einfach durch *Ämter* geregelt, vielmehr wird diskutiert, welche Schwerpunkte umgesetzt werden können. Der Pflege des Schulgeländes ist z. B. ein hoher Stellenwert beigemessen worden, was zu verschiedenen Tätigkeitsbereichen geführt hat. Die Verteilung der Tätigkeiten und ihre Ausführung werden gemeinsam mit den SchülerInnen diskutiert und sichtbar in der Klasse oder Schule ausgehängt. SchülerInnen übernehmen Verantwortung für Gruppenprozesse in ihren Klassen und sichern ihre Mitbestimmung bei Entscheidungen, die den Alltag der Schule betreffen. Die Abstimmung über die Verteilung der Aufgaben sowie die Dokumentation der Ausführung sind ritualisiert. Themen werden im Vorfeld eingebracht, die Debatte mit begrenzten Redezeiten geführt, die Diskussionsleitung rotiert. Die rituellen Inszenierungen werden insofern offen gehalten, als sie sich eigendynamisch weiterentwickeln und an die jeweiligen Aufgaben (z. B. Schulhofgestaltung, Fundraising) anpassen können.

- Gremien, die zur Partizipation anregen

An den meisten Schulen finden sich Klassenräte, Schülerkonferenzen und andere Schülergremien, die Entwicklungen an der Schule diskutieren. Diese Gremien bieten SchülerInnen die Möglichkeit, sich gestaltend in Entscheidungsprozesse einzubringen. Diskussionspunkte und verabschiedete Beschlüsse werden öffentlich ausgehängt, in den Klassen vorgestellt und mit Lehrenden weiter diskutiert. Die regelmäßigen, öffentlichen Zusammenkünfte der Schülergremien werden oft durch Rituale eingeleitet bzw. strukturiert (z. B. in Bezug auf Sitzungseröffnung, Vorstellung der Beschlüsse in der Schulöffentlichkeit, usw.). Wichtig ist unseres Erachtens, dass SchülerInnen nicht nur Entscheidungsprozesse der Erwachsenenwelt kopieren, sondern demokratische Abläufe so umsetzen, dass sie die Beteiligten zur Mitgestaltung anregen⁵.

Rituale können soziale Kohäsion (Turner 1995, Wagner 2007) und Gruppenbildungsprozesse (Althans, Wulf 2001) unterstützen, was ihnen eine Bedeutung im Kontext sozialen Lernens verleiht. Soziales Lernen ist ein fächerübergreifendes Konzept und wird als wichtiger Faktor der Persönlichkeitsförderung und Gemeinschaftsbildung angeführt. Die Klassenräte, Schülerkonferenzen oder das Patenschaftsprogramm werden eingesetzt, um kommunikative Fähigkeiten und die Verantwortungsübernahme von SchülerInnen für die schulische Gemeinschaft zu fördern. Ritualisierte Formen führen dazu, dass regelmäßige Dialoge und Anlässe für Konfliktlösungen, im Schulalltag verankert werden. Sie ermöglichen zeitnahe Entscheidungsfindungen und beziehen sich auf die konkrete Lebenswelt der SchülerInnen. Die rituellen Inszenierungen dienen konkreten Problemstellungen. Sie beabsichtigen keine strenge Einübung von sozial erwünschten

⁵ Das von Anne Sliwka in Deutschland im Kontext von *Citizenship Education* publik gemachte *Service Learning* regt zu Praktika in gemeinnützigen Tätigkeitsfeldern an und erarbeitete konkrete Veränderungsmöglichkeiten im Alltag. *Service Learning* bietet motivierende Ansatzpunkte, die mit rituellen Performances gekoppelt werden könnten.

Handlungsmustern. Diese Prozesse können bereits in der Grundschule angestoßen werden. Der integrativ angelegte Sachunterricht, der fächervorbereitend agiert, bietet Möglichkeiten, Rituale zu thematisieren. Inhaltliche Ziele, wie z. B. Interdisziplinarität, können mittels ritueller Inszenierungen im Schulalltag verankert werden. Die in Großbritannien eingeführten Projektstage, in denen Themen aus geistes- und naturwissenschaftlicher Sicht erörtert und erarbeitet werden, könnten beispielsweise ausgebaut werden. Rituale Inszenierungen, die z. B. bei den computergestützten Ergebnispräsentationen⁶ zum Ausdruck kommen könnten, drücken Wertschätzung für die vielfältigen, fachbezogenen Zugänge aus. Auch der Perspektivrahmen der GDSU für den Sachunterrichts ist auf Kompetenzen ausgelegt, die soziales Lernen beinhalten und fördern. Soziales Lernen ist darüber hinaus eine Grundvoraussetzung der partizipativ orientierten Gestaltungskompetenz (de Haan, Harenberg 1999, de Haan 2008).

2.2 Handlungssequenzen als Puzzelsteine performativer Rituale

Die Beispiele zeigen, dass institutionelle Ritualisierungen in Schulen unterschiedlich ausgeprägt sind und einen wichtigen Beitrag zur jeweiligen Schulkultur und Lernatmosphäre leisten. Sie betonen Handlungsverläufe, die eine Verknüpfung von Ritualen in Prozesse sozialen Lernens (Althans, Wulf 2007) widerspiegeln. Die anthropologische Ritualtheorie betont die liminale Übergangsphase, die einen Handlungsspielraum jenseits der bekannten Strukturen und Rollenvorgaben eröffnet und mit diesem Potenzial *spielt*, d. h. die systemverändernden Ansätze werden nicht zwangsläufig umgesetzt. Rituale Inszenierungen eröffnen einen Handlungsspielraum für SchülerInnen, der auf ihrer Eigenaktivität fußt und nicht primär von Lehrerimpulsen abhängig ist. Dementsprechend ist es kontraproduktiv Rituale, die keine Gestaltungsmöglichkeiten lassen, gleichförmig zu wiederholen. Rituale Inszenierungen können SchülerInnen ermöglichen, eigenständig und in Absprache mit Anderen Entscheidungen zu fällen und für diese einzustehen. Gängige Didaktiken ordnen der Handlungsorientierung im Unterricht einen zentralen Stellenwert zu.⁷ Der handlungsorientierte Unterricht hat zum Ziel, Kindern einen Wissenserwerb zu ermöglichen, der durch eigenes Planen, Umsetzen und Reflektieren von Aufgaben einen Sinn ergibt. Rituale sind in diesen Bildungsprozessen wichtig. Sie können von Seiten der SchülerInnen eigendynamisch entwickelt und zusammen mit LehrerInnen gepflegt werden. Kompetenzen des Sozialen Lernens werden durch Handlungsorientierung unterstützt und Möglichkeiten geschaffen, Eigenaktivität zu entwickeln. Rituale Inszenierungen weisen zudem auf die Verknüpfung von Sozialem Lernen mit Aspekten der *Ästhetischen Bildung* hin. Die Einbeziehung von differenzierten, sinnlichen Wahrnehmungen in das Unterrichtsgeschehen wird durch performative Aktivitäten der SchülerInnen gestützt. Ein *Lernen mit allen Sinnen* benötigt die Ausbildung von körperlicher Motorik, sensueller Wahrnehmungsfähigkeit und mimetischem Vermögen (Benjamin 1991, Wulf 1996). Erfahrende Lernmomente, körperlich-performative Darstellungen helfen SchülerInnen Wahrnehmungsmöglichkeiten zu differenzieren. Sie stärken Aufmerksamkeitsphasen im Unterricht zu stärken und lockern auf. Ein Beispiel sind Bewegungsmöglichkeiten und Ausdrucksperformances, die die auf Dauer unbequemen Sitzpositionen im schulischen Alltag auflösen. Durch rituelle Inszenierungen eingeführten Rhythmisierungen können soziale und ästhetische Lernprozesse stärken, indem sie Innovation ermöglichen (Zirfas, Wulf 2004). Nicht nur die Struktur gebenden sondern auch die Struktur auflösenden Potenziale von rituellen Performances lockern das Unterrichtsgeschehen auf und legen die Grundlagen für dynamische Gruppenbildungen.

3. Rituale rhythmisieren in der pädagogischen Arbeit mit Kindergruppen

Turners Ritualtheorie betont das kreative Potential von Ritualen und legt Wert auf die Gestaltung einer liminalen Übergangsphase. Seine anthropologisch geprägten Studien betonen das Aufbrechen und Neuzusammensetzen von sozialen Strukturen⁸ in rituellen Praktiken. In dem dialektischen Verhältnis von Struktur/Antistruktur sind nach Turner Grundlagen von Kreativität und das Potenzial sozialer Kohäsion angelegt. Durch die Betonung von Übergängen⁹ und eine jeweilige Neukonstituierung können Gruppen auf Veränderungen eingehen und flexibel bleiben. Turners Forschungen weisen darauf hin, dass Rituale Statuswechsel ermöglichen und durch sie kreative Lösungsmöglichkeiten entwickelt werden können. Er rückt die Übergangsphase in das Zentrum seiner Überlegungen und macht deutlich, dass Rituale mehr beinhalten als Aufforderungen, Gesten oder Symbole. Sie können als ein offenes Experimentierfeld verstanden werden, in dem soziale Gestaltungsfreiräume eröffnet und selbsttätige Gruppenbildungen stattfinden. Rituale Inszenierungen entfalten ihre Wirkung im Durchlaufen einer ungeklärten, experimentellen Übergangsphase. Sie bieten sich auch in offeneren Unterrichtskonzeptionen an. Eine Unterrichtseinheit beispielsweise, die außerschulische Lernorte und

⁶ Auch virtuelle Darstellungsformen und die Formation der Internet-Community zeigen Aspekte ritueller Performances (vgl. Bausch, Constanze und Jörissen, Benjamin: Erspielte Rituale. Kampf und Gemeinschaftsbildung auf LAN-Partys. In Wulf, Althans u. a. 2004, S.303-357).

⁷ Die *handlungsorientierte Unterrichtskonzeption* wird als leitend für den Sachunterricht angesehen (Kahlert 2002).

⁸ Rituale werden von Turner als Wechselspiele zwischen strukturgebenden Momenten und antistrukturellem Aufbrechen verstanden, in denen sich das Selbstverständnis der erzeugten Gemeinschaften widerspiegelt, die einem *ritualisierten Antiritualismus* (Soeffner 1995, S. 102f) entspringen können. Das *liminale Zwischenstadium* als *unabhängige Domäne kreativen Handelns* (Turner 1995, S. 28f) kennzeichnet den Prozess des Aufbrechens bekannter Strukturen.

⁹ Benjamin spricht von einem *Schwellenzauber* (Benjamin 1991, Bd. V:1, S. 283). Der Übergang wird von Benjamin topographisch als *Türschwelle* verortet, hinter der neue Räume verborgen sind. „Es sind nicht nur die Schwellen dieser phantastischen Tore, es sind die Schwellen überhaupt, aus denen Liebende, Freunde sich Kräfte zu saugen lieben. ...Schwelle ist eine Zone. Wandel, Übergang, Fluten liegen im Worte *schwellen* und diese Bedeutungen hat die Etymologie nicht zu übersehen.“ (Benjamin 1991, Bd. V:1, S. 617, 618)

Lernen an Stationen vorsieht, kann mit rituellen Inszenierungen, die selbstgewählte Rahmungen setzen, verknüpft werden. In unserem Beispiel wären dies bestimmte ritualisierte Verfahren für das Durchlaufen der selbsttätigen Lernstationen. Rituelle Inszenierungen stützen somit ergebnisoffenere Unterrichtskonzepte, die den individuellen Zugangsweisen von Kindern Rechnung tragen sollen. Auch wenn Entscheidungsspielräume durch institutionelle Sachzwänge begrenzt bleiben, werden selbst die bestehenden Entscheidungs- und Handlungsalternativen selten erläutert und zur Abstimmung gestellt. Die Einbindung ritueller Inszenierungen in Unterrichtsabläufe kann einen Ansatzpunkt bieten, institutionelle Verfahrensweisen, klassenbezogen zu interpretieren und individuell verantwortlich umzusetzen. Die rituellen Performances können demokratische Verfahrensweisen verpflichtet sein, die zu umsetzbaren Entscheidungen in Unterrichtssituationen führen. Auch die Kombinationen und Übergänge von Struktur gebenden und offenen Methoden sind in Unterrichtseinheiten mit Hilfe ritueller Performances kommunizierbar. Ein Beispiel ist das in der naturwissenschaftlichen Grundbildung angelegte forschende Experimentieren (Asmussen, Wagner 2009), das erfahrungsoffen ist und Auswertungsanteile berücksichtigt, die in einen unterrichtlichen Kontext eingebunden werden könnten. Ohne die Unterrichtskonzeptionen im Einzelnen ausformulieren zu können, möchten wir das Beispiel *Mühlenprojekt* des Spielerfindungszentrums *Eidechse* in Ravenna anführen. Die Museumsbesuch, Lernstationen und Kleingruppenarbeit, die rituelle Inszenierungen in ihren Auswertungsprozessen aufgreift, bilden Grundlage einer Dynamik zwischen ergebnisoffeneren sowie lernziel-geschlosseneren Anteilen in der didaktischen Konzeption. Die Präsentationen der Kleingruppenarbeit werden z. B. anhand von Experimentierstationen durchgeführt, in denen nicht erklärt, sondern experimentiert wird. Die jeweilige Arbeitsgruppe begrüßt die Gäste und stellt die Experimentiermodelle zur Verfügung. Ein formales Auswertungsgespräch, das die (gescheiterten) Experimente nachvollzieht, schließt sich an. Die Gesprächseinführung, Abläufe der Durchführung und der Gesprächsabschluss sind mit selbstgewählten Frageformeln und Bewegungsinszenierungen in der Kindergruppe vorgegeben.



Abbildung 3: Mühlenprojekt (Roberto Papetti, Ravenna)

3.1 Rituale strukturieren Zeit, dynamisieren Gruppenprozesse

Rituale wie Morgenkreis, Lesethron, *stiller Fuchs* oder *Regenlied* werden in der pädagogischen Arbeit mit Kindern häufig verwendet. Sie bieten eine Rahmung für die verschiedenen Arbeitsphasen, setzen Anfang und Endpunkte, die mit verschiedenen Aktionen, Liedern, Gesten ausgestaltet sind. Rituelle Inszenierungen helfen, Kindergruppen anzusprechen und Aufmerksamkeitsphasen einzuführen (Wulf 2004). Im Schulalltag werden Rituale nicht selten von KollegInnen übernommen oder als Teil der Institutionskultur fortgeführt. Zeit, bestehende Rituale zu hinterfragen und gruppenbezogen zu variieren bleibt häufig nicht. Auch bestehen Befürchtungen, Rituale zu verändern, an die sich Kinder einmal *gewöhnt* haben (Audehm 2007). Wenn Rituale vorrangig mit Stabilität und Verlässlichkeit verbunden werden, werden grundlegende Potentiale ritueller Inszenierungen nicht berücksichtigt. Selbstgestaltete Rituale können flexibel eingesetzt werden und ermöglichen Variationen in pädagogischen Alltagssituationen. Rituelle Formen werden in absehbaren Zeiträumen hinterfragt und verändert, sie können gewissermaßen mit dem Unterricht und den Schülern *wachsen*. Sie ermöglichen es, situativ neue Elemente einzuflechten, die aktuellen Erlebnissen, Erfahrungen und Bedürfnissen Rechnung tragen. Damit erweisen Sie sich nicht als starrer Rahmen, sondern als ein selbstverantwortetes Handlungskonzept. Die Aufforderung, Rituale als einen offenen Rahmen zu verstehen, heißt jedoch nicht, dass wesentliche Elemente außer Acht gelassen werden können.

- Rituale machen Zusammenhänge sichtbar. Sie sind keine isolierten, symbolisch aufgeladenen Akte. Um Rituale im Alltag methodisch einzubinden ist es wichtig, dass sie auf gemeinsame Arbeitsschwerpunkte und ein Selbstverständnis von Gruppen verweisen. Wichtig ist es Rituale in Alltagshandlungen und Arbeitszusammenhänge miteinzubauen (z. B. eine ritualisierte Einleitung für eine Tobepause im Sachunterricht, in der gleichzeitig der Garten, die Achtung vor der Natur und die Rücksichtnahme auf Energiesparen zum Ausdruck kommen könnten).
- Rituale benötigen eine erlebbare Wirksamkeit. Sie können Übergänge begleiten, von Laut- zu Leisephasen, Einzel- zu Gruppenarbeit oder Konzentrations- zu Bewegungselementen. Alle Beteiligten sollten performativ einbezogen werden. Rituelle Performances können zu konkreten, spürbaren Veränderungen im Alltag führen. Sinnvoll ist es, wenn Lehrende am Ritual teilnehmen.
- Rituale repräsentieren Gruppen. Indem Rituale gemeinsame Handlungen im Alltag anbieten, helfen sie Gruppen, sich wahrzunehmen und ihr Umfeld zu gestalten. Gruppen können z. B. mit rituellen Performances Räume definieren und einnehmen. In Ritualen können Gruppen ihr Selbstverständnis ausdrücken und weiterentwickeln. Sie können einen inklusiven Charakter entfalten, der Differenzen nicht über Gebühr betont und Diversität akzeptiert.

Diese Elemente berücksichtigen Potentiale von selbstgestalteten Ritualen. Sie ermöglichen es, den zeitstrukturierenden und prozessualen Charakter von Ritualen (Wulf 2005) in der pädagogischen Arbeit zu entfalten. Besonders das Setzen von Anfangs- und Endpunkten und die Betonung von Übergängen in Gruppenprozessen sind Ansatzpunkte für rituelle Performances. Oft zerfallen Kindergruppen in Kleingruppen, Etablierte und Außenseiter. Nicht selten kostet es LehrerInnen viel Kraft und Zeit, Abgrenzungen in Gruppen aufzulösen. Gruppen finden sich häufig nur durch ihr unermüdliches Engagement. Rituale bieten die Möglichkeit, Gruppenprozesse nicht nur an die Gruppenleitung zu binden, sondern Übergänge zu thematisieren und zu gestalten. Dies können lebensalterbezogene Übergänge, räumliche Übergänge¹⁰ oder Übergänge von Arbeits- und Konzentrationsmethoden sein. Die bewusste Gestaltung von Übergangsphasen (Van Gennep 1999) erlaubt es, dass Kinder sich erproben und in der Gruppe finden können. Gruppenstrukturen werden ausprobiert, neu strukturiert und dargestellt. In diesen Prozessen wird den Teilnehmenden die Gruppe bewusst und ein sozialer Zusammenhang hergestellt. Außenseiterkonstellationen können vermindert und eine gemeinsame Handlungsebene gefunden werden. Der Umgang mit rituellen Performances stellt ein komplexes, methodisches Element dar, das nicht nur einzelne Handlungen beinhaltet. PädagogInnen, die rituelle Inszenierungen anwenden, gestalten aktiv Übergänge mit Kindergruppen.

Ein Beispiel für einen klassischen Übergang ist der Wechsel vom Elementar- zum Primarbereich. Rituale helfen, Kinder in der Schule zu begrüßen. Sie greifen Inhalte der Elementarbildung auf und gestalten gleichzeitig den neuen Raum Schule. In rituellen Inszenierungen können Schulkinder in ihrem Bedürfnis nach neuen Aufgaben und Herausforderungen ernst genommen und Aspekte einer anschlussfähigen Bildung ermöglicht werden. Flexible Außenrepräsentationen spiegeln adäquat Gruppendynamiken wieder (z.B. symbolisiert durch einen Klassennamen oder ein Klassenstofftier, das auch in der Klasse wohnt). Die zeitstrukturierenden und gruppenbildenden Qualitäten von Ritualen ermöglichen verschiedene Unterrichtsphasen, die z. B. von Gruppenarbeit, Bewegungselementen oder eigenverantwortlichen Aktivitäten geprägt sind. Sie gliedern Unterrichtseinheiten ohne unnötig lange Erklärungen des Lehrenden und grenzen Aufmerksamkeits- und Ruhephasen voneinander ab. Wir möchten für eine flexible Anwendung von rituellen Performances plädieren. Rituale, die von einer körperlich aktiven zu einer aufmerksamen, nachdenklichen Arbeitsphase überleiten, sind in verschiedensten Ausprägungen vorstellbar. Wichtig ist vorrangig, dass die beiden Arbeitsphasen repräsentiert und ein Übergang hergestellt wird. Auch Übergänge zwischen Unterrichtsmethoden können von Ritualen gestaltet werden. Rituelle Inszenierungen helfen Zeit einzusparen, indem Arbeitsabläufe auch kurzfristig festgelegt werden können.

3.2 Rituale tragen zur Methodenvielfalt im Unterricht bei

In der pädagogischen Arbeit werden rituelle Inszenierungen als Teil des Lehrerhandelns betrachtet. Sie werden bisweilen statisch wiederholt und als Teil eines persönlichen Lehrstils gesehen. Dementsprechend werden rituelle Inszenierungen lehrerzentriert eingeführt und initiiert. Die bisherigen Ergebnisse der Berliner Ritualstudien legen nahe, rituelle Inszenierungen nicht ausschließlich an den Lehrenden zu binden, sondern explorative, entwickelnde und gruppenbezogene Aspekte zu betonen. Rituale können zu Methodenwechsel und -vielfalt sowie zu einer sinnvollen Rhythmisierung von Lernformen im Unterricht beitragen. Die Kompetenzen von Lehrenden bei der Anwendung von rituellen Inszenierungen im Unterricht drücken sich unseres Erachtens durch ein umfangreiches Handlungsrepertoire aus. Die Lehrenden sollten den jeweiligen Kindergruppen eine Vielzahl von rituellen Inszenierungen und performativen Teilakten anbieten können. Die Dramaturgie von zu entwickelnden Alltagsritualen fügt sich in Entwürfe ein, die Kompetenzen von Lehrenden und dramaturgische, dem Theater naheliegende Inszenierungen miteinander verbinden (Hoppe 2003). Das möchten wir noch einmal am Beispiel Geburtstage und Feste konkretisieren. Viele Kindertagesstätten haben für diese Anlässe bereits eigene Strukturelemente entwickelt. Eine 1. Klasse in Lüneburg hat mit ihrer Lehrerin eine ritualisierte

¹⁰ Van Gennep verortet Rituale anhand einer räumlichen Grenzüberschreitung. Walter Benjamin stellt Übergangserfahrungen als *rites de passage* dar – *Schwellererfahrungen*, die Lebensabschnitte rituell konstituieren. Diese *Schwellererfahrung* könnte nach Vilém Flusser als *kreativer Prozess* gestaltet werden. Besonders die prozessualen, sukzessiven Gedanken Van Genneps (1909) und dessen Weiterentwicklung im transformativen Ritualbegriff Victor Turners (1969) bieten für die Inszenierung einer *Schwellererfahrung* in rituellen Performances grundlegende Referenzen

Geburtstagsinszenierung entwickelt. Das Geburtstagskind bekommt nicht nur einen besonderen Platz und wird von Schülern in die Luft gehoben. Dem Geburtstagskind werden, sofern es das möchte, Sternchen in die Haare *gewuschelt*, die bisweilen erst nach mehreren Tagen abfallen. Die Gruppe erinnert sich durch diese rituelle Performance länger an den Geburtstag. Spielarten von Inszenierungen sind auch in der Genderperspektive feststellbar. Rituelle Formen werden, wie studentische, narrative Interviews in Lüneburg nahelegen, von Männern und Frauen in den Lehrendenrollen unterschiedlich interpretiert und angewendet. Grundschullehrer – so die von Studierenden erhobene Auswertung von narrativen Interviews in fünf Lüneburger Grundschulen – verzichten häufig auf eine umfangreichere rituelle Inszenierung und setzen ihre Geschlechterrolle als Autoritätsmerkmal ein. Die bisher befragten Grundschullehrerinnen skizzieren einen persönlich geprägten pädagogischen Lehrstil mit vielfältigen rituellen Arrangements. Sie heben hervor, dass die Einbeziehung von Ritualen in die pädagogische Alltagsarbeit ermöglicht, Kindergruppen gezielter anzusprechen und verbindliche Verabredungen zu treffen.

4. Rituale definieren Räume

Nicht nur Arbeitsphasen und methodische Wechsel, sondern auch räumliche Übergänge können durch rituelle Inszenierungen strukturiert werden. Diese definieren Räume, legen räumliche Ruhe- und Aktivitätszonen fest. Ein Beispiel sind Übergänge von Arbeitsphasen, z. B. Tobe- oder Ruhephasen in Unterrichts- oder Nebenräumen. Der Übergang von Tobebereichen zu ruhigeren Arbeitsbereichen ist in Klassenräumen bereits besonders gestaltet. Bau- oder Schmuckornamente führen zu einer Art Slalomlauf, die Geschwindigkeit verringern möchte. Um diesen Übergang zu betonen, können Kindergruppen mit LehrerInnen den Weg zu dem Ruhebereich gestalten (mit Blumenampeln, ruhiger Musik oder anderer Farbgebung). Die Gruppe entwickelt rituelle Formen, die den Raum betonen, ihn entstehen lassen und legt fest, wie man sich diesem Raum nähern möchte. Vielleicht entdeckt die Gruppe eine langsame Art des Gehens, ein bestimmtes ruhiges Tonzeichen oder eine kleine *Gymnastikübung*. Diese eher verlangsamenden und meditativen Momente können als angemessene Einleitungsformen für den Eintritt in einen ruhigeren Arbeits- und Gestaltungsbereich dienen. Sie müssen nicht statisch festgelegt werden, sondern können den Bedürfnissen der Gruppe angepasst werden.

4.1 Rituellen Performances können über eine eigene Dramaturgie verfügen

Wenn Rituale als eine performative Inszenierung verstanden werden, die Kindergruppe, selbstgewählte Inhalte, die Institution und den *Lehrkörper* repräsentiert, so sind einfache Gesten nicht ausreichend. Rituale können als eine *Patchworkinszenierung* von performativen Akten verstanden werden. Puzzleartige Kombination von Gesten, Inhalten und Repräsentationsformen können zu rituellen Inszenierungen führen. Selbstgestaltete Rituale grenzen sich von rigiden, institutionell geprägten Ordnungsvorgaben ab. Rituelle Performances geben nach unserem Verständnis Schülern die Möglichkeit, sich zu inszenieren und als eigenverantwortliche Akteure in einem Aktionsbereich tätig zu werden. Kinder durchleben Rituale nicht nur sondern entwickeln sie, motiviert von den Lehrkräften, in einem Gruppenprozess weiter. Die Kreativität der *liminalen Phase* kann bewusster ausgeschöpft werden, Formen des Übergangs erprobt und repräsentiert werden. Beispiel ist die Studie von Monika Wagner-Willi zur Pausengestaltung in Schulen. Wagner-Willi spricht von einer Vor- und Hinterbühne, auf denen Rituale im Pausengeschehen inszeniert werden.

„... So werden in der Schwellenphase weitere Dimensionen der rituellen Differenzbearbeitung erkennbar, die sich auf habituelle Differenzen beziehen, welche innerhalb der Peergroupkultur von Bedeutung sind. Es sind in besonderem Maße die Dimensionen des Geschlechts und der Adoleszenz, die in konjunktiv-rituellen Praxen der liminalen Phase bearbeitet werden, wohingegen die Dimension des kulturellen (z. B. migrationsgeprägten) Herkunftsmilieus lediglich ansatzweise erkennbar ist.“ (Wagner-Willi, 2005, S. 290)

Innerhalb der Pause als rituell angelegter institutioneller Zeitstruktur, entwickeln Kinder vielfältige eigene rituelle Inszenierungen. Diese selbst evozierten Rituale dienen der Dynamik innerhalb der jeweiligen Peergroup. Sie üben Rollen ein, symbolisieren Zugehörigkeiten. Die selbsttätige Entwicklung von rituellen Performances kann in Unterrichtssituationen aufgegriffen werden.

4.2 Rituale ermöglichen Kindern, partizipativ ihren Lebensraum zu gestalten

In der pädagogischen Arbeit stellt sich oft die Frage, wie Verabredungen gemeinsam getroffen und nicht bloß direktiv verordnet werden. Verabredungen müssen komplexe Inhalte berücksichtigen und eigenverantwortlich gewählt werden können. Eine Vielzahl von diesen Verabredungen ist im pädagogischen Alltag nötig. Gemeinsame Planungen werden kommuniziert, allgemeine Inhalte verbindlich abgesprochen, ein Umgang mit Konflikten eingeübt. Kindergruppen thematisieren Fragen des Umgangs mit Differenz¹¹ im pädagogischen Alltag. Rituelle Inszenierungen unterstützen Kindergruppen, selbst verantwortliche Festlegungen zu entwickeln. Sie fördern eine demokratische, partizipative Auseinandersetzung mit Inhalten (vgl. Rituale der Hamburger Schulen). An einem weiteren Beispiel möchten wir unsere Überlegungen verdeutlichen. Im Rahmen der *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* werden normative Einsichten gefördert, z. B. der Einsatz für einen schonenden Verbrauch von Energieressourcen. Konkrete Handlungen, die Energiespa-

¹¹ Ich übernehme den Begriff der Differenz von Annedore Prengel und Werner Schiffauer, die ihn an Heterogenität binden und von binären Strukturen abkoppeln. Ein *kluger Umgang mit Differenz* (Schiffauer 2002, S. 74f) beinhaltet Unvorhergesehenes und Inkommensurables (Prengel 1993, S. 87f). Der kluge Umgang mit Differenz kann mit Ritualen unterstützt werden, denn diese sind *differenzbearbeitend* (Zirfas, Wulf 2004, S. 23).

ren unterstützen, können durch spielerische Rituale eingeübt werden. Die Kindergruppe hat die Möglichkeit, nicht nur abstrakt zu lernen. Wissen kann direkt angewandt werden, Festlegungen umgesetzt und Energie gespart werden. Durch die Partizipation an der Entwicklung von Ritualen nehmen Kinder die Schule als einen gestaltbaren Lebensraum wahr. Wenn Schule als partizipativer Raum erlebt wird, kann sie Kinder zur Mitgestaltung in anderen Lebensbereichen anregen. Hier ist ein Anknüpfungspunkt zur räumlichen Perspektive des Sachunterrichts gegeben. Diese hebt die Stärkung von Kompetenzen hervor, die auf *aktive Mitgestaltung natürlicher und sozialer Lebensräume durch Kinder abzielen* (GDSU 2008). Partizipation ist ein Schlüsselthema in einem integrativ verstandenen Sachunterricht. Die Repräsentation von selbstgewählten Inhalten, das Schaffen von Entscheidungsmöglichkeiten sind Aspekte von Selbstbestimmung, die bei der Entwicklung von Ritualen Inszenierungen aktiviert werden können. Rituale können zudem Festlegungen treffen, die veränderbar sind (Turner 1969). Die Veränderbarkeit auch noch im Moment der Ritualdurchführung ist ein wesentlicher Faktor, der dazu beiträgt, Rituale nicht zu unbewussten Machtinstrumenten zu missbrauchen.

5. Selbstgestaltete Rituale im Sachunterricht: Zusammenfassende Überlegungen

Rituale Inszenierungen haben insbesondere für offene Unterrichtskonzepte Bedeutung. Sie ermöglichen es, Akzente zu setzen und Inhalte zu repräsentieren. Anhand von 3 Punkten möchten wir abschließend die Bedeutung von selbstgestalteten Ritualen im Sachunterricht hervorheben:

a) Rhythmisierung von Unterrichtseinheiten: wiederholende und unbekannte Elemente

Wenn Kinder zu prägenden Erlebnissen aus dem Sachunterricht befragt werden, nennen sie neben inhaltlichen Aspekten Methoden, die ihnen besonders in Erinnerung geblieben sind. *Rausgehen*, Basteln oder Experimentieren sind häufig erwähnte Beispiele. Die Gründe dafür sind sicherlich vielfältig. Es liegt nahe, dass Kinder sowohl außergewöhnliche als auch regelmäßig durchgeführte Handlungsabläufe im Gedächtnis speichern. Die Arbeit in besonderen, Routine aufbrechenden Settings einerseits und der häufige Einsatz bestimmter unterrichtlicher Inszenierungen und Lehr-Lernabläufe andererseits werden von Kindern als ritualisierte Lernformen wahrgenommen. Durch ihre pädagogisch und institutionell stark vorbestimmte Lernumgebung tendiert die Schule dazu, den wiederholenden, Routine verschaffenden Charakter von Ritualen zu befördern. Der Sachunterricht hat mit seinem integrativen Anspruch die Möglichkeit, diese Lernumgebung neu zu definieren und zu nutzen, indem er lebensweltliche Bezüge von Kindern zu einem entscheidenden Ausgangspunkt des Unterrichts macht. Im Sachunterricht kann der von uns geforderte partizipative und bildungsrelevante Einsatz von Ritualen unterstützt werden.

b) Ein Beitrag zu schülerorientierter Partizipation

Rituale ermöglichen einen anderen Blick auf die Aneignungs- und Lernformen. Sie stärken eigenaktives und selbstflexibles Handeln von SchülerInnen, indem sie von SchülerInnen und LehrerInnen genutzt werden, um Gruppenbildungsprozesse zu ermöglichen. Auch thematische und methodische Unterrichtsübergänge können mit rituellen Performances im Sachunterricht markiert werden. Entscheidungen darüber, wie z. B. das Ende einer Unterrichtsphase oder eines Themas gestaltet wird, können LehrerInnen und SchülerInnen gemeinsam treffen.

Rituale eignen sich, um Unterrichtskonzepte, die Handlungsorientierung aufgreifen, zu realisieren und entstehende Arbeitsphasen zu rhythmisieren. Abläufe in offeneren Unterrichtssituationen werden oft, entgegen ihrer Konzeption, von Lehrern stark vorstrukturiert. Nicht selten werden sie mit Ritualen begleitet, die im Unterricht als Ordnungsmaßnahme dienen (z. B. der *Leisefuchs*). Die Anbindung von rituellen Inszenierungen an Unterrichtsmethoden und Bedürfnisse der Kinder führt dazu, dass Unterrichtsformen, in denen die selbstständige Aneignung eines Themas propagiert wird, ihrem Anspruch gerecht werden.

c) Die heterogene Lebenswelt wertschätzen

Im problemorientiert arbeitenden Sachunterricht können Rituale die Kommunikation unter Kindern anregen (wie z. B. Sitzkreise in der Klasse, Schülerkonferenzen). Die von rituellen Inszenierungen gestützten *Kommunikationsräume* können zum Austausch über aktuelle Themen genutzt und von LehrerInnen zum Ausgangspunkt für inhaltliche Unterrichtsüberlegungen gemacht werden. Diese Herangehensweise fördert den Einbezug von *lebensweltlich orientiertem Wissen* (Richter 2005) als Zugang zu Inhalten des Sachunterrichts. Auch eine explizite, inhaltliche Auseinandersetzung mit Ritualen im Unterricht ist anstrebenswert.

Rituale, die lebenszeitliche Statusübergänge und gesellschaftlich traditionalisierte Feste, Zeremonien usw. inszenieren, sind den SchülerInnen bekannt. Wie sie entstanden sind, welche Funktion sie haben und wie sich Rituale im gesellschaftlichen Wandel verändern, sind relevante Fragen für den Sachunterricht. Durch öffentliche Repräsentationen oder Einbindung in den familiären Alltag werden von Ritualen gesellschaftliche Deutungen transportiert. Diese Diskurse beeinflussen den individuellen Alltag von Kindern und werden in der Schule nur selten aufgegriffen. So orientiert sich das schulische *Feste-Feiern* meist an christlichen Feiertagen, was z. B. in der Beschäftigung mit Weihnachten im Sachunterricht deutlich wird. Gesellschaftlichen Normen und Wertvorstellungen, die diesen Praktiken zugrunde liegen, werden im Sachunterricht unzureichend thematisiert. Kulturelle Diversität und die Pluralität von Wertorientierungen können mit rituellen Inszenierungen im Sachunterricht entdeckt und reflektiert werden. Die heterogenen Bausteine von *Selbstgestalteten Ritualen* bieten ein Reflexionsfeld für interkulturelle Blickwinkel im Unterricht.

Mit Bezug auf die pädagogische Ritualforschung plädieren wir für die Einbeziehung von selbstgestalteten Ritualen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern. Diese sollten eine Übergangsphase gestalten und Kindern die Möglichkeit ge-

ben, an der Gruppendynamik und Außenrepräsentation ihrer Schulklassen mitzuwirken. Rituale können weit mehr als Ordnungen festlegen. In diesem Artikel wurde ihre Bedeutung für Rhythmisierungen, die Stabilisierung von Gruppen und gemeinsame Festlegungen betont. Rituale leisten in heterogenen Kindergruppen einen Beitrag zur sozialen Kohäsion. Sie helfen Lerngruppen zu bilden und können Inklusion befördern, indem feste, ausgrenzende Gruppenstrukturen durchlässiger gestaltet und neu zusammengefügt werden.

Die Einbeziehung von *Selbstgestalteter Rituale* im Unterricht trägt dazu bei, dass Kinder Gestaltungsspielraum in Institutionen erhalten. Schulklassen haben die Möglichkeit Motive, Themen und Schwerpunkte, die evtl. in Schulprogrammen oder Leitlinien formuliert worden sind, auf ihre Gruppensituation zu beziehen und eigenständig auszuformulieren bzw. ausgewählte Aspekte weiterzuentwickeln. In offenen Unterrichtssituationen wird die Gestaltungskompetenz von SchülerInnen durch rituelle Performances gestärkt. Die Kompetenz Lehrender wird von uns vorrangig auf dem Gebiet verortet, Entscheidungssituationen herzustellen und ein Repertoire an Inszenierungsmöglichkeiten anzubieten. Partizipation von SchülerInnen wird oft erst möglich, wenn konkrete Entscheidungsalternativen aufgezeigt werden.

Literatur

- Agamben, Giorgio (2002): Homo Sacer. Die souveräne Macht und das nackte Leben. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Asmussen, Sören, Wagner, Bernd (2009): Naturwissenschaftliche Grundbildung in Elementar und Primarstufe. Rede auf der Jahrestagung der GDSU
- Audehm, Kathrin (2007): Erziehung bei Tisch. Zur sozialen Magie eines Familienrituals. Bielefeld: transcript
- Benjamin, Walther (1991): Das Passagenwerk, In ders. Ges. Schr. Bd. V 1,2. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Brodén, Anne & Mecheril, Paul (Hrsg.) (2007): Re-Präsentationen – Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA NRW
- GDSU (2008): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- De Haan, Gerhard (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, Inka & de Haan, Gerhard (Hrsg.) (2008): Kompetenzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden: VS. S. 23-43
- De Haan, Gerhard & Harenberg Dorothee (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. H. 72. Bonn: BLK
- Hall, Stuart (2001): Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. London: Sage
- Hoppe, Hans (2003): Theater und Pädagogik. Grundlagen, Kriterien, Modelle pädagogischer Theaterarbeit. Münster: LIT
- Kahlert, Joachim (2002): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kellermann, Ingrid (2008): Vom Kind Zum Schulkind. Opladen: Budrich UniPress
- Kiper, Hanna & Mischke, Wolfgang (2008): Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz: Fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer
- Mauss, Marcel (1990): Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Prengel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske + Budrich
- Richter, Dagmar (2005): Sachunterricht - Ziele und Inhalte. Ein Lehr- und Studienbuch zu Didaktik. Hohengehren: Schneider
- Schiffauer, Werner (2002): Migration und kulturelle Differenz. Studie für das Büro des Ausländerbeauftragten. Berlin: Ausländerbeauftragte des Senats
- Sliwka, Anne & Diedrich, Martina & Hofer, Manfred (Hrsg.), Citizenship Education. Theory, Research, Practice. Münster: Waxmann
- Soeffner, Hans-Georg (1995). Die Ordnung der Rituale. Die Auslegung des Alltags 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Van Gennep, Arnold (1999): Les Rites de Passage. Frankfurt am Main: Picard
- Turner, Victor (1969): The Ritual Process – Structure and Anti-Structure. Chicago: PAJ
- Turner, Victor (1995): Vom Ritual zum Theater. Frankfurt am Main: Campus
- Von Hentig, Hartmut (1968): Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft. Stuttgart: Klett
- Wagner, Bernd (2007): Die Erstförderung von Neuzuwanderern in der Bundesrepublik Deutschland – Perspektiven von Fremdsein und Statuspassage. Frankfurt am Main: IKO-Verlag
- Wulf, Christoph; Althans, Birgit u. a. (2001): Das Soziale als Ritual: Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen: Leske + Budrich
- Wulf, Christoph & Göhlich, Michael & Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2001): Grundlagen des Performativen. Weinheim und München: Juventa
- Wulf, Christoph (Hrsg.), Althans, Birgit u. a. (2004): Bildung im Ritual. Wiesbaden: VS. S.69-98
- Wulf, Christoph (2005): Zur Genese des Sozialen. Bielefeld: Transcript
- Wulf, Christoph (2006): Anthropologie kultureller Vielfalt – Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. Bielefeld: Transcript
- Wulf, Christoph; Althans, Birgit u. a. (2007): Lernkulturen im Umbruch. Wiesbaden: VS
- Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2004a): Innovation und Ritual. Wiesbaden: VS