



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Vom Kind-Sein zum Frau-Werden“

**Ein interdisziplinärer Diskurs über die bildungswissenschaftliche Relevanz
ethnographischer Feldforschung anhand des Beispiels „Quinceañera oder
die Symbolisierung des Frau-Werdens“**

Verfasserin

Mag. Eva-Maria Paulus

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, im Dezember 2008

Studienkennzahl: A 297

Studienrichtung: Pädagogik

Betreuer: Ao. Prof. Dr. Reinhold Stipsits

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	1
1 Einleitung.....	3
1.1 Thematische Einführung.....	4
1.2 Quinceañera und die Bildungswissenschaft.....	5
1.3 Inhaltliche Skizzierung der Diplomarbeit	8
2 Was will die Bildungswissenschaft von der Ethnologie?	10
3 Methodische Forschungsansätze	12
3.1 Pädagogische Ethnographie: Ein interdisziplinärer Zugang innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung.....	13
3.2 Subjektorientierte Übergangsforschung und die Bedeutung der Einzelfalluntersuchung für die Sozialpädagogik	15
3.2.1 Sozialpädagogische Erkenntnisinteressen und die Sozialpädagogik des Übergangs	16
3.2.2 Das Wechselspiel von Struktur und Einzelfall.....	17
3.3 Datenerhebung und methodische Vorgangsweisen der Feldforschung	19
3.3.1 Einsatz der biographischen Methode.....	19
3.3.2 Datenerhebung und –analyse.....	21
3.3.3 Kontaktaufnahme und Durchführung der Feldforschung.....	23
4 Analytische Forschungsansätze Die Zusammenführung erziehungswissenschaftlicher und kultur- und sozialanthropologischer Ritualforschung als heuristisches Verfahren	26
4.1 Performativer Ansatz: eine erziehungswissenschaftliche Ritualtheorie	27
4.1.1 Performativität, Mimesis und Gemeinschaft.....	28
4.1.2 Immaterielles kulturelles Erbe	33
4.1.3 Rituelle Subjektivierung.....	35
4.1.4 Das Ritual als Bildungsprozess.....	37
4.2 Struktureller und funktioneller Ansatz: eine ethnologische Ritualtheorie	42
5 Quinceañera oder die Symbolisierung des Frau-Werdens	44
5.1 Catalinas Weg zum Frau-Werden: ein biographischer Abriss	45
5.1.1 Catalinas Kindheit und Jugend	46
5.1.2 Kindheit und Kind-Sein.....	47
5.1.3 Catalinas Pubertät und Adoleszenz	49
5.2 Quinceañera, „der Punkt wo die Seite sich gedreht hat“.....	54
5.2.1 Gesellschaftlicher und historischer Diskurs des Rituals Quinceañera.....	55
5.2.2 Strukturelle Beschreibung des Ablaufes Quinceañeras.....	58
6 Eine bildungswissenschaftliche Analyse Quinceañeras.....	61
6.1.1 Performative Symbolisierung	62
6.1.2 Quinceañera und dessen Wert symbolisch-mimetischer Performativität	65
6.1.3 Quinceañera als Gedankengut immateriellen kulturellen Erbes	72
6.1.4 Prozesse der Subjektwerdung: Vom Frau-Werden zum Frau-Sein.....	78
6.1.5 Wandel und Individualisierung Quinceañeras im Globalisierungsprozess	83
7 Veranschaulichung des Rituals als Bildungsprozess am Beispiel Catalinas Quinceañera	87
8 Schlusswort.....	93
Bibliographie.....	97

Vorwort

Ganz zu Beginn soll darauf hingewiesen werden, dass die Konzeption der vorliegenden Arbeit zur Erlangung des Magistergrades am Institut für Bildungswissenschaft auf der Diplomarbeit „Quinceañera oder die Symbolisierung des Frau-Werdens: Gespräche mit einer Kolumbianerin zum Übergang vom Kind-Sein zum Frau-Werden“ beruht, die ich im Rahmen meines Studiums am Institut für Kultur- und Sozialanthropologie 2007/2008 verfasste. Wie der Titel „Vom Kind-Sein zum Frau-Werden: Ein interdisziplinärer Diskurs über die bildungswissenschaftliche Relevanz ethnographischer Feldforschung anhand des Beispiels „Quinceañera oder die Symbolisierung des Frau-Werdens“ bereits aussagt, beabsichtigt diese Diplomarbeit einen Diskurs zwischen Bildungswissenschaft und Kultur- und Sozialanthropologie zu öffnen. Die Tatsache, dass das wissenschaftliche Feld der Ritualforschung als „Grenzgänger“ der Disziplinen bezeichnet werden kann, weist auf die Notwendigkeit einer interdisziplinären Forschungsarbeit hin. Während die bildungswissenschaftliche Ritualanalyse im Rahmen dieser Diplomarbeit im Vordergrund steht, ziehe ich für die Analyse meine ethnographischen Daten der Feldforschung über die Quinceañera *einer* Kolumbianerin – Catalina – heran.

Um der wissenschaftlichen Ordnung gerecht zu werden differenziere ich die übernommenen Daten der ethnologischen Diplomarbeit von denen der vorliegenden Arbeit durch die Wahl unterschiedlicher Schriftarten. Dabei grenzen sich die „ethnographischen Daten“ durch die Schriftart *Times New Roman* von der „bildungswissenschaftlichen Untersuchung“ von der Schriftart *Franklin Gothic Book* ab. Zusätzlich erfolgt eine Zitation, um die ausgewählten Passagen in der Diplomarbeit „Quinceañera oder die Symbolisierung des Frau-Werdens“ auffindbar zu machen. Die Zitate Catalinas – in der Arbeit mit C1-C5 gekennzeichnet – verweisen lediglich auf die Stelle der Interviewpassage im Transkript.

Bevor ich mich nun dem sachlichen Teil zuwende, möchte ich allerdings noch „dem Danken“ Raum geben. An dieser Stelle bedanke ich mich bei all denen, die mir Kraft gaben und mich des Weitermachens stets motivierten. Eure Unterstützung ermöglichte mir auf dem langen Weg vom Studentin-Sein hin zum Akademikerin-Sein auch in tiefen Phasen Mut zu fassen und den Blick immer wieder nach vorne zu wenden.

Ein besonderes Dankeschön richte ich an meine Eltern, die mich bis zum Schluss menschlich und wohl­tätig unterstützten.

Danke auch an Prof. Dr. Reinhold Stipsits, der mir die Verwirklichung meines interdisziplinären Projekts ermöglichte.

Und auch dir, Catalina, danke ich noch einmal von ganzem Herzen für deine Bereitschaft und dein inniges Interesse mir über dein Leben zu erzählen.

1 Einleitung

Ent-grenzung. Auflösung von Grenzen. Jugendwahn, Komasaufen und Arbeitslosigkeit. Was bedeutet es jugendlich zu sein in einer ent-grenzenden Welt? Wer ist überhaupt jugendlich? Wo liegen die Grenzen zwischen Kind-Sein, Erwachsen-Werden und Erwachsen-Sein?

Die weltweit steigende Entgrenzung gesellschaftlicher Strukturen mündet mehr und mehr in eine verschwommene Unschärfe und Ungreifbarkeit der Jugendphase und des Generationenverständnisses, deren Begrifflichkeit, Aufgabenbereiche und Rollenmuster. Die Logik der Trennschärfe und Eindeutigkeit stößt im Zuge des enormen Werte- und Gesellschaftswandels immer mehr an ihre Grenzen. Entgrenzung erzwingt wiederum Entscheidungen: „Je mehr Entgrenzung, desto mehr Entscheidungszwänge, desto mehr provisorisch-moralische Grenzkonstruktionen“ (Beck/Lau 2004:15). Mit der Vielzahl an Entscheidungen steigt zwar der Individualismus, daraus entströmt jedoch auch ein Meer von Strukturlosigkeit und Desorientierung. Genau diese Folgen der Entgrenzungstendenz und ihrer Entscheidungszwänge reflektieren (im Sinne von zurückwerfen) die Schlüsselprobleme der Gegenwart und Zukunft. (Vgl. Beck/Lau 2004:16f). (Vgl. Paulus 2008:7)

In Zeiten der Globalisierung, und dem damit einhergehenden Wertewandel, stellt sich auch für die Sozialpädagogik die Frage nach Handlungskonzepten für die Herausforderung des sozialen Phänomens des Übergangs und das Verschwimmen der Grenzen.

Gerade die Auseinandersetzung mit der Tatsache, dass ein großer Teil der Jugendlichen unserer Gesellschaft offensichtlich unter Strukturlosigkeit und Desorientierung, als Folge der Entgrenzung, leiden, führte mich dazu nach Strategien zu suchen, wie andere Gesellschaftssysteme auf die Krisenzeit der Adoleszenz eingehen. Der Übergang vom Kind-Sein zum Erwachsen-Werden ist geprägt von einer adoleszenten Umstrukturierung der Lebenssituation, des persönlichen Umfelds und der Entwicklung einer eigenen Persönlichkeit. Neue Herausforderungen gehen einher mit neuen Privilegien und alternativen Strategien, die sich einem soziokulturellen und globalisierten Wandel unterziehen und in einen gesellschaftlichen Kontext eingebettet sind. Jede Gesellschaft formuliert im Prozess der Enkulturation Vorstellungen, was es bedeutet Erwachsen zu sein, die sich allerdings wesentlich voneinander unterscheiden können. Während in den

modernen Industriegesellschaften die Tendenz in Richtung „verlängerte Adoleszenz“ (Erdheim 1990) oder „psychosoziales Moratorium“ (Erikson 2007) steigt – man spricht auch vom „Forever Young“ Phänomen -, halten einige Kulturen bis heute kulturelle Traditionen aufrecht, die eine klare Differenzierung von Kind-Sein und Erwachsen-Sein beinhalten: die Initiationsriten. Initiationsriten verkörpern eine pädagogische Institutionalisierung der von Ambivalenzen geprägten Phase der Jugend. Als Grenzgänger schweben Jugendliche zwischen den Welten der Kindheit und der des Erwachsenenalters. Erdheim stellt die These auf, dass Riten eine angstverminderte Wirkung besitzen, die den lebenszyklischen Problematiken der Adoleszenz entgegenwirken, „fallen sie weg, so wächst die Angst“ (Erdheim 1991:86) und mit ihr die Aussichtslosigkeit, sich innerhalb der Gesellschaft zu positionieren. Die gesellschaftliche Institution des Übergangsritus stellt eine Maßnahme dar, die eine unterstützende Funktion für die Jugendlichen in ihrer Positionierung und Persönlichkeitsfindung inne hat und gleichzeitig den Jugendlichen Grenzen für die Jugendphase setzt. (Vgl. Paulus 2008:7f)

1.1 Thematische Einführung

Quinceañera, oder auch *Quinceaños* („fünfzehn Jahre“)¹, wird in einigen lateinamerikanischen Ländern (z.B. Mexiko, Peru, Argentinien, Kolumbien, El Salvador, Kuba etc.) das Fest rund um den 15. Geburtstag eines Mädchens bezeichnet. Dieses Fest stellt ein soziales Ereignis dar, bei dem das Mädchen als Frau in die Gesellschaft aufgenommen wird. Es findet sozusagen ein *Rite de Passage* (Übergangsritual) statt, eine Transformation des Mädchens aus dem Status des Kind-Seins oder des Jugendlichen, auf einen neuen sozial-ökonomischen Status: Dem Frau-Sein. Die Gesellschaft fordert den Abschied von der Kindheit, indem das Mädchen anhand *Quinceañeras* in die Welt der Frau initiiert wird. *Quinceañera* hält somit die gesellschaftliche Bedeutung eines alltäglichen kulturellen, religiösen und sozialen Events inne und verkörpert einen bedeutenden Tag für das 15-jährige Mädchen. (Vgl. Paulus 2008:87)

„It affirms ethnicity and gender in both sacred and social areas. It could be called the day a young Hispanic woman turns Cindarella, for on this one day she is truly the center of

¹ Quinceaños setzt sich zusammen aus quince – fünfzehn – und años – Jahre – und verweist somit direkt auf den 15. Geburtstag.

attention and considered to be at the height of her youthful beauty and purity” (Bridges 2001:156).

Quinceañera repräsentiert somit eine „lateinamerikanische“ Möglichkeit, den Übergang zwischen Kind-Sein und Erwachsen-Sein gesellschaftlich zu gestalten. Im Konkreten symbolisiert der Rite de Passage einen Statuswechsel des Kind-Seins in eine genderspezifische Domäne, dem Frau-Sein. Den bisher wenigen Publikationen zum Thema Quinceañera ist zu entnehmen, dass offensichtlich eine Wissenschaftslücke in der Untersuchung dieses Rite de Passage, vor allem innerhalb Kolumbiens, vorherrscht. Es besteht sogar der Aufruf durch Beiträge an Datengewinnung den Mangel zu beheben (vgl. Cantú 1999, Serrato 1995, etc.).

(Paulus 2008:8)

Nach anfänglichen Überlegungen, den Prozess des Frau-Werdens auf die Entfaltung und Konstruktion von Identität(en) hin zu analysieren, was sehr nahe liegend erscheint, entschloss ich mich aufgrund der kontroversen Debatten und Diskurse um den Identitätsbegriff, dieses theoretische Konstrukt bewusst aus meiner Erhebung auszuklammern.

(Paulus 2008:10)

1.2 Quinceañera und die Bildungswissenschaft

Die Erforschung von Riten², insbesondere Initiationsriten, erlangt allerdings nicht nur innerhalb der Kultur- und Sozialanthropologie an Bedeutung, sondern stellt auch für die Erziehungswissenschaften einen bereichernden Zugang zum sozialen Phänomen der Statuspassagen junger Frauen und Männer dar. Die Auseinandersetzung von Statusübergängen nimmt im Bereich der Jugendforschung bereits Formen an, erscheint jedoch bisher in der Sozialpädagogik ein marginales Feld zu repräsentieren. So regt beispielsweise die Erziehungswissenschaftlerin Barbara Friebertshäuser an, „sich mit der Bedeutung und Funktion von Initiationsritualen im Zusammenhang mit der Bewältigung von Statuspassagen wieder stärker auseinanderzusetzen, denn hier

² In der Diplomarbeit „Quinceañera und die Symbolisierung des Frau-Werdens“ verweise ich darauf, dass innerhalb kultur- und sozialanthropologischen Diskurse über Riten, seit den 80er Jahren nicht mehr von Ritual, sondern von Ritus gesprochen wird, da sich der Terminus „Ritual“ ursprünglich auf religionstheoretische Ansätze stützte. Da innerhalb der Bildungswissenschaft diese Begriffsdifferenzierung nicht angesprochen wird, verwende ich die Begriffe hier synonym.

lassen sich – gerade bei Jugendlichen – Defizite und Probleme feststellen.“ (Friebertshäuser 1995:56). Weiters stellt Friebertshäuser fest, dass die institutionelle Absicherung des Übergangs vom Kind-Sein zum Erwachsenen in unserer Gesellschaft nur noch in rudimentären Erscheinungsformen vorhanden ist, der Wunsch nach einer Initiation bzw. Einführung in die soziale Welt seitens der Jugendlichen allerdings existiert (vgl. Friebertshäuser 1995:67). Denn „im Zuge der Freisetzung der einzelnen aus traditionellen Lebensbezügen, aus Bindungen und Kontrollen, nehmen die Anteile zu, in denen die einzelnen entscheiden, ihr Leben selbst gestalten und zugleich auch die Risiken ihres Handelns zu tragen haben“ (Friebertshäuser 1992:32).

Ähnliche Ansätze verfolgt Inga Pinhard, die das Bedürfnis nach Abgrenzung der Jugendphase in die Diskussion mit einbringt. Sie spricht davon, dass Jugendliche durch das Fehlen äußerer Grenzziehung oder institutionalisierten Schwellensituationen daran festhalten, das Älterwerden als Markierung sichtbar zu feiern und im Zuge dessen als Mittelpunkt Aufmerksamkeit finden. Pinhard zufolge kann Jugendlichen das Bedürfnis nach Orientierung und Wertevermittlung durch die Markierung sozialer Grenzen nicht abgesprochen werden. Daraus schließt sie, dass neue Strategien entwickelt werden müssen, um mit Hilfe neuer Perspektiven positive Zugänge zum Erwachsensein eröffnet werden können. (Vgl. Pinhard 2004:206ff).

Friebertshäuser führt weiters an, dass die kultur- und sozialanthropologischen Erkenntnisse über Riten außerhalb der eigenen Gesellschaft für die Analyse von Übergängen in Industriegesellschaften nutzbar gemacht werden können. Anthropologische Untersuchungen vermitteln dabei ein umfassendes Verständnis über die rituelle Organisation, Grundstrukturen und Bedeutungsgehalte von Übergangsriten, die gerade für die Bildungswissenschaft wichtige Informationen und Strukturen für eine pädagogische Analyse bzw. Praxis aufwerfen. (Vgl. Friebertshäuser 1992:19)

Ziel dieser Arbeit ist es, mithilfe Quinceañeras einen interdisziplinären Diskurs zwischen der Bildungswissenschaft und der Kultur- und Sozialanthropologie zu eröffnen. Der Themenbereich der Übergangsforschung charakterisiert sich in seinem Wesen als interdisziplinärer Grenzgänger, der zur Erforschung den Dialog der Disziplinen fordert. VertreterInnen der erziehungswissenschaftlichen Ritualforschung verweisen deutlich auf die Notwendigkeit des interdisziplinären Austauschs, insbesondere dem Einbeziehen ethnologischer Forschungen und Reflexion zur

Erfassung und zum Verstehen kulturell differenzierender Menschenbilder und kulturellen Identitäten. (Vgl. Wulf 2006a:12; Friebertshäuser 2004). Klaus Mollenhauer spricht beispielsweise davon, dass jegliche pädagogische Theorien unzureichend sind „und zwar deshalb, weil die Erziehungs- und Bildungsaufgabe es immer auch mit der Gesamtkultur, mit der gesellschaftlichen Formation dieser Kultur, mit ihren noch legitimierbaren überlieferten Beständen und deren Zukunftsfähigkeit zu tun hat“ (Mollenhauer 1994:18f).

Zum einen sollen anhand pädagogisch-ethnographischer Methoden Handlungsstrategien und eine mögliche Konzeption pädagogischer Handlungsmaßnahmen hinsichtlich des Übergangs junger Frauen, vom Kind-Sein zum Erwachsen-Sein, aufgezeigt werden. Zum anderen erfolgt über die Verknüpfung der empirischen Datenerhebung zum Rites de Passage Quinceañera, mit einer erziehungswissenschaftlichen (Performativität) und ethnologischen (Struktur und Funktion) Analyse, der interdisziplinäre Dialog.

Um diesen Anforderungen des interdisziplinären Dialogs im Bereich der Übergangs- und Ritualforschung gerecht zu werden, orientiere ich mich an folgender Fragestellung und ihren Subfragen:

Inwieweit besteht eine Relevanz der ethnographischen Feldforschung über den Übergangsritus Quinceañera – vom Kind-Sein zum Frau-Werden – für die Bildungswissenschaft und im Besonderen für die Sozialpädagogik?

- Was will die Bildungswissenschaft von der Ethnologie?
- Wo liegt die bildungswissenschaftliche bzw. sozialpädagogische Bedeutung der (Einzelfall-) Analyse des Subjekts innerhalb gesellschaftlicher Strukturen?
- Inwiefern tragen Rituale zum Bildungsprozess bei bzw. wo liegt der Bildungswert von Ritualen?
- Welche Rolle spielt die bildungswissenschaftliche, performative Ritualtheorie für den Prozess des Frau-Werdens bei Quinceañera?

1.3 Inhaltliche Skizzierung der Diplomarbeit

Überblickend betrachtet, erfolgt an dieser Stelle eine inhaltliche Skizzierung der Arbeit, die sich an den Fragestellungen orientiert. So werfe ich im ersten Kapitel die Frage auf „Was will die Bildungswissenschaft von der Ethnologie?“, um die Beziehung und das Verhältnis der beiden Disziplinen für die Erziehungswissenschaften zu erörtern.

Sehr schnell wird ersichtlich, dass die Beziehung zwischen Bildungswissenschaft und Kultur- und Sozialanthropologie in einen heuristischen Diskurs methodischer Ansätze mündet, die im Kapitel zwei ausführlich diskutiert werden. Da ich mich im Zuge der Diplomarbeit am Institut für Kultur- und Sozialanthropologie dazu entschlossen habe eine biographische Einzelfalluntersuchung zur Erhebung meiner Daten durchzuführen, folgt an dieser Stelle eine Auseinandersetzung dieser Methodenwahl innerhalb der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung und dem schmalen Grad der „Pädagogischen Ethnographie“. Wie bereits genannt, entspringt das Datenmaterial aus den Interviews mit *einer* jungen in Wien lebenden Kolumbianerin. Aus diesem Grunde stelle ich die Relevanz der Einzelfallanalyse innerhalb der erziehungswissenschaftlichen bzw. sozialpädagogischen Forschung dar, indem ich insbesondere auf die Subjektorientierte Übergangsforschung eingehe.

Folglich präsentiere ich die Datenerhebung und Durchführung der pädagogisch-ethnographischen Feldforschung, um meine Vorgangsweise transparent darzustellen.

Kapitel drei behandelt die theoretische Einführung in die analytische Ritualforschung. Dabei wird die notwendige Kombination erziehungswissenschaftlicher und ethnologischer Ansätze als heuristische Verfahren innerhalb der Ritualforschung aufgegriffen und begründet. Da die Beschreibung der ethnologischen Ritualforschung ausführlich in der kultur- und sozialanthropologischen Diplomarbeit Eingang gefunden hat, konzentriere ich mich an dieser Stelle überwiegend auf eine bildungstheoretische Ritualanalyse und ihren Konzepten von Performativität und Mimesis sowie den pädagogischen Wert von Ritualen als Bildungsprozess. Der ethnologischen Ritualforschung wird dabei in ihrer theoretischen Auffassung eher kurzatmig Beachtung geschenkt.

Nachdem die theoretischen Überlegungen zum Thema abgesteckt wurden, erfolgt im letzten Kapitel eine ausführliche Analyse der Daten. Neben einem biographischen

Abriss Catalinas benötigt die Analyse eine strukturelle Rahmung des Rituals Quinceañera. Erst dann können die erziehungswissenschaftlichen Konzepte von Performativität, Mimesis, des immateriellen kulturellen Erbes und der Subjektivierung vom Kind-Sein zum Frau-Werden eingehend betrachtet und verknüpft werden. Zu guter Letzt komme ich noch einmal auf die Prozesse der Globalisierung und der damit einhergehenden Individualisierung anhand des Beispiels Quinceañera zu sprechen.

2 Was will die Bildungswissenschaft von der Ethnologie?

Obwohl es auf den ersten Blick nicht den Anschein macht, als würden die beiden Disziplinen – Bildungswissenschaft und Kultur- und Sozialanthropologie – gemeinsame Interessen verfolgen, erweisen sich bei genauerem Hinsehen zahlreiche Parallelen, vor allem in Bezug auf die Sozialpädagogik, die anhand Lilo Schmitz im Folgenden aufgezeigt werden:

- Die Funktion als Vermittler und Brückenbauer
- Das Handwerk der Kommunikation im Spannungsfeld intersubjektiver Beziehungen und persönlicher Begegnungen
- Die identitäts- und sinnstiftende Funktion innerhalb einer Gesellschaft
- Machtlose Subkulturen, marginalisierte Individuen und periphere Kulturkonzepte als Gegenstand bzw. Arbeitsfeld
- Konzepte des Empowerments als Revolution des gesellschaftlichen Wandels

(Vgl. Schmitz 1993:614ff)

Zusätzlich kann der methodische Austausch zwischen den Disziplinen komplementäre Zugänge schaffen und neue Ansätze hervorbringen, die eine Bereicherung für die Erkenntnisse innerhalb der Humanwissenschaften mit sich bringen.

„Der Ansatz der klassischen Ethnographie im Sinne einer Kultur- und Sozialanthropologie ist für die Erziehungswissenschaften interessant, weil es dort im allgemeinen Sinn um das Studium von Kindheit und Aufwachsen in fremden Kulturen geht.“ (Marotzki 1998:45) Die Kultur- und Sozialanthropologie dient sozusagen als Unterstützung der Sozialen Arbeit, indem sie sich einem ganzheitlichen Konzept des Individuums und deren Einbettung in die jeweilige Kultur hingibt und somit die Kompetenzen besitzt, Stereotypenbildungen zu reflektieren und aufzulösen. Der kulturspezifische Entwurf wirkt somit als Rückhalt des Verstehens eines Individuums, samt dessen Handlungsstrategien, innerhalb eines gesellschaftskritischen Systems des Wandels in Raum und Zeit. Dies wird dann unausweichlich Thema, wenn es durch die steigenden Migrationsbewegungen im Zuge der Globalisierung, verstärkt zu einem

Dialog der Kulturen kommt. Bereits Mollenhauer kam zur Erkenntnis, dass „die Verschiedenheit kultureller Herkünfte nicht nur aktuell zum Problem des Erziehungssystems geworden ist, sondern auch dessen Zukunft wesentlich mitbestimmen wird. Das – so meine Vermutung – wird künftig eines der herausragenden Themen der Sozialpädagogik sein“ (Mollenhauer 1996:880).

Aufgrund der Pointiertheit Schmitzs, bezüglich der Zusammenarbeit von Sozialpädagogik und Ethnologie, beziehe ich mich nun teilweise auf Sekundärliteratur, indem ich die Relevanz der Interdisziplinarität in ihren eigenen Worten wiedergebe:

„Ethnizität, Tradition, Verwandtschaft: All dies sind fließende Konzepte und die Soziale Arbeit muss sich fragen, inwieweit sie nicht selbst hier massiv (z.B. auf religiösen/traditionellen Bewegungen) Einfluss nimmt, indem sie selbst eingreift und aktiv z.B. Normen und Riten schafft und Krisen bewältigen hilft, die sie erst kulturspezifisch zuschreibt oder erfindet. Ethnologische Paradigmata erleichtern der sozialen Arbeit auch die Integration der starren Systeme und Vorhersagen sprengender Dynamik des Alltags (Lefebvre 1974, 1975; Heller 1978) mit seiner Vielfalt an überraschenden Wahlmöglichkeiten für den Einzelnen (Bourdieu 1977:15) mit der Hoffnung, durch Kommunikation (Habermas 1981) ein Gegengewicht zur Kolonisierung bzw. Kolonialisierung von Raum, Zeit und Lebenswelt zu bilden (zur Diskussion siehe Müller/Otto 1986; Sünker 1989)“ (Schmitz 1993:618f).

Nach Mollenhauer liegt innerhalb der Pädagogik ein „verführerisches Vergessen“ in der Luft, „dass jedes pädagogische Ereignis in irgendeiner Weise an das gesellschaftliche System gebunden ist“ (Mollenhauer 1994:19). Die Repräsentation von Lebensformen erachtet er als eines der wichtigsten Bildungsprobleme und ist der Meinung, dass der „bescheidene Beitrag“ der Pädagogik sein könnte, pädagogische Problemstellungen vermehrt in Anbetracht von Kulturzusammenhängen zu untersuchen. (Vgl. Mollenhauer 1994:19f)

3 Methodische Forschungsansätze

„Die Beschreibung der inneren Entwicklungsprozesse wäre einseitig, würde sie die Analyse der kulturellen, gesellschaftlichen und sozialen Kontexte vernachlässigen.“ (Pinhard 2004:207)

Die Bewältigung von alltäglichen Herausforderungen in Zeiten der reflexiven Moderne (Beck), bringt veränderte Bedingungen des Aufwachsens mit sich, die sich im Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft abspielen und neue verstehende Zugänge erfordern. Besonders innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung rückt die Unerlässlichkeit interdisziplinärer Forschungsarbeiten in den Vordergrund. Dabei stellen die methodischen Vorgangsweisen der Kultur- und Sozialanthropologie eine ganz besondere Ergänzung methodischer Vorgangsweisen in den Erziehungswissenschaften dar. „Sie [die Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Anm. EP] kann und sollte das Methodenarsenal wie auch die methodologische Grundreflexion um ethnographische Verfahren erweitern, so dass ein Forschungsdesign entsteht, das es erlaubt, glaubhaftes und zuverlässiges Wissen über den Menschen in seinem sozokulturellen und lebensweltlichen Kontext bereitzustellen.“ (Marotzki 1998: 56) Im Rahmen der Sozialpädagogik engagiert sich insbesondere die subjektorientierte Übergangsforschung für den Dialog der Disziplinen zur Untersuchung von Übergängen. Im Vordergrund dieses methodischen Ansatzes steht die Verbindung von Einzelfallanalysen mit der Strukturanalyse.

„Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht muss Ritualforschung heute die Akteure und Experten in den Vordergrund stellen und deren Motivationen und Deutungsmuster ernst nehmen, auch und um so mehr, wenn es um Jugendliche geht“ (Pinhard 2004:199).

Pinhard – die sich mit dem Übergangsritus der Jugendweihe auseinandersetzt – lenkt in diesem Zitat die Aufmerksamkeit bereits auf die Notwendigkeit des Einbezugs biographischer Perspektiven für die Untersuchung von Ritualen, um ein Verständnis für die individuellen Handlungsstrategien zu erlangen. Der Kontext und die das

Individuum tangierenden Konstellationen besitzen im wesentlichen Einfluss auf die biographischen Züge des Forschungsgegenstandes. „Für Konstitution und Verständnis von Ritualen [ist] der jeweils „herrschende“ gesellschaftliche und familiär-biographische Verstehenszusammenhang mitentscheidend“ (Friedrichs 2004:9).

Auch die Ritualforschung – als thematisches Grenzgebiet – spricht sich für eine inter- bzw. transdisziplinäre Forschung aus, da selbst der erziehungswissenschaftliche Forschungszweig zur Untersuchung von Ritualen auf den anthropologischen angewiesen ist. Dabei wird auf die Rekonstruktion sozialer Praktiken mit Hilfe (mikro- und in der subjektorientierten Übergangsforschung auch makro-) analytischen Verfahren plädiert, wobei eine besondere Zuneigung zu den Methoden im Rahmen einer Pädagogischen Ethnographie vorzufinden ist (vgl. Wulf 2004c:6).

Der Einstieg erfolgt nun sozusagen über eine grundlegende methodische Zusammenführung von Pädagogik und Ethnologie im Sinne der Pädagogischen Ethnographie. Anschließend gehe ich näher auf die Subjektorientierte Übergangsforschung und die Bedeutung der Einzelfalluntersuchung für die Sozialpädagogik ein. Im letzten Teil der Methodischen Ansätze erfolgt eine ausführliche Darlegung der Rahmenbedingungen und Untersuchungsinstrumente meiner Feldforschung über „Quinceañera oder die Symbolisierung des Frau-Werdens“, auf denen die anschließende bildungswissenschaftliche Analyse aufbaut.

3.1 Pädagogische Ethnographie: Ein interdisziplinärer Zugang innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung

Wie die Überschrift bereits aussagt, existiert innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung ein Ansatz, der die Disziplinen Pädagogik und Ethnologie zusammenführt. Schmitz schlägt dazu vor, die methodischen Konzepte nicht an sich zu übernehmen, sondern sie als *Sichtweise* zu rezipieren (vgl. Schmitz 1993:618). Fritz Schütze bezeichnet in seinen neueren Arbeiten diese *Sichtweise* wiederum als „ethnographische Haltung“. Schütze erkennt nicht bloß den Bedarf unter dem ethnographischen Erkenntnisstil für die Biographieforschung, sondern auch für ein professionelles pädagogisches Handeln,

beispielsweise in der sozialen Arbeit (vgl. Schütze 1994). Angelehnt an Schütze beschäftigen sich auch Jürgen Zinnecker und Winfried Marotzki mit der interdisziplinären Konzeption der ethnographischen Haltung, erweitern diese allerdings, indem sie im Hinblick auf die Anwendung ethnographischer Methoden in den Erziehungswissenschaften bzw. in pädagogischen Arbeitsfeldern von „Pädagogischer Ethnographie“ sprechen (vgl. Zinnecker 2000; Marotzki 1998:44). Zinnecker schlägt vor, unter Pädagogischer Ethnographie³ anthropologische Studien zu verstehen, die sich auf pädagogische Handlungsfelder beziehen. Allerdings verweist er darauf, dass pädagogische Handlungsfelder nicht nur Erziehung und Bildung umfassen, sondern auch kulturelle Praxen und Lebenswelten. Mithilfe der Ethnographie erfolgen sozusagen die Erfassung, Analyse und Reflexion „kleiner Lebenswelten“, wodurch man zu einer Steigerung professioneller Reflexivität innerhalb der pädagogischen Praxis gelangt. (Vgl. Zinnecker 2000; Lüders 1999)

Auch Marotzki macht auf die Bedeutung der Einbettung pädagogischer Praxis in seiner soziokulturellen Lebenswelt aufmerksam. Die Verknüpfung Erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung und ethnographischer Haltung „kann und sollte das Methodenarsenal wie auch die methodologische Grundlagenreflexion um ethnographische Verfahren erweitern, so dass ein Forschungsdesign entsteht, das es erlaubt, glaubhaftes und zuverlässiges Wissen über den Menschen in seinem soziokulturellen und lebensweltlichen Kontext bereitzustellen“ (Marotzki 1998:56). Mithilfe einer Pädagogischen Ethnographie können Problemstellungen somit auf innovative Art und Weise sinnvoll kontextualisiert und erschlossen werden. (Vgl. Marotzki 1998:46)

Am Ende seines Diskurses zur Reflexion Pädagogischer Ethnographie kommt Christian Lüders zur Erkenntnis, dass es die Aufgabe ethnographischer Forschung sei, das „schwer explizierbare und hochgradig kontextbezogene Wissen über Erziehung und Biographie *in seinem situativen Kontext* zu beschreiben und rekonstruieren“ (Lüders 1999:146).

Die „Pädagogische Ethnographie“ – so kontrovers sie in Erscheinung tritt – erlaubt infolgedessen einen Perspektivenwechsel innerhalb der erziehungswissenschaftlichen

³ Unter Ethnographie versteht man heute die Beschreibung und darstellerische Ausarbeitung der Datenerhebung und des Forschungsfeldes samt ihrer Inhalte.

Methodik, der es ermöglicht, Bildungsprozesse in ihrer ganzheitlichen und heuristischen Gestaltbarkeit zu untersuchen.

3.2 Subjektorientierte Übergangsforschung und die Bedeutung der Einzelfalluntersuchung für die Sozialpädagogik

Die subjektorientierte Übergangsforschung stellt den Versuch einer neuen sozialpädagogischen Perspektive auf biographische Übergänge junger Frauen und Männer, genauer gesagt der Übergangsphase vom Jugendlichen hin zum Erwachsensein, dar. In erster Linie beziehe ich mich auf Barbara Stauber, Axel Pohl und Alexander Walther (2007), die in ihrem Buch „Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener“ diesen neuen Ansatz innerhalb der Sozialpädagogik hervorbringen und beschreiben. Im Vordergrund steht dabei die subjektive Bedeutsamkeit der ambivalenten Phase des Erwachsenwerdens im Zuge der Verschränkung gesellschaftlicher Strukturen und individueller Handlungsformen und -strategien. Einerseits soll die Strukturseite eines geschlechtsbezogenen institutionalisierten Lebenslaufs analysiert werden, andererseits wird ein besonderes Augenmerk auf das handelnde Subjekt und dessen biographische Perspektive gelegt. (Vgl. Stauber/Pohl/Walther 2007:7ff)

Der Ausgangspunkt dieses Forschungsansatzes – der bipolaren Untersuchung von Struktur und Subjekt – entspringt dem gesellschaftlichen Wandel, der Grenzen nicht mehr eindeutig bestimmen lässt und zu Individualisierung und Pluralisierung führt. Mit der Entgrenzung und Diversifizierung steigen auch die Entstandardisierung von Übergängen und die Notwendigkeit, sich der Innensicht individueller Akteure zuzuwenden; also die Strukturen und Dynamiken der Gesellschaft aus dem Einzelfall heraus zu verstehen. Es steht nun im Interesse die subjektiven Motivationen und Entscheidungen in dem Sinne zu untersuchen, wie Strategien des Umgangs mit der Individualisierung entwickelt werden. Diese Eigenlogik des Umgangs mit individualisierten und entstandardisierten Übergängen können nur mittels der Innenwelt des Subjekts erfasst werden. Die sozialintegrative Bewältigung und sinnvolle Gestaltung von Übergängen einer immer komplexer werdenden Gesellschaft ist zunehmend auf ganzheitliches Wissen und neue Deutungsmuster biographischer

Übergänge angewiesen. (Vgl. Stauber/Pohl/Walther 2007:227) Es geht dabei um die Darstellung der „Innenwelt der Außenwelt“ (Alheit/Dausien 2000:268) als Fragment sozialer Wirklichkeit, die effektiv am Einzelfall Ausdruck erfahren. Es kommt zu einer heterogenen, fraktalen, durch individuelle Erfahrungen geprägten Wirklichkeit, die von der Pluralität lebt und einen subjektiv-differenzierten Umgang mit gesellschaftlichem Wissen einfordert. Individualisierung und Globalisierung fordern, wie bereits in der Einleitung angesprochen wurde – Entscheidungen zu treffen, die zurückgehen auf die Frage: Wer bin ich und was will ich? (Vgl. Wulf 2006a:45f) Im Angesicht dessen ist es Aufgabe der Erziehungswissenschaften Kompetenzen zu erlangen, die Zugang zur individuellen Reflexion gesellschaftlicher Strukturen schaffen.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass subjektive Bewältigungsstrategien als Spiegel der individualisierten Gesellschaft zunehmend zur entscheidenden Frage sozialer Integration werden (vgl. Stauber/Pohl/Walther 2007:36).

3.2.1 Sozialpädagogische Erkenntnisinteressen und die Sozialpädagogik des Übergangs

Es stellt sich nun die Frage nach den sozialpädagogischen Erkenntnisinteressen der subjektorientierten Übergangsforschung. Die den ErziehungswissenschaftlerInnen zugrunde liegende Vermittlungsaufgabe erweitert sich in der Funktion des Brückenbildners zwischen individuellem menschlichen Leben und gesellschaftlichen Strukturen (vgl. Stauber/Pohl/Walther 2007:19). Dabei benötigt es eine Betrachtung sozialer Integration als Wechselspiel von Sozialstrukturen und individuellem Handeln (vgl. Stauber/Pohl/Walther 2007:227). Der sozialpädagogische Auftrag beruht darin, die Biographizität als Schlüsselkompetenz brüchiger Übergänge anzuerkennen und biographische Kompetenzen anzureichern (vgl. Stauber/Pohl/Walther 2007:232). Es benötigt somit eine Analyse von Unterstützungsbedarf in seinen Kontextzusammenhängen: „Diesen Unterstützungsbedarf in seinen Entstehungszusammenhängen zu analysieren, in seinen subtilen Formen zu erkennen und genau zu bestimmen ist ein zentrales sozialpädagogisches Erkenntnisinteresse, das der subjektorientierten Übergangsforschung zugrunde liegt“ (vgl. Stauber/Pohl/Walther 2007:227).

Die AutorInnen entwickeln sozusagen das Konzept einer *Sozialpädagogik des Übergangs*, indem sie eine neue sozialpädagogische Perspektive biographischer Übergänge zwischen Jugend und Erwachsensein aufwerfen (Vgl. Stauber/Pohl/Walther 2007):

- Ein Versuch der Selbstverständlichkeit einer lebensweltorientierter Sozialpädagogik als intermediäre Übersetzungsinstanz zwischen System und Lebenswelt
- Die Forderung neuer Positionierungen in den Erziehungswissenschaften: Vom Abschied kompensatorischer Bildung hin zur Unterstützung biographischer Kompetenzen und Gestaltung des Lebenslaufes
- Die Betrachtung der „Innenwelt der Außenwelt“ als Teil sozialer Wirklichkeit
- Die Reflexion des Verhältnisses gesellschaftlicher Anforderungen und individueller Bedürfnisse
- Die Forderung mehrdimensionaler Forschungsansätze und die Verschränkung multidisziplinärer Perspektiven
- Die Forderung nach der Notwendigkeit jugendkulturelle Kontexte und informelle Milieus als Bildungsmilieus zu akzeptieren
- Die Reflexion des Begriffs „soziale Bildung“: als persönlichkeitsbildendes (jugend-) kulturelles Kapital, als Beitrag verbesserter Bewältigungsfähigkeiten und Gestaltbarkeit konflikthafter Übergänge.

3.2.2 Das Wechselspiel von Struktur und Einzelfall

Im Sinne dieses Ansatzes einer *Sozialpädagogik des Übergangs* ist es ein Anliegen meiner Arbeit den Forderungen nach einer Kombination der Analyse von Struktur (Ritual und die gesellschaftliche Kontextualisierung) und Subjekt (Catalina) zu folgen. Das Ritual – in meinem Fall Quinceañera – betrachte ich dabei als pädagogische Institution, deren Aufgabe nach dem Erziehungswissenschaftler Christoph Wulf vor allem darin besteht, „die jüngere Generation zu erziehen und zu bilden und ihr die Qualifikationen zu vermitteln, mit deren Hilfe ihre Angehörigen lebens-, handlungs- und arbeitsfähige Subjekte werden.“ (Wulf/Zirfas 2004c:15). Wulf beschreibt rituelle Prozesse grundlegend als Verkörperung und Konkretisierung von Institutionen und Organisationen, die eine bestimmte Rahmung und Struktur aufzeigen: sie haben einen

Anfang und ein Ende, in dessen Zeitraum der Transformationsprozess vollzogen wird, sie finden in sozialen Räumen statt und sie konstituieren und organisieren Gemeinschaften. Rituale sind institutionelle Muster, in denen kollektiv geteiltes Wissen und Handlungspraxen mittels Selbstdarstellung und –interpretation, in institutioneller und gemeinschaftlicher Ordnung vereint werden. (Vgl. Wulf 2004c:14)

Mit der kritischen Auseinandersetzung der rituellen Struktur (eingebettet in die gesellschaftliche und kulturelle Struktur) auf der einen Seite, und der biographischen Perspektive subjektiven Handelns und Erlebens anhand eines Einzelfalls auf der anderen Seite, gelangt der Ansatz zu einem Dialog von Erziehungswissenschaften und der Ethnographie.

Zusätzlich wird aufgezeigt, dass die Einzelfallanalyse zwar eine individuelle Betrachtungsweise hervorbringt, individuelle Handlungsstrategien aufzeigt – und damit Generalisierungen des Erlebens von Übergängen ausgeschlossen bleiben –, in der Verknüpfung von subjektivem Handeln und gesellschaftlichen Strukturen jedoch generelle Aussagen über den Wandel und die Individualisierung ausgesagt werden können. Erhebliche Unterschiede in scheinbar kollektiven Ritualen entstehen sowohl durch die historischen, kulturellen und sozialen Rahmenbedingungen, als auch der Einmaligkeit und Einzigartigkeit des handelnden Individuums: Grenzen der Planbarkeit und Vorausssehbarkeit (vgl. Wulf/Zirfas 2003:25). Aufgrund der Gefahr zur Vereinfachung individueller Handlungen und deren Intention sprechen Wulf und Zirfas „der Rahmung, der Kontextualisierung von Ritualen eine besondere Bedeutung zu. Diese relativiert die Generalisierungen und führt zur Vorsicht gegenüber der Zuschreibung eindeutiger ritueller Funktionen“ (Wulf/Zirfas 2004b:17). Die Betrachtung der individuellen Gestik, kreativen Ausgestaltung und Bedeutung für ein Subjekt kann somit aufzeigen wie „in der Form gleich gebliebene Gesten im Verlauf neuer gesellschaftlicher Entwicklungen ihre soziale Bedeutung“ (Wulf 2003:130) verändern.

All dies spricht für die Einzelfallanalyse innerhalb der erziehungswissenschaftlich orientierten Ritualforschung, da eine eindeutige rituelle Funktion erst durch eine konkrete Analyse am Subjekt innerhalb eines weiträumigen Kontexts erfasst werden kann.

Inwiefern die Strukturen von Ritualen und deren individuellen Handlungsformen (in Anbetracht des Wandels) eine Perspektive zwischen Kontinuität und Innovation

hervorbringen, erfolgt dann im nächsten Kapitel (Kapitel 4), durch die Illustration eines erziehungswissenschaftlichen Beitrags zur Ritualforschung. Bevor ich mich allerdings dem analytischen Teil dieser Arbeit zuwende, findet die Darstellung der Datenerhebung und der methodologischen Vorgangsweise der Feldforschung über Quinceañera statt.

3.3 Datenerhebung und methodische Vorgangsweisen der Feldforschung

In diesem Kapitel erfolgt eine transparente Darstellung davon, welche Überlegungen ich von Beginn meiner Feldforschung an verfolgte und auf welche Art und Weise diese durchgeführt wurden.

3.3.1 Einsatz der biographischen Methode

Aufgrund ihres Zuganges zur sozialen Wirklichkeit, unter Berücksichtigung der Individualität (vgl. Lamnek 2005:655), findet die humanwissenschaftliche Biographieforschung ihre Anwendung im Ansatz des Einzelfallapproachs, die wiederum einhergeht mit der methodologischen Triangulation. Da das Erzählen immer eine retrospektive Interpretation impliziert, dient das narrative Interview als besonders geeignet für die Biographie- und Lebenslaufforschung (vgl. Lamnek 2005:358). Auch Peter Blos verweist darauf, dass seelische Sphären und Prozesse aus der Retrospektive leichter und präziser analysierbar erscheinen und plädiert daher für die Erwachsenenanalyse (vgl. Blos 2001:13). Die biographische Methode beinhaltet die Erhebung und Auswertung persönlicher Daten oder der Rekonstruktion und Interpretation von Lebensläufen, zugleich dient sie aber der Darstellung des Verhältnisses zwischen dem Individuum und der Gesellschaft. So schreibt Lamnek: „Der Zugang über die Sicht des einzelnen Handelnden ist erforderlich, weil soziale Organisation als das Ordnen von Handlungsproblemen zu konzeptualisieren ist“ (Lamnek 2005:668). Die methodische Herangehensweise, anhand der Biographieforschung, ermöglicht mir sozusagen das Event Quinceañera, anhand Catalinas Lebensgeschichte, in ihrer Individualität zu kontextualisieren, und somit einen Zugang zur gesellschaftlichen Ordnung, deren Strukturen, Traditionen und Vorstellungen von Konzepten wie Frau-Werden und Erwachsen-Sein zu schaffen. Denn neben der

Rekonstruktion von Lebensläufen und individuellen Biographien⁴ „stehen nicht nur alltägliche Interaktionen im Blickpunkt des Interesses, sondern auch Institutionen, genauer: das Verhältnis, das Menschen zu Institutionen eingehen. Oder anders argumentiert: Es interessieren auch die gesellschaftlichen, kulturellen und traditionellen Sedimentierungen, die als Institutionen und Institutionalisierungen verstanden werden können. In diesem Sinne sind religiöse Rituale, Bräuche und Feste als kulturelle Institutionalisierungen anzusehen“ (Marotzki 1998:45). Die Biographieforschung dient mir also insofern, dass ich durch die Kontextualisierung meines Themas, anhand Catalinas Lebenslaufes, den Verlauf von Sozialisations- und Enkulturationsprozessen verfolgen kann, der mir Einsicht in die Verflechtung subjektiver Erlebnisse mit der soziokulturellen Ordnung bietet. Somit gelange ich mit Hilfe der Biographieforschung dazu „welche Bedeutung soziale Positionen für die Gestaltung des eigenen Lebenslaufes haben“ (Paul 1998:29). (Vgl. Paulus 2008: 69f)

Die Erforschung der Bedeutung Quinceañeras einerseits für den individuellen Prozess des Frau-Werdens, andererseits für den Statutswechsel innerhalb einer Gesellschaft und somit eine Auseinandersetzung auf unterschiedlichen Dimensionen - des Individuums und der Gesellschaft -, veranlasste mich meine Datenerhebung auf einen Einzelfall festzulegen. Die Konzentration auf die Perspektive eines Subjekts verspricht, anhand des Individuums und seinen Manifestationen in und durch die Gesellschaft, ein möglichst ganzheitliches und realistisches Bild einer sozialen Welt aufzuzeigen. Dabei entspricht diese Form der Untersuchung weniger einer methodischen Vorgangsweise, vielmehr stellt die Einzelfallstudie einen Forschungsansatz („*approach*“; vgl. Lamnek 2005:298f) dar, der grundlegend Raum für das Heranziehen unterschiedlicher Methoden schafft. Lamnek beschreibt die Einzelfallanalyse als Ansatz, indem die von Flick postulierte Methodentriangulation zur Verbesserung der Qualität von Forschungsergebnissen (vgl. Flick 2000:318ff) Einzug findet und stellt somit eine vielschichtige Vorgangsweise der Datenerhebung dar. Dieser Approach mit seiner Methodenvielfalt ermöglicht mir einen differenzierten und umfassenden Einblick auf *ein* Untersuchungs-„Subjekt“, eingebettet innerhalb des Spannungsraumes zwischen Individuum und Gesellschaft. Der Anspruch an Totalität wird dabei insofern berücksichtigt, dass die Person als „Fachmann für Deutungen und Interpretationen seiner Alltagswelt“ (Lamnek 2005:300) gilt und umgekehrt die

⁴ Unter Lebenslauf versteht man die Dokumentation faktischer Ereignisse im Leben eines Menschen, während man unter Biographie die persönliche Auffassung des Erzählers meint, und somit die subjektive Interpretation. (vgl. Lamnek 2005, 668)

Anerkennung der Individualität wiederum ihren Platz in der Totalität findet (vgl. Lamnek 2005:313). Da es mir hinsichtlich meiner Forschungsfrage wichtig ist, die persönlichen Erfahrungen von Quinceañera, unter den Bedingungen adoleszenter Umstrukturierungen, mit den gesellschaftlichen Traditionen und Vorstellungen in Verbindung zu bringen, erscheint mir die Einzelfallanalyse als geeignetes Instrument Prozesse, Dynamiken und Strukturen, sowie individuelle Motivationen zu erforschen. Ziel der Analyse an einem Individuum ist es, anhand eines intensiven und offenen Diskurses, das Zusammenwirken verschiedener Faktoren zu verstehen und darin Zugang zur sozialen Realität zu finden. (Vgl. Lamnek 2005:301)

Obwohl die Einzelfallstudie bisher eine marginale Position in der Sozialwissenschaft einnahm, findet sie aufgrund ihrer Realitätsnähe und der Orientierung an Ganzheitlichkeit nach und nach Einzug in die Qualitative Sozialforschung. Mit meiner Arbeit am Subjekt möchte ich einen weiteren Beitrag zur Anerkennung des Einzelfallapproachs im Unterschied zu den gängigen Generalisierungen leisten. (Vgl. Paulus 2008:67f)

3.3.2 Datenerhebung und –analyse

Zur Erhebung meiner Daten wandte ich mich, wie es die Einzelfallanalyse auch vorsieht, der Methodentriangulation zu. Flick versteht darunter die Kombination verschiedener methodischer Zugänge, die eine Erweiterung der Erkenntnismöglichkeiten über einen bestimmten Lebensbereich ermöglicht. Die Anwendung verschiedener Methoden stellt einen Versuch dar, neue Perspektiven zu öffnen und andere Facetten zu entdecken. (Vgl. Flick 2000:318ff) Grundlegend orientierte ich mich dabei auf die freie Erzählform des narrativen Interviews nach Fritz Schütze (Schütze 1977), da diese Form des Interviews eine „[...] permissive, non-autoritäre, kollegial-freundschaftliche Vertrauensatmosphäre als unabdingbare Voraussetzung für das Erzählen“, (Lamnek 2005:361) erfordert. Eine solche Atmosphäre empfand ich als Voraussetzung für den Zugang zu heiklen und vor allem persönlichen Themen, die im Rahmen meiner Feldforschung thematisiert wurden. Dabei wählte ich allerdings eine Form des narrativen Interviews, das Episodische Interview (vgl. Lamnek 2005:362f), die es mir ermöglichte, zusätzlich zu den freien Erzählungen meiner Gesprächspartnerin⁵, zielgerichtete Zwischenfragen zu stellen. Diese

⁵ Aufgrund der freundschaftlichen Beziehung zwischen Catalina und mir, sowie den damit einhergehenden persönlichen und nahe gehenden Themen, bevorzuge ich die Termini Gespräch und Gesprächspartnerin, anstatt Interview oder Interviewpartnerin.

Kombination aus Narration und Befragung entspricht nach Lamnek (2005:363) weitgehend der Alltagskommunikation. Für die Gestaltung einer Vertrauensbasis kommt mir die Annäherung an ein alltägliches Gespräch sehr entgegen. Dabei versuchte ich allerdings keinem konkreten Leitfaden zu folgen, sondern entwickelte im Vorfeld Themenblöcke, denen ich Fragen unterordnete. Als Einstieg und Impulsgebung stellte ich den Themenkomplex vor und ergänzte durch Zwischenfragen die Erzählungen meiner Gesprächspartnerin. Anhand folgender Themenblöcke stellte ich mir sozusagen einen Fragenkatalog zusammen, den ich während der Gespräche im Kopf mitverfolgte, damit die Gesprächsatmosphäre möglichst alltagsnah erschien:

- Familie/Erziehung/Sozialisation
- Kindheit/Kind-Sein
- Pubertät/Adoleszenz
- Quinceañera
- Frau-Werden / Frau-Sein

(Vgl. Paulus 2008:67f)

Im Anschluss an meine Datenerhebung, transkribierte ich die Interviews, um mit den gesammelten Informationen am Text, „als neue Realität“ (Flick 1998:162) und somit der Basis der Interpretation, weiter zu arbeiten. Dabei verfolgte ich eine äußerst genaue Wiedergabe des Gesprächs, die sowohl „unwichtige“ Inhalte, als auch alle „Ähs“ und „Mhs“, mit einbezieht. Zusätzlich fügte ich den Transkripten ein Gedächtnisprotokoll hinzu, welches nach jedem Interview erstellt wurde, um die Situation und Atmosphäre parallel zur Zerstückelung des Textes durch die Strukturierung stets beizubehalten. Mein Forschungstagebuch ermöglichte mir zusätzlich alle spontanen Gedankengänge, Fragen, Informationen, Hinweise, Vorkommnisse, etc. während des Prozesses festzuhalten und die Möglichkeit jederzeit darauf zurückzugreifen.

(Vgl. Paulus 2008:69ff)

Zur thematischen Codierung zog ich die Globalanalyse heran, die mir dazu verhalf, den Text kategorisch für die Interpretation zu erschließen. „Die Globalanalyse dient der thematischen Erschließung von einzelnen Dokumenten, Protokollen und Mitschriften von Arbeitssitzungen und Gruppendiskussionen. Thematische Erschließung meint hier, dass die Globalauswertung einen Überblick schaffen soll und die Eignung der Dokumente für spätere, intensivere Auswertungen erkennen lässt. Dies erfolgt in Abhängigkeit von der

jeweiligen Fragestellung.“ (Böhm et al. 1992:19) Mit Hilfe der globalen Auswertung wird der Text in Kategorien zerpfückt, was eine sinnvolle Distanz schafft, die sich wirkungsvoll auf die Textanalyse auswirkt. Indem der Text nach seinen grundlegenden Aussagen hin strukturiert wird, entwickelt sich ein kreativer Prozess, der neue Aspekte und Perspektiven auf die selbst erhobenen Daten zum Vorschein bringt. Angelehnt an die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) erfolgte durch die Globalauswertung eine überschaubare Zusammenfassung der wesentlichen Inhalte, die folglich im Sinne einer Feinanalyse mit Interpretationen ergänzt wurde. Im Weiteren stellte ich eine Verknüpfung der Analyseinhalte, samt ihrer Interpretationen, und der theoretischen Überlegungen, die im Theorieteil meiner Arbeit ausführlich dargestellt wurden, her.
(Vgl. Paulus 2008:71)

3.3.3 Kontaktaufnahme und Durchführung der Feldforschung

Nachdem mein Konzept vorsah persönliche Gespräche mit einer Person zu führen, die Quinceañera selbst in Lateinamerika erlebt hatte, kreisten die ersten Überlegungen zur Auswahl der Gesprächspartnerin um den Zugang zu lateinamerikanischen Frauen, die Quinceañera in ihrem Heimatland gefeiert hatten. Da es die Situation für mich nicht zuließ eine Feldforschung in Südamerika durchzuführen, entschloss ich meine Forschungsarbeit in Wien zu gestalten. Zu diesem Zeitpunkt war es mir allerdings kaum möglich, eine konkrete regionale Wahl zu treffen, da ich in die unterschiedlichen lateinamerikanischen Communities in Wien nur wenig Einblick hatte. Diese erschienen mir bisher, vor allem im Vergleich hinsichtlich der breiten öffentlichen und politischen Debatten um türkische MigrantInnen, aber auch anderer, als unscheinbarer Bestandteil des hybriden Geflechts an Kulturen. Eine Auseinandersetzung mit der regionalen Konzeptionierung und Durchführung des Initiationsritus Quinceañera war mir daher noch nicht möglich. Da ich die Anzahl der in Wien lebenden Frauen aus Teilen Lateinamerikas nur schwer einschätzen konnte, legte ich mich auch auf kein Alter fest, sehr wohl behielt ich aber die Möglichkeit generativer Unterschiede im Hinterkopf. Anfangs erschien es mir als große Herausforderung, eine Gesprächspartnerin zu finden, welche die Bereitschaft sowie die Zeit aufbringen würde, mir über ihr Leben zu erzählen. Meine Anforderungen und Erwartungen an die Auswahl potenzieller GesprächspartnerInnen wurden, aufgrund der Ungreifbarkeit des Feldes, zu Beginn der Suche somit recht breit gefasst.
(Vgl. Paulus 2008:71f)

Aufgrund der offensichtlich sehr persönlichen Thematik versuchte ich erst über persönliche und informelle Bekanntschaften Kontakte zu Lateinamerikanerinnen zu knüpfen, bevor ich mich an Institutionen wenden sollte. Es stellte sich rasch heraus, dass eine Bekannte meiner Freundin, eine Kolumbianerin⁶ namens Catalina⁷, sich dazu bereit erklärte, mit mir Gespräche über Quinceañera und darüber hinaus zu führen. Sie selbst hat nicht nur ihre eigene Quinceañera-Feier in Kolumbien miterlebt, sondern auch die ihrer älteren Schwester und einiger ihrer Freundinnen und Cousinsen.
(Vgl. Paulus 2008:72)

3.3.3.1 Die Gesprächspartnerin

Catalina lebt seit sechseinhalb Jahren⁸ in Wien und blickt gerne auf Quinceañera und die Zeit ihrer Jugend in Kolumbien zurück. Mein Interesse an ihrer Kultur, abseits der weit verbreiteten Klischees und Stereotypenbildung um ihr Heimatland, veranlasste sie dazu mich tief in die Thematik des Frau-Werdens in der kolumbianischen Hauptstadt Bogotá einzuführen. Die Tatsache, dass Catalina als 17-jährige Kolumbien verließ und seit geraumer Zeit hier in Wien lebt, erscheint mir als außergewöhnliche Gelegenheit, Erfahrungen, die im Heimatland gemacht wurden, zu reflektieren. Diese Form der Reflexion schafft einerseits Raum sich mit der unhinterfragten Tradition auseinanderzusetzen, andererseits eine Brücke in die neue „Beheimatung“ zu schlagen, inwiefern sich das Erleben der Adoleszenz auf die Persönlichkeit und deren Handlungsstrategien ausgewirkt hat.
(Vgl. Paulus 2008:9)

Zusätzlich stellte sich heraus, dass Catalina über ausgezeichnete Deutschkenntnisse verfügt, welche die anfänglichen Bedenken einer möglichen sprachlichen Barriere schnell aus dem Weg räumten und wir uns am Ende dazu entschlossen, die Gespräche auf Deutsch zu führen.
(Paulus 2008:72)

3.3.3.2 Die Gespräche

Von Beginn an versuchte ich das Prinzip der Offenheit hinsichtlich meines Forschungsvorhabens zu verfolgen, indem ich meine Gesprächspartnerin stets über den

⁶ Obwohl ich grundsätzlich nationale Zuschreibungen versuche zu vermeiden, spreche ich in Zusammenhang mit Catalina davon, weil sie sich in unseren Gesprächen selbst als Südamerikanerin bzw. Kolumbianerin bezeichnet.
„Na, Kolumbianerin bin ich. [...] wir sind sehr patriotisch.“ [C1 1430-1434]

⁷ Aus Gründen der Anonymisierung wurde der Name geändert.

⁸ Mittlerweile seit sieben Jahren.

Verlauf und den Prozess meiner Arbeit informierte. Insgesamt führte ich, neben dem ersten organisatorischen Treffen, fünf Gespräche mit Catalina, zu den oben angeführten Themenkomplexen, wobei das fünfte und letzte Interview als Ergänzung und Erweiterung zu den vorangegangenen Erzählungen gedacht war, um offene und ungewisse Fragen zu klären. Dieses abschließende Gespräch baute ich einerseits aus Unklarheiten aus der Analyse, andererseits aus den Notizen meines Feldforschungstagebuchs, auf, welches wichtige und relevante Vermerke und Erkenntnisse meines Forschungsprozesses beinhaltet.

Alle Gespräche, abgesehen vom ersten informellen Treffen, wurden mit Einverständnis Catalinas auf Tonband aufgezeichnet. Die Dauer der Interviews reichte von etwa eineinhalb Stunden bis zu über zwei Stunden. Aufgrund von mangelnden Zeitressourcen meiner Gesprächspartnerin erstreckte sich der Zeitraum, indem die Interviews geführt wurden, von Oktober 2007 bis April 2008. Während die vier Hauptinterviews zwischen Mitte Oktober und Mitte Dezember durchgeführt wurden, erfolgte das abschließende Interview erst nach der Analyse im April. Insofern es zeitlich möglich war, versuchte ich die Auswahl des Ortes möglichst divergent zu gestalten, um mit Hilfe der unterschiedlichen Umgebungen Raum für neue Denkanstöße zu schaffen. Zusätzlich war es mein Ziel, die Gespräche an Orten zu führen, die für Catalina den Anschein einer alltäglichen und vertrauten Atmosphäre mit sich bringen. Somit fand das einführende Treffen und Kennen lernen, sowie die erste Verabredung bei Catalina zu Hause statt. Den folgenden Termin vereinbarten wir in meiner Wohnung, dabei entstand kurzfristig die Idee, eine kolumbianische Freundin, die ebenfalls Quinceañera in ihrem Heimatland feierte, mitzubringen, was jedoch schlussendlich nicht zustande kam. Während sich die ersten Gespräche bei gemütlichem Zusammensitzen ereigneten, gestalteten wir das dritte Interview aktiver, indem wir gemeinsam bei Catalina zu Hause kochten, zu Mittag aßen und uns „nebenbei“ intensiv über Quinceañera unterhielten. Das fünfte Zusammentreffen fand in einem Cafehaus in der Wiener Innenstadt statt und stellte somit einen neutralen Raum dar. Das vorerst letzte Treffen fand im Freien, auf einer Wiese im Prater, statt. Zusammenfassend ist zu sagen, dass Catalina immer offen und, sofern es ihr zeitlich möglich war, mir gerne über ihre Erlebnisse und Erfahrungen erzählte, sodass sich sehr schnell eine angenehme Gesprächsatmosphäre, ganz im Sinne einer „freundschaftlichen Vertrauensatmosphäre“ (Lamnek 2005:361), entwickelte.

(Vgl. Paulus 2008:72ff)

4 Analytische Forschungsansätze:

Die Zusammenführung erziehungswissenschaftlicher und kultur- und sozialanthropologischer Ritualforschung als heuristisches Verfahren

Rituale spielen in allen Bereichen menschlichen Lebens eine unerlässliche Rolle. Auch für die Erziehung und Bildung liegt ihnen eine bedeutende Rolle zugrunde. Sie schaffen Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, Kontinuität, Veränderung und Innovation, Erfahrungen der Transition und Transzendenz. Rituale verhelfen zu einem Verständnis des ambivalenten Verhältnisses von gesellschaftlicher Kontinuität und sozialem Wandel. (Vgl. Wulf/Zirfas 2003:11ff)

Obwohl sich keine allgemein akzeptierte Theorie des Rituals beweisen konnte, können vier Tendenzen hervorgehoben werden, die sich allerdings als sich ergänzende heuristische Konzepte verstehen:

1. genealogische Perspektive: religionswissenschaftlicher Ansatz, der sich mit Ritualen in Zusammenhang mit Religion, Mythos und Kultur auseinandersetzt
2. funktionelle und strukturelle Perspektive: ethnologischer Ansatz, der den Zusammenhang von Ritual und Gesellschaftsstruktur untersucht
3. hermeneutische Perspektive: phänomenologischer Ansatz, der zur Entschlüsselung kultureller und sozialer Dynamiken Rituale als Text liest
4. performative Perspektive: erziehungswissenschaftlicher Ansatz, der den inszenatorischen, performativen und mimetischen Charakter von Ritualen hervorhebt. (Vgl. Wulf/Zirfas 2004b:9; Wulf/Zirfas 2003:12)

Da die Grenzen zwischen diesen theoretischen Ansätzen von Ritualen verschwimmen, ist es nicht möglich eine klare Trennung für die analytische Anwendung vorzunehmen. Allerdings können die Kernelemente jedes Konzepts zum Ausdruck gebracht werden. In meiner Arbeit stelle ich insbesondere die strukturell-funktionelle Perspektive und die performative Perspektive in den Vordergrund, um Quinceañera sowohl aus erziehungswissenschaftlicher Sichtweise einerseits und ethnologischer Sichtweise andererseits zu beleuchten, wodurch ein interdisziplinärer Diskurs des Rituals

ermöglicht wird. Aufgrund des komplexen Charakters von Ritualen gelangt man stets an den Punkt, an dem man die Grenzen des Erfassbaren erreicht; und es scheint kaum möglich zu sein diese Komplexität in angemessenem Maße begreifen zu können (vgl. Wulf 2003:133). Indem das rituelle Erleben eines Subjekts mittels differenzierter Analyseverfahren in einen Diskurs eintritt, steigt die Möglichkeit einem einheitlichen und ganzheitlichen, in seiner Komplexität erfassbaren, Bilde möglichst nahe zu kommen.

Angesichts der unzuverlässigen Gefahr der Vereinfachung des Verhältnisses von Handlung und Bedeutung der Handlung für den Handelnden durch die „Konstruktion Ritual“, kommt insbesondere der Kontextualisierung sozialer Phänomene – wie sie Rituale verkörpern – eine besondere Bedeutung zu: „Will man die Reduktion [auf die Wirkung, Struktur und Funktion [von Ritualen, Anm. EP] vermeiden, muss man untersuchen, wie rituelles Handeln emergiert, wie es mit Sprache und Imagination verbunden ist, wie seine Einmaligkeit durch gesellschaftliche und kulturelle Muster ermöglicht wird und wie sich sein Ereignischarakter zu seinen repetitiven verhält“ (Wulf/Zirfas 2003:25).

4.1 Performativer Ansatz: Eine erziehungswissenschaftliche Ritualtheorie

*„In der Wahrung der Kontinuität bietet rituelles Handeln Raum für Diskontinuität.“
(Wulf 2006b:47)*

In den letzten Jahren kam es aufgrund des Zerfalls des Sozialen, Verlust von Werten und der Suche nach kulturellen Identitäten mehr und mehr zur Wiederentdeckung von Ritualen. Der Bedeutung von Ritualen in den Bereichen Erziehung, Sozialisation und Bildung innerhalb der Erziehungswissenschaften widmet sich die so genannte „Berliner Ritualschule“, die sich insbesondere den Sozialisationsfeldern Familie, Schule, Kindheit/Jugend und Medien zuwendet (vgl. Wulf 2006b:43). Dabei positionieren sich ihre Anhänger nicht nur innerhalb eines interdisziplinären Forschungsfeldes, sondern versuchen eben diesen Prozessen der Globalisierung zu folgen.

Christoph Wulf und Jörg Zirfas (2004c) beschreiben die Funktion der Rituale in Zeiten, wo Globalisierungsprozesse den Wertewandel ankurbeln, als Brückenfunktion zwischen Individuen, Gemeinschaften und Kulturen, denn sie versprechen Kompensation für die Verlusterfahrungen von Gemeinschaft und Kommunikation, Identität und Authentizität, Ordnung und Sensibilisierung, dem Individualismus und Erosionen sozialer und kultureller Systeme der reflexiven Moderne (Beck). (Vgl. Wulf/Zirfas 2004b:7; Wulf/Zirfas 2004c:5) Rituale gelten sozusagen „als lebensweltliche Scharniere, die durch ethischen und ästhetischen Gehalt eine unhintergehbare Sicherheit in Zeiten der Unübersichtlichkeit gewähren soll“ (Wulf/Zirfas 2004d:73).

Aus diesen Grundüberlegungen gesellschaftlichen Wandels heraus werfen die beiden Autoren folgende pädagogische Fragestellungen rituellen Handelns und deren Dynamiken auf:

- Wie entsteht soziales Verhalten?
- Wie wird soziales Verhalten inszeniert?
- Wie wird soziales Verhalten aufgeführt und welche institutionellen Bedingungen bestimmen die Art und Weise der Inszenierung?
- Welche Ordnung und Wirklichkeiten werden im Ritualen erzeugt?
- Welche mimetischen Prozesse verweisen auf die Grenzziehung im Ritual?

(Vgl. Wulf/Zirfas 2004d:74).

4.1.1 Performativität, Mimesis und Gemeinschaft

Wulf und Zirfas orientieren sich hinsichtlich ihrer erziehungswissenschaftlichen Ritualforschung folgendem Verständnis von pädagogischem Handeln: „Versteht man unter Pädagogik ganz allgemein diejenigen Handlungspraktiken, die die Bedingungen dafür bereitstellen, dass Menschen sich zu einem bestimmten geforderten Verhalten und Handeln zu entwickeln in die Lage versetzt werden, so bilden Rituale oftmals die zentralen Rahmungen von Erziehungs- und Bildungsbemühen“ (Wulf/Zirfas 2004c:6). Die erziehungswissenschaftliche Ritualforschung verfolgt sozusagen Rituale als Inszenierung und Aufführung des Sozialen, deren Wirkung sich erst in der Verbindung von performativen und (kulturell geprägten) symbolischen Elementen entfaltet. Dabei

rücken vor allem die Begriffe Performativität, Mimesis und Gemeinschaft in den Vordergrund. Der mimetische, symbolisch-performative Charakter von Ritualen wird zur innovativen Kraft und kann somit als Bildungskatalysator sozialer und kultureller Erneuerung begriffen werden. (Vgl. Wulf/Zirfas 2004c:6ff)

Gemeinschaft und Individualität

In allen Bereichen der Erziehung, Bildung und Sozialisation spielen Rituale eine Rolle der Erzeugung sozialer Beziehungen, denn durch die Gemeinschaft werden Formen und Möglichkeiten sozialen Handelns erworben und weiterentwickelt. Rituale konstituieren sich durch gemeinschaftliches Handeln und inszenieren sich durch Symbole. Denn mittels verbaler und non-verbaler ritualisierter Formen der Interaktion und Kommunikation gründen sich überhaupt erst soziale Gemeinschaften. Sie verkörpern ein symbolisches Arrangement menschlicher Körper, deren Inszenierung und Aufführung Kommunität (Sozietät) und soziale Integration schafft. (vgl. Wulf/Zirfas 2004b:23; Wulf/Zirfas 2001:193f) In und durch Rituale erfolgt eine Integration von Gemeinschaft, die sich aus neuen sozialen Welten, kulturellen Formationen und traditionellen Lebenswelten zusammensetzen. Rituale schaffen eine gemeinsame Antwort auf die Bedrohung innerhalb eines nicht realistischen Rahmens, einer Inszenierung. Als Bedrohung können beispielsweise Übergänge oder Lebenskrisen, wie sie die Adoleszenz verkörpert, sein. (Vgl. Wulf/Zirfas 2001; Wulf/Zirfas 2004b, Wulf/Zirfas 2004c)

Die integrative Funktion von Ritualen wird hier als „performative Inszenierung, die nicht nur einen Rahmen für interne Integrationsprozesse bilden, in denen sich Gemeinschaften konstituieren, stabilisieren, oder konfirmieren, sondern auch einen sozialen Zusammenhang für die Integration externer Herausforderungen darstellen“ (Wulf/Zirfas 2001:192).

Der Gemeinschaft, samt ihrer Vorstellungen kollektiv strukturierter Lösungsformen zur Bewältigung von Krisen, Übergänge, Statutspassagen entgegengesetzt, tritt die Individualität in Erscheinung, sodass ein Spannungsfeld zwischen den Forderungen der Gemeinschaft und den Bedürfnissen des Individuums entsteht. Die Individualität ist eine unbeständige Dynamik voller Widersprüche und Paradoxien, ein Produkt der Auseinandersetzung mit der Sozietät. Der Mensch entwickelt sich durch die Begegnung mit Menschen der Gemeinschaft und bildet sich zu einem individuellen Subjekt heraus. Der individuelle Charakter eines jeden Menschen vermengt sich

sozusagen in der Interaktion mit der Gemeinschaft und entwickelt durch performative Handlungen – wie sie beispielsweise in Ritualen auftauchen – neue Formen kultureller Identitäten. (Vgl. Wulf 2006a:22;44) Die individuelle Performativität in Ritualen liefert gleichsam einen Beitrag für die subjektive Erneuerung. Sowohl die Struktur – als subjektive Wirklichkeit – als auch die Integration in die Gemeinschaft, unterstützen das Subjekt in seiner Identitätsfindung.

Performativität

„Dass Rituale Auslegungsspielräume implizieren, dass sich ihre Gestaltung sowohl historisch verändert wie auch, was die konkret-aktuale Durchführung angeht, Platz lässt für Prozess-begleitende Diskussionen darüber, welche Form die angemessene ist, hat den Blick auf den Performanzaspekt gelenkt“ (Schäfer/Wimmer 1998:38).

Der Begriff der Performativität geht zurück auf die Sprechakttheorie des Sprachphilosophen John Langshaw Austin und meint die konstitutiven Zusammenhänge von Sprache, Handeln und Macht in Ritualen. Performative Akte zeichnen sich dadurch aus, dass mit einer sprachlichen Äußerung eine bestimmte Handlung erfolgt; sozusagen der Vollzug einer Äußerung in ihrer kommunikativen Geltung.

Um Unklarheiten zu vermeiden, führe ich eine Differenzierung der Begrifflichkeiten an:

- Performance: rituelles Handeln
- Performatives Handeln: das Sprechen in rituellen Handlungen
- Performativität: der Überbegriff für die Vereinigung körperlicher Inszenierung und performativen Sprechens

(vgl. Wulf 2006b:51; Wulf 2004c:14).

Ausschlaggebend für die performative Inszenierung des Körpers ist das Zusammenspiel von subjektiver Intentionalität auf der einen Seite und historischen, kulturellen und sozialen Bedingungen auf der anderen Seite. „Das Zusammenwirken beider Faktorengruppen erzeugt den performativen Charakter sprachlichen und sozialen Handelns in rituellen Inszenierungen und Aufführungen einschließlich der ungewollten Nebenwirkungen“ (Wulf 2004c:13). Im Zusammenwirken von Subjekt und Struktur trägt die Performativität zur Reformulierung des Subjekts und Subjektbildung im gesellschaftlichen Diskurs bei (vgl. Zirfas 2004c:62).

Die performative Betrachtungsweise ist daher immer auch in Anlehnung an Symboliken zu untersuchen, denn um das zur Geltung zu bringen, was sie ausdrücken, bedarf es einer performativen Inszenierung. Indem es nicht bloß um die Kodifizierung von Symbolen geht, sondern um den Umgang der Kodifizierung von Zeichen – das Wie –, gelangt man zu einer Verschiebung des Blickwinkels. Der Blickwinkel des Performativen richtet sich auf Formen der wirklichkeitsbildenden Momente, des mimetischen Charakters und ihren Brüchen und Differenzen. (Vgl. Wulf/Zirfas 2004d:79). Die Performativität im erziehungswissenschaftlichen Gebrauch bemüht sich also nicht um die Herstellung von Wahrheiten, sondern um die Herstellung subjektiver Wirklichkeiten (vgl. Zirfas 2004c:61). Dabei wirkt das Performative nicht beschreibend oder beurteilend, sondern konstituiert sich im Gelingen und Scheitern sozialer Prozesse, sowie deren Veränderungen. Man spricht dabei also nicht von Wahrheit, sondern von der Richtigkeit sozialen Handelns und somit einer Ordnung, die das Ritual selbst erzeugt (vgl. Wulf/Zirfas 2001).

Dem Aspekt der Produktion einer magischen Wirklichkeit durch die Inszenierung sozialer Aufführungen widmet sich auch Alfred Schäfer: „Die alltägliche Wirklichkeit und die dadurch definierte soziale Identität der Individuen wird in einem symbolischen Ordnungszusammenhang inszeniert, der nicht mehr als Umkehrung sichtbar wird, sondern der als andere Seite der sozialen Wirklichkeit deren Imaginäres als >Reales< darstellt“ (Schäfer 1998:168).

Mimesis

Der Begriff Mimesis geht auf den griechischen Philosophen Aristoteles zurück und bezeichnet das Prinzip der Nachahmung. Der mimetische Akt verkörpert aber nicht nur die Reproduktion bestehender Ordnung, Strukturen oder Handlungen, sondern stellt auch ein kreatives Vorgehen dar. Mimetische Energien sorgen dafür kein bloßes Abbild zu schaffen, vielmehr produzieren sie mittels performativer Repräsentation eine neue Welt. Wulf beschreibt diesen kreativen Prozess der Mimesis als Innovation von Ritualen und verweist damit auf die Wechselwirkung zwischen Tradition und Kontinuität (Struktur), sowie Innovation und Wandel (Individuum). Obwohl dem Ritual ein Begehren zugrunde liegt, es Vorhergehenden gleich zu tun, ist ein Verlangen nach Unterschiedlichkeit und Eigenständigkeit deutlich spürbar. „Rituellem Handeln ist eine auf Veränderung drängende, die tradierten Formen des Rituals überschreitende soziale Dynamik inhärent“ (Wulf 2004a), die als „ludischer Charakter“ – eine

spielerische Anpassung an veränderte Bedingungen – Einzug in das Konzept der performativen Ritualforschung findet. Das Ludische verkörpert einen spielerischen Ernst, der zwar gewisse Grenzen wahrt, trotzdem spontanes und kreatives Handeln fördert. Es ermöglicht eine kritische Reinszenierung von Gemeinschaft und Tradition, indem Macht und Normativität sowie Kritik und Kontingenz einander näher gebracht werden. Anstatt kausaler oder finaler Beziehungen der Gemeinschaft resultiert so eine reflexive Sinnstiftung. Im mimetischen Begehren des praktischen Wissens über das Ritual vereint sich der Wunsch nach Wiederholung einerseits und nach Differenz und Eigenständigkeit andererseits. In der Vereinigung von Wiederholung und Differenz im Ritus entsteht die Produktivität rituellen Handelns, das Potenzial zur Innovation. Im Zuge dieser Prozesshaftigkeit von Imitation und Innovation kommt der Konstitution des Subjekts eine außerordentliche Rolle zu. (Vgl. Wulf 2006a; Wulf 2006b; Wulf 2004c; Wulf/Zirfas 2004d: 87f; Wulf/Zirfas 2003; Wulf 2003)

Es geht somit um die „Erzeugung neuer Inszenierungen und Aufführungen rituellen Handelns unter Bezugnahme auf früher vollzogene Rituale“ (Wulf 2004c:12). Da in der subjektiv gestalteten Mimesis die Innovation bestehender Strukturen liegt, tragen die mimetischen Prozesse zur Erschließung und Begegnung von Menschen in ihrer kulturellen Welt, in der sie leben, bei. Diese mimetischen Prozesse sind häufig unbewusster Natur, sie werden verinnerlicht und im Folgenden zu inkorporierten innerlichen Bildern und Vorstellungen. Das bedeutet, dass Wissen über Traditionen oder rituelles Wissen, praktisches (unbewusst vermitteltes) Wissen ist, das in mimetischen Prozessen, vor allem durch die Teilnahme an Ritualen, erworben wird. All diese Prozesse spiegeln sich in symbolischen Deutungen nach außen hin wider. In mimetischen Prozessen schreiben sich Symbole und praktisches Wissen von Ritualen in den Körper ein – praktisches rituelles Wissen – welches wiederum die Aufführung und Inszenierung rituellen Handelns ermöglicht. Allerdings kann es dadurch zu einer Legitimierung und Akzeptierung von Machtverhältnissen kommen. (Vgl. Wulf 2006a:22; 68ff; Wulf/Zirfas 2003:23ff).

Die Vermittlung von traditionell rituellem Gedankengut - Wulf nennt es immaterielles kulturelles Gedankengut - erfolgt somit über die Mimesis. „Mimetische Prozesse überführen die Welt immateriellen kulturellen Erbes in die innere Welt der Menschen. Sie tragen dazu bei diese innere Welt kulturell anzureichern und zu erweitern, d.h. sie führen zur Entwicklung und Bildung der Menschen“ (Wulf 2006a:69).

4.1.2 Immaterielles kulturelles Erbe

Wulf betrachtet die Weitergabe immateriellen kulturellen Erbes als Aufgabe von Erziehung und Bildung. Denn die Vermittlung kultureller Werte und Praktiken an die nachkommende Generation spielt insofern eine bedeutende Rolle für Bildungs- und Erziehungsprozesse, da sie Verständigungsabläufe fördern und Erfahrungen von Heterogenität und Alterität, als unabdingbare Elemente der Globalisierung, verständlich machen. Wulf zählt fünf zentrale Aspekte immateriellen kulturellen Erbes auf, die zwar zum Teil bereits besprochen wurden, an dieser Stelle aber noch einmal in Anbetracht des Aspekts der Vermittlung von Traditionen und Werthaltungen (immaterielles kulturelles Erbe) angesprochen werden:

1. der menschliche Körper als Medium
2. der performative Charakter von Ritualen und sozialen Praktiken
3. Mimesis und mimetisches Lernen
4. Andersheit und Alterität
5. interkulturelle Bildung und die Notwendigkeit anthropologischer Forschung.

(Vgl. Wulf 2006a:65f)

Der menschliche Körper als Medium: Der Körper steht innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Ritualforschung als Medium der Interaktion- und Kommunikationsprozesse im Zentrum des Geschehens. An ihm werden orale Traditionen, darstellende Künste, soziale Praktiken, Rituale und Feste, sowie der Umgang mit der Natur eingeschrieben. Da er sich in Zeit und Raum abgrenzt, unterliegt er den Transformationsprozessen und verkörpert anhand seiner Habitusformen den gesellschaftlichen Wandel. (vgl. Wulf 2006a:66)

Der performative Charakter von Ritualen und sozialen Praktiken: Wie bereits diskutiert, liegt der performative Charakter von Ritualen (und sozialen Praktiken) in der sprachlichen Gestaltung ritueller Handlungsfelder, die kulturell inszeniert werden, Gemeinschaft erzeugen und Kontinuität zwischen Tradition und den Herausforderung der Gegenwart darstellen und ausdrücken. Hinzu kommen die ästhetischen und aisthetischen (sinnliche Wahrnehmung) Formen der körperbasierenden Performance. Indem Rituale Differenzen und Alterität bearbeitet, kulturelle Gemeinschaften und Identitäten erzeugen, stellen sie den wichtigsten Bereich immateriellen kulturellen

Erbes dar. Sie übermitteln traditionelle und kulturelle Werte sowie soziale Praktiken, passen diese jedoch gleichzeitig an die aktuellen und gegenwärtigen Anforderungen der Gemeinschaft und der Gesellschaft an. Dabei handelt es sich immer um einen von historischen und kulturellen Prozessen geformten und eingeschriebenen Körper, als Inbegriff des Wandels, der Wechselwirkung von Kontinuität und Alterität, von Struktur und individuellem Handeln. Aus dieser dynamischen Konstruktion entwickelt sich kreatives Potential, das trotz ihres innovativen Charakters fähig ist soziale Ordnung und kulturelle Kohärenz zu erzeugen.

Das Wissen um soziale Praktiken und kulturelle Werte wird im performativen Prozess unbewusst vermittelt, Wulf nennt dieses Wissen „praktisch rituelles Wissen“. (Vgl. Wulf 2006a:66ff)

Mimesis und mimetisches Lernen: Wissen wird demnach als praktisches Wissen in mimetischen Prozessen erworben, in erster Linie allein durch die Teilnahme. Die Wiederholung spielt dabei eine wichtige Rolle, sie fungiert als zentraler Aspekt der Übermittlung immateriellen kulturellen Erbes, denn neben der Nachahmung bereits erprobter Strukturen tauchen aus dem individuellen Handeln heraus neue Gesichtspunkte und Spielräume auf. Praktisches Wissen, Performativität und Mimesis erweisen sich demzufolge als wechselhaft ineinander verschränkte Konglomerate, die nur schwer analytisch zu trennen sind. (Vgl. Wulf 2006a:69f)

Andersheit und Alterität: Wulf geht in seinem Konzept der kulturellen Vielfalt, als Basis für eine interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung, von dem Spannungsfeld zwischen universalistischer Nivellierung und kultureller Differenzierung aus. Er zeigt auf, dass mit der Globalisierung ein umfassendes Verständnis von Alterität anderer Kulturen notwendig ist und die Vermittlung interkultureller Kompetenzen ein gegenwärtiges und zukünftiges Schlüsselement von Bildungs- und Erziehungsprozessen präsentiert. „Kulturelle Kompetenz kann vermittelt werden: in der Auseinandersetzung mit dem immateriellen kulturellen Erbe, d.h. mit den Lebens- und Arbeitsformen, den Ritualen und Tänzen anderer Kulturen“ (Wulf 2006a: 11). Soziale Praktiken sind also insofern relevant, da die Aufrechterhaltung und Sensibilisierung von Andersheit und Alterität für die Weitergabe immateriellen kulturellen Erbes im uniformierenden Globalisierungsprozess von großer Bedeutung sind. (Vgl. Wulf 2006a:70f)

Interkulturelle Bildung und die Bedeutung anthropologischer Forschung: Für die Bildung und Ausbildung im 21. Jahrhundert ist die interdisziplinäre und transdisziplinäre Forschung und Vernetzung unerlässlich geworden. Mehr als je zuvor bedarf es in der Erziehung und Bildung an Berücksichtigung interkultureller und transkultureller Perspektiven, denn hybride Formen der Kultur (auch der Kulturbegrifflichkeit) gewinnen zunehmend an Aufmerksamkeit. „Um die Spannungen zwischen den Zielen der Erhaltung und Förderung immateriellen kulturellen Erbes [als Bedingung für kulturelles Lernen, Anm. EP] und der Dynamik der Veränderung zu begreifen, bedarf es nachhaltiger anthropologischer Forschung“ (Wulf 2006a: 72).

4.1.3 Rituelle Subjektivierung

„Die Freiheit und Autonomie des Reflexions- und Handlungssubjekts ist seiner Verhaftung in der „natürlichen Einstellung“ (Husserl) und lebensweltlichen Ritualisierungen abgerungen, die erst nach dieser Distanznahme als das Andere seiner selbst erscheinen: als Sphäre der Unfreiheit und Heteronomie des Selbstverständlichen, der Abhängigkeit und des Zwangs von rituellen Selbstvergewisserungen, die dem Anspruch auf freie, autonome und verantwortliche Selbstbegründungen widerstreiten“ (Schäfer/Wimmer 1998:15).

Wie an diesem Zitat zu erkennen ist, wählen Schäfer und Wimmer einen Ausgangspunkt des Ritualdiskurses, der sich gegen die Vorstellungen einer pädagogischen Reflexion richtet. Sie stellen das Ritual dem Subjektivierungsprozess gegenüber, demzufolge die rituelle Institution als Widerspruch zu den Grundsätzen der Moderne steht. Die Vorstellungen dieser Unverträglichkeit von Autonomie und Authentizität muss nach Schäfer und Wimmer allerdings neu überdacht werden. (Vgl. Schäfer/Wimmer 1998:18) Dadurch eröffnen sie einen Diskurs, innerhalb dessen sie die Meinung vertreten, dass Riten von einer gewissen *Prozesslogik* dominiert sind, die von den Beteiligten aktiv initiiert und vollzogen wird. Während der Durchführung wird das Subjekt in den Bann des Ritus gezogen und somit von ihm und ihrer Prozesslogik selbst erfasst. „Rituale haben also eine rätselhafte Zwischenstellung: Sie werden einerseits geplant, initiiert und ausgeübt, andererseits vollziehen sie sich quasi von selbst, schreiben den Beteiligten ihre Handlungen weitgehend vor, und sie entfalten ihre Kraft um so effizienter, je undurchschaubar ihre Wirkungsweise für die an ihnen Beteiligten bleibt“ (Schäfer/Wimmer 1998:12). Indem das Subjekt immer die

Perspektive innehat, die Welt aus „eigenem Horizont“ heraus zu betrachten, spiegelt sich diese „Eigenverarbeitung der Außenwelt“ als Ausdruck der persönlichen Erfahrungswelt im individuellen Denken, Verstehen und Handeln wider. Schäfer bezieht sich an dieser Stelle auf Kants Frage „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1803:711) und sieht im subjektivierten Denken und Handeln die von Kant fragwürdig postulierte Freiheit. (Vgl. Schäfer 1998:175f).

Das Subjekt ist somit mitverantwortlich für die Veränderungen gesellschaftlicher Umgestaltungen, da es sich durch sein Handlungs- und Reflexionsvermögen neu entfaltet. Obwohl das Ritual als soziales Regelwerk und gesellschaftliche Kontrollfunktion betrachtet werden kann – laut Schäfer das „Gegenmodell zum pädagogischen Traum der Neuzeit“ (Schäfer 1998:165) –, bewirkt die dramatische Inszenierung wesentlicher Muster sozialer Zusammenhänge, autonome Subjektivierungsstrategien hervorzubringen. (Vgl. Schäfer/Wimmer 1998)

Im Grunde sprechen Schäfer und Wimmer, ebenso wie Wulf und Zirfas, das innovative Potential von Ritualen an, das einen wesentlichen Beitrag zur Subjektivierung und Identitätskonstruktion im Wechselspiel von gesellschaftlichen Strukturen und individuellem Handeln leistet. Übergangsrituale spielen eine identifikatorisch-transformative Rolle, die ganz essentiell zur Redefinition von Identitäten beitragen (vgl. Wulf/Zirfas 2004b:20). Indem eine Wechselwirkung zwischen Struktur und Individuum besteht, repräsentieren Rituale Scharniere der Subjektivierung zwischen gesellschaftlicher Unterwerfung und individueller Subjektwerdung (vgl. Kessel/Krasmann 2005:232)⁹.

Hinsichtlich der Subjektwerdung spricht Wulf besonders die Bedeutung von Ritualen für die Gender-Identität während des Übergangs von der Kindheit zur Adoleszenz an (vgl. Wulf 2006b:44). Betrachten wir den Übergangsritus Quinceañera, so wird durch das Ritual um den Prozess des Frau-Werdens genau dieser Aspekt der Gender-Identität angesprochen und als Unterstützungsmaßnahme der Eltern bzw. der Gesellschaft von den meisten Mädchen angenommen. Sosehr dies als stützende Funktion in Betracht gezogen werden kann, muss jedoch auch darauf hingewiesen werden, dass dies im Sinne vorgefertigter Genderkonstruktionen ins Auge gefasst

⁹ Kessel und Krasman beziehen sich zwar auf (sozialpolitische) Programme, die strukturelle und performative Bedeutung, die dahinter steckt, kann allerdings sehr schön auf Rituale angewendet werden.

werden kann. Es liegt allerdings nicht in meinem Interesse diese Überlegungen hier weiter auszuführen.

4.1.4 Das Ritual als Bildungsprozess

„Rituale stellen das Soziale her, initiieren Bildungsprozesse und fördern das Lernen“ (Wulf 2006b: 43). Wulf vertritt die Meinung, dass es in einer globalisierten Welt nicht mehr ausreicht Bildung als kognitive und affektive Prozesse zu begreifen, die sich „nur“ auf die Förderung von Individuen beziehen. Vielmehr muss der Begriff im Vollzug performativer Prozesse verstanden werden. (Vgl. Wulf 2004a:9ff; Wulf 2006a:89; Wulf/Zirfas 2001)

Ausgehend von einer etymologischen Begrifflichkeit von Bildung im Sinne „einer Sache Gestalt und Wesen geben“ (Performativität) bzw. „eine vorgegebene Gestalt nachzuahmen“ (Mimesis), spricht Wulf auch von einem Bildungsbegriff der „inneren Welt“, quasi die Bildung einer eigenen, individuellen Vorstellungswelt (vgl. Wulf 2004a:9). Gemeinsam mit Jörg Zirfas schlägt er folgende Definition von Bildung vor: „Bildung bezeichnet den Prozess und das Ereignis einer Veränderung, die sowohl das Selbst – als auch das Werteverhältnis des Menschen betrifft und zwar – unter modernen Bedingungen – so, dass es den Menschen möglich gemacht wird, an ihren Erziehungs- und Bildungsbedingungen, mithin an ihren Selbst- und Werteverhältnissen, selbst mitwirken zu können“ (Wulf/Zirfas 2001:192). Bildung steht demnach im Sinn einer nachhaltigen Bildung des Subjekts zu einem sozial handlungsfähigen Wesen (vgl. Wulf 2006b:53; Zirfas 2004c).

Wenn Erziehung als Prozess persönlicher Autonomie und Entwicklung betrachtet wird, dann kann sich der „Begriff des Performativen als nützlich erweisen, um Erziehung und Lernen als Prozesse zu beschreiben, in denen die notwendige Autonomie und Handlungsmacht der sozialen Akteure gerade auf Grund der Performativität des Habitus, der Sprache und der sozialen Kontexte sichergestellt werde“ (Audehm 2004:55). Der Erfolg pädagogischer Strategien würde dann insofern fruchten, dass das Individuum als sozial intelligentes Wesen etwas Innovatives hervorbringt und sich den Programmierungen und Planungen widersetzt. Das Unplanbare gilt dabei als Erziehungserfolg. (Vgl. Audehm 2004:55) Der Prozess der innovativen Individualisierungsleistung kann in der Struktur von Ritualen besonders anschaulich nachgezeichnet werden.

In Anbetracht dieser Definitionen von Erziehungs- und Bildungsprozessen spielen Rituale als Kommunikations- und Handlungsstrukturen eine bedeutende Rolle, die durch mimetische und performative Kräfte sowohl nach innen als auch nach außen hin ihre Wirkung und Veränderungen zeigen. „Bildung findet in Ritualen dadurch statt, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene und unter Bezug auf kollektive, sich in den rituellen Arrangements ausdrückende Bilder und Handlungen geformt werden und ihrerseits an deren Gestaltung mitwirken“ (Wulf 2004a:9) Durch die Erzeugung von Gemeinschaft und die darin vollzogenen Kommunikation- und Handlungsstrukturen fungiert Bildung in Ritualen auch als Erwerb sozialer Kompetenzen. Die Nachhaltigkeit der Bildungswirkung formt sich aus dem repetitiven, preformativen und symbolischen Charakter von Ritualen, wodurch ein praktisches Körperwissen, ein im Körper eingeschriebenes traditionelles Wissen, gebildet wird. (Vgl. Wulf 2001)

Strukturelemente von Ritualen als Bildungsprozess

Wulf arbeitet zehn Struktur- und Funktionsmerkmale des Bildungsprozesses in Ritualen aus. Zwar bezieht er sich dabei im konkreten Fall auf die interkulturelle Bildung (vgl. Wulf 2006a), ich bin allerdings der Meinung, dass diese zehn Strukturelemente ganz allgemein auf den Bildungsprozess von Ritualen auslegbar sind, wie er es teilweise selbst bereits an anderen Stellen bewerkstelligte (siehe Wulf/Zirfas 2004b:17ff, Wulf/Zirfas 2004d: 86ff). Er bezeichnet dieses Gerüst als eine idealtypische Beschreibung, da zwar alle Elemente bei der Konstruktion von Bildungsprozessen mitwirken, jedoch in unterschiedlichem Ausmaß ersichtlich in Erscheinung treten. Sofern es ein Versuch ist konkrete Merkmale zu differenzieren, fällt es schwer diese klar voneinander abzugrenzen, da sie aufeinander aufbauen, ineinander überfließen und ergänzend hervortreten:

1. *Erzeugung von Gemeinschaft bzw. Sozietät:* Da Rituale einen kommunitären Rahmen konstruieren und Integration bewirken, wären Gemeinschaften ohne rituelle Strukturen und Handlungsformen undenkbar. Gemeinschaften sind als Ursache, Prozesse und Wirkung rituellen Handelns zu verstehen, die sich durch ritualisierte Interaktions- und Kommunikationsformen auszeichnen und durch symbolische Inszenierung zum Ausdruck kommen. Rituale entsprechen einem emotionalen, symbolischen und performativen Generator von Gemeinschaften. Indem Rituale die Integration interaktiver Handlungszusammenhänge – „von allen für alle“ (Wulf/Zirfas 2004b:19) – gewährleisten, zielen sie auf die Bildung von

Sozietät ab. Demzufolge kommt es zu einer Erzeugung von Wirklichkeit, im Sinne der Differenzbearbeitung (vgl. weiter unten), als eine Möglichkeit gemeinschaftlichen Handelns.

2. *Strukturelle Ordnung*: Indem das Ritual in einen strukturellen Rahmen von Zeit und Raum, mit einem Anfang und einem Ende, eingebettet ist, liefert es einen wesentlichen Beitrag zur Bildung von Kontinuität und Struktur. Im Sinne einer Ordnungsmacht schafft es Stabilität und Sicherheit der Gemeinschaft, indem es eine besondere Form der Wirklichkeit erzeugt, die auf der Richtigkeit gemeinsamen Handelns basiert. Jeder Teilnehmer des Rituals weiß über die Erwartungen der Gemeinschaft Bescheid und verhält sich dementsprechend. Dadurch verkörpert die rituelle Struktur einen eminenten normativen Charakter, dessen Regelbefolgung an ein praktisches Wissen gebunden ist. Da praktische Regeln eines Rituals immer auch eine generative Pragmatik bestimmter Regelmäßigkeiten im Handeln beinhalten, kann die strukturelle Ordnung auf unterschiedliche Weise eingesetzt werden: zur Einordnung, Anpassung, Manipulation und Unterdrückung. Indem der Körper zum Gedächtnis des sozialen (auch in Hinsicht auf Machtstrukturen) wird, repräsentiert die Inszenierung jene Normen, denen man unterworfen ist. Aus diesem Grund muss der Sinn von Handlungen immer wieder neu re- und dekonstruiert werden. Dies ermöglicht Performativität und Prozesse der Mimesis, denn durch sie kann von inszenierten, reflexiven Regeln gesprochen werden.
3. *Medium der Kommunikation*: Durch den performativen und mimetischen Prozess der Vermittlung zwischen dem Individuum und der Gemeinschaft, fungiert das Ritual als verbales und nonverbales Medium der Kommunikation. Hinzu kommt die kommunikative Wirkung von Symbolen, die kulturspezifische Assoziationsbrücken verbildlichen und dadurch nicht verbal zur Sprache gebracht werden müssen. Rituale bieten die Bedingungen einer transparenten Kommunikation aller Beteiligten.
4. *Mimetische Prozesse*: Strukturelle Kontinuität und vor allem die Wiederholung von Abläufen gibt einerseits Orientierung, schreibt den Teilnehmern aber zugleich Kompetenzen zu, die insbesondere bei Statusübergängen von Relevanz sind. Insbesondere den Prozessen der kreativen Nachahmung – mimetische Prozesse –

verdanken wir eine inszenierte Selbstdarstellung, die zugleich Reproduktion der sozialen Ordnung ist. Ausschlaggebend für die innovativen und ludischen Momente im Ritual sind demnach die (unbewusst vollzogenen) körperlich-habituellen und szenisch-mimetischen Nachvollzüge.

5. *Form der Krisenbewältigung:* Rituale bieten einen sicheren, homogenen Rahmen, der in Phasen von Übergangserfahrungen Schutz und Sicherheit gibt. In Zeiten von Krisen oder Orientierungslosigkeit können Rituale im Sinne von kollektiven Lösungsstrategien dem Individuum Unterstützung zur Bewältigung der Krise leisten. Die konflikthaftern Dynamiken können so von der Gemeinschaft aufgefangen und abgeschwächt werden.
6. *Magische Handlung:* Sowohl der spezifische Glaube an das Transzendente, als auch die Erfahrung des Sakralen tragen zu scheinbar magischen Handlungen bei. Die Verwandlung des Selbst vollzieht sich von innen und von außen, sie entfaltet sich mittels mimetischer und performativer Kräfte, die symbolisch unterstützt werden. Auch die von Schäfer und Wimmer (1998) diskutierte Prozesslogik kann an dieser Stelle in Erwägung gezogen werden. Die magische Kraft ritualisierten Handelns gewährleistet Integration der Gruppe und des Einzelnen, indem sie als unhinterfragbare Gewissheit gültige Strukturen performativ gestaltet.
7. *Ostentative Erscheinungsform:* Rituale legen es darauf an etwas zu demonstrieren, zu zeigen, etwas sichtbar zu machen. Die öffentliche Darstellung und Inszenierung von Ritualen soll den feierlichen Charakter der Situation vermitteln. Dadurch soll deutlich gemacht werden, dass sich die Zeremonie vom Alltag abhebt und für die Ritualbeteiligten ein besonderes Ereignis darstellt. Die festliche und zeremonielle Gesinnung ruft Spannungen empor, die zur prozesshaften Verwandlung und Umgestaltung beitragen und eine Differenz in der Ordnung des Alltags hervorruft.
8. *Erfahrung von Differenz und Alterität:* Das Ritual funktioniert aber auch als Medium der Differenzbearbeitung. Dieser ambivalente Begriff der Differenzbearbeitung meint einerseits die Differenzgenerierung bzw. -konstituierung, andererseits die Aufhebung von Differenzen. Dem Anspruch an Alterität folglich, treffen unterschiedliche Weltbilder und Vorstellungen aufeinander, insbesondere zwischen Generationen oder Kulturen, die im Ritual

Raum zur Bearbeitung finden, ohne die einzelnen Auffassungen gänzlich zu verabschieden. Die symbolische Inszenierung der Differenzbearbeitung führt zu einem wichtigen Aspekt der, an Performativität orientierten, Forschung: die Mehrdeutigkeit ritueller Erscheinungsformen. Aus diesem Grunde reicht eine Reduktion auf die Erfüllung von Intentionen und Funktionen nicht aus, vielmehr bedarf es zusätzlich an der Analyse von Ausdruck- und Darstellungskomponenten in ihrer symbolischen Bedeutung.

9. *Erinnerung und Projektion*: Durch den innovativen und ludischen Charakter von Ritualen resultiert Kontinuität zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Die performative Inszenierung von Kontinuität, Zeitlosigkeit, Unveränderlichkeit und Prozesshaftigkeit von Gemeinschaften bildet eine gegenwärtige Synthese zwischen „sozialem Gedächtnis und kommunitärem Zukunftsentwurf“ (Wulf/Zirfas 2004b:21). Im performativen und symbolischen Spannungsfeld zwischen Tradition und Innovation entsteht die Vereinigung von Vergangenheit (tradiertes Wissen von Ritualen), Gegenwart (performative Inszenierung im Rituale) und Zukunft (Veränderungen und Wandel von Ritualen).

10. *Praktisches kulturelles Wissen*: Mit Hilfe mimetischer Prozesse wird Wissen über kulturelle, traditionelle oder rituelle Werte bzw. soziale Praktiken – beispielsweise in der Verkörperung durch Rituale – weitergegeben. Bereits die Teilnahme an Ritualen übermittelt Wissen und Kompetenzen darüber, die erneut aktiviert und in neuen Zusammenhängen herangezogen werden können. Es kommt zur Inkorporierung von praktischem rituellem Wissen.

(Vgl. Wulf 2006a:92ff; Wulf/Zirfas 2004b:17ff; Wulf/Zirfas 2004d:86ff; Wulf 2003:124ff)

Diesen im Wesentlichen bedeutsamen Strukturmerkmalen und essentiellen Aufgaben von Ritualen als Bildungsprozess fügt Inga Pinhard noch einen weiteren Aspekt hinzu: die Ordnung der Generationenfolge. Nicht selten fällt es Jugendlichen im Zeitalter der Individualisierung und der Suche nach dem ewigen Jungbrunnen schwer, sich von der Elterngeneration abzugrenzen. Mittels Rituale kann das Problem der Aufrechterhaltung generativer Strukturen zweckdienlich bearbeitet werden. (Vgl. Pinhard 2004:197)

„In diesem Sinne kann das Ritual eben als pragmatischer Ausdruck von fundamentalen Werten, als Vergemeinschaftungsmittel von Individuen und Entstehung von sozialen Ordnungen, oder als Prozess kultureller Transformationen, als karthartischer, als affirmativer, als apotropäischer Wiederherstellungsvorgang, als Einverleibungsstrategie kultureller und symbolischer Normen und Werte, als Naturalisierungs konstruktion einer eigentlich sozialen Zuschreibung, als symbolischer Kampf um die Zeichen oder als Aufführung und Inszenierung der Gemeinschaft oder der Geschichte verstanden werden“ (Wulf/Zirfas 2003:13).

4.2 Struktureller und funktioneller Ansatz: eine ethnologische Ritualtheorie

An dieser Stelle wende ich mich vor allem den Klassikern Arnold Van Gennep und Victor Turner zu, deren Theorien ich bereits in der Diplomarbeit am Institut für Kultur- und Sozialanthropologie ausführlich vorgestellt habe und daher gegenwärtig nur im Wesentlichen zusammenfasse.

Das Hauptwerk des französischen Ethnologen, Volkskundler und Religionswissenschaftler Arnold van Genneps, „Les Rites de Passage“ (Übergangsriten), zählt bis heute zu den Klassikern der Kultur- und Sozialanthropologie. Durch die erstmalige Klassifizierung von Übergangsriten, leistete Van Gennep eine umfassende Pioniersarbeit und einen wesentlichen Beitrag für die Disziplin. Grundsätzlich teilt er die Übergangsriten in drei Abschnitte ein:

- Rites de Séparation: Trennungsriten oder Ablösungsphase
 - Rites de Marge: Schwellen- bzw. Umwandlungsriten oder Zwischenphase
 - Rites d’Agrégation: Angliederungsriten oder Integrationsphase
- (vgl. Van Gennep 2005).

Ein wesentliches Element der Übergangsriten, wie sie von Van Gennep beschrieben werden, ist die *Schwellenphase*. Jeder, der von einer Etappe in die nächste übergeht, befindet sich zeitweilig in einer besonderen Situation, „er schwebt zwischen zwei Welten.“ (Van Gennep 2005:28). Im Zusammenhang mit seinen Forschungen über das Ritual und deren Strukturen, setzt sich Victor Turner in seinem Buch „*The Ritual Process*“ (Das

Ritual) (Turner 2005) ganz besonders mit der Schwellenphase Van Genneps auseinander. Er beschreibt den Schwellenzustand, sowie den „Grenzgänger“ selbst, als unbestimmt, da sie in diesem Zustand aus dem normalerweise gültigen Netz von Klassifikationen des jeweiligen kulturellen Raums – der Gemeinschaft-, ausgeklammert werden. Turner geht einen Schritt weiter und vertieft sich in die liminale Phase, indem er ihr den Begriff der *Communitas* beifügt. Das lateinische Wort für Gemeinschaft soll die Struktur bzw. Anti-Struktur des außernatürlichen Zustandes der übergehenden Person beschreiben, die in der Schwellenphase deutlich erkennbar ist.

(Vgl. Paulus 2008:41ff)

5 Quinceañera oder die Symbolisierung des Frau-Werdens

„Da menschliche Körper stets in einer historisch-kulturellen Zurichtung in Erscheinung treten, müssen auch ihre Gesten in ihrem jeweiligen Kontext gelesen werden“ (Wulf 2003:128). Untersuchungen haben ergeben, dass der Versuch eine universelle Körpersprache zu ergründen, keine ersichtlichen Ergebnisse mit sich bringt, vielmehr gebührt es auf kulturanthropologische Studien zurückzugreifen, die ein soziales Phänomen in ihrer Ganzheitlichkeit untersuchen. Sowohl Symbole, als auch Gestiken verändern sich in ihrer Abhängigkeit von Zeit und Raum und sollten daher unerlässlich mit weit gefasstem Horizont ergründet und verstanden werden. (Vgl. Wulf 2003:128f)

Das vorliegende Kapitel stellt den Versuch dar, eine möglichst heuristische Konzeption innerhalb der Ritualtheorien zu gestalten. Wie eingangs beschrieben, ist es kaum möglich die vier Tendenzen der Ritualforschung strikt zu trennen, da sie ineinander fließen. Im Folgenden erhebe ich den Anspruch zumindest zwei dieser Tendenzen ausdrücklich in den Vordergrund zu rücken. Trotz intensiver Bezugnahme auf die erziehungswissenschaftliche und ethnologische Betrachtungsweise, kann der Einfluss der genealogischen und phänomenologischen Perspektive keineswegs verleugnet werden. Zum einen erfolgt also eine strukturell-funktionelle Analyse des Rituals, die folglich als Rahmen für die performative Inszenierung und deren erziehungswissenschaftliche Analyse notwendiges Basiswissen zur Verfügung stellt. Dafür greife ich wesentliche Teile des empirischen Datenmaterials meiner ethnographischen Forschungsarbeit über „Quinceañera oder die Symbolisierung des Frau-Werdens“ heraus, um diesen eben unter dem Aspekt einer bildungswissenschaftlichen Perspektive zu begegnen.

Wie bereits in der theoretischen Aufarbeitung deutlich hervorgeht, spielen die Begrifflichkeiten der Performativität und Mimesis eine vordergründige Bedeutung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der Ritualforschung. Das was Wulf als immaterielles kulturelles Erbe beschreibt, wird erneut anhand meiner ethnographischen Erhebung reformuliert und mittels konkreter Aussagen Catalinas neu erschlossen. Aufbauend auf den Fragestellungen der kultur- und sozialanthropologischen Diplomarbeit zu Quinceañera erfolgt zu guter letzt die

Bedeutung des Übergangsritus für die Subjektwerdung und somit dem Prozess des Frau-Werdens. Die Veränderungen von innen sowie von außen begleiten diese Entwicklung der Subjektwerdung, indem vom Beginn des Frau-Werdungsprozesses durch das Einsetzen der Menarche über Quinceañera, als Symbolisierung des Frau-Werdens, bis hin zu der bewussten Entscheidung „Jetzt bin ich eine Frau“ eindrucksvoll aufgezeigt werden.

Dem vorangestellt bedarf es zum Einstieg allerdings eine biographische Erzählung über Catalinas Prozess des Frau-Werdens, der zwar eng gekoppelt an den Rite de Passage Quinceañera ist, aber von wesentlich mehr Facetten beeinflusst wird. Folglich benötigt es eine ausführliche Beschreibung des Rituals Quinceañera, um einen Einblick in die kulturellen, historischen und gesellschaftlichen Strukturen des Rituals zu bekommen. Dabei bevorzuge ich es, Catalinas Erzählungen als Geschichten und Episoden über ihr Leben zu begreifen, da das persönliche Erleben stets im Vordergrund unserer Gespräche stand. Aus diesem Grund wählte ich stilistisch für die Aufarbeitung meiner Daten eine essayistische Form, um Catalinas individuelle Geschichte möglichst authentisch zum Ausdruck zu bringen.

5.1 Catalinas Weg zum Frau-Werden: ein biographischer Abriss

Catalina ist 24 Jahre alt und seit Jänner 2001 in Österreich. Gemeinsam mit ihren Eltern und der drei Jahre älteren Schwester wuchs sie in Bogotá, der Hauptstadt Kolumbiens auf. Sie selbst ordnet sich und ihre Familie der Mittelschicht zu, die in Kolumbien nur eine geringe Breite in Anspruch nimmt. Die Familie spielte schon immer eine wichtige Rolle in Catalinas Leben. Sowohl zu ihren Eltern, als auch zu ihrer Schwester besteht bis heute eine gute Beziehung, die sie selbst als positive und sichere Basis beschreibt. Obwohl beide Eltern seit Catalinas Kindheit arbeiten, gab es immer wieder finanzielle Engpässe, die die Eltern jedoch nicht daran hinderten, ihren Töchtern eine gute Ausbildung zu bezahlen und deren Talente zu fördern. Mit 17 tat sie es ihrer Schwester gleich und brach nach ihrem Schulabschluss nach Österreich auf. Ursprünglich war geplant sechs Monate bei einer Gastfamilie in Niederösterreich zu bleiben, aber offensichtlich gefiel es ihr so gut, dass sie auf ein Jahr verlängerte. Nachdem weitere sechs Monate vergangen waren, beschloss Catalina nach Wien zu übersiedeln, zog gemeinsam mit einer anderen Kolumbianerin in eine kleine Wohnung und inskribierte an der Universität, um unter anderem ein

Studentenvisum zu erhalten. Inzwischen lebt sie seit über sieben Jahren in Österreich und obwohl Catalina sich als Kolumbianerin ansieht und auch stolz darauf ist Kolumbianerin zu sein, weiß sie momentan noch nicht, ob sie jemals wieder ganz in Kolumbien leben möchte.

(Paulus 2008:76f)

„Es ist schwierig, also ich kann dir im Moment eigentlich nix sagen, was ich machen werde. Will ich auch noch nicht sagen, weil es ist noch nicht die Zeit. Ich habe noch einiges zu tun, bevor ich mich entscheide. Na ich glaub ich muss es einfach ausprobieren. Weil ich weiß auch nicht, ob mir das wieder gefallen würde, ich hab in Kolumbien nie gearbeitet, also richtig gearbeitet wie jetzt, ich hab einfach die Schule gemacht und bin gleich gegangen und so. Dieses Alleinleben und Kämpfen für das Überleben hab ich hier gemacht. In Kolumbien noch nicht, ja. Und ich weiß nicht ob ich in einer Stadt wohnen will, so in einer Stadt wie Bogotá. Weil in Bogotá, ja es ist stressig, es ist Chaos, es ist contaminación.“ [C1 1517-1529]

5.1.1 Catalinas Kindheit und Jugend

Auf die Erzählungen von Catalinas Kindheit und Jugend gehe ich ganz besonders deshalb ein, weil ich mit Hilfe biographischer Elemente eine möglichst umfassende Analyse skizzieren möchte. Da der Initiationsritus Quinceañera, symbolisch betrachtet, den Übergang in einen neuen Status bewirken soll, und zwar vom Kind-Sein in den Status Frau-Sein bzw. Erwachsen-Sein, und somit den Abschied von der Kindheit mit sich bringt, ist es in meinen Augen wichtig, dieses Phänomen anhand *eines* Mädchens möglichst ganzheitlich zu beschreiben und zu analysieren. Dazu benötigt es aber auch die Erfahrungen und Erlebnisse meiner Informantin, die als Ausdrucksmittel ihrer Sozialisierung und Enkulturation untersucht werden. Um die Beweggründe, Prozesse, Strategien aber auch einzelne individuelle Gefühlsregungen in Bezug auf das Frau-Werden besser verstehen zu können, wird das Phänomen in einen breiteren Kontext eingebettet. Die Betrachtung des dynamischen Ganzen und nicht des kontextlosen Rituals forderte, Van Gennep bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein: *„Das Hauptziel des vorliegenden Buches ist es gerade gegen das >volkskundliche< oder >anthropologische< Vorgehen Stellung zu beziehen, das darin besteht, verschiedene Riten [...] aus einem*

Zeremonialkomplex herauszulösen, sie isoliert zu betrachten und so ihres Sinnzusammenhangs in einem dynamischen Ganzen zu berauben“ (Van Gennep 2005:91).
(Paulus 2008: 77)

Während Van Gennep ganz konkret auf die Loslösung der Riten aus einem Komplex eingeht, erweitert Napolitano das dynamische Ganze um weitere Faktoren: „Indigenous exegeses of the ritual [...] need to be understood within the context of particular sets of family relations – which are very heterogeneous – and also differing contexts of religious discourse and perception of class and status“ (Napolitano 1997:294).
(Paulus 2008:77)

Mit diesem Ansatz biographischer Erzählungen wende ich mich also dem individuellen Momenten der subjektorientierten Übergangsforschung zu, die anschließend mit der Struktur des Rituals (als pädagogische Institution) und dessen gesellschaftlichen und kulturellen Kontextualisierung in Verbindung gesetzt wird, um die Prozesse, Dynamiken und Bewältigungsstrategien auf Catalinas Weg vom Kind-Sein zum Frau-Werden verstehend auffassen zu können.

5.1.2 Kindheit und Kind-Sein

Kind-Sein steht für Catalina in Verbindung mit dem Wort *consentir*, verwöhnt werden. Neben spielen assoziiert sie die Kindheit bzw. Kind-Sein mit verwöhnt werden, allerdings nicht nur im herkömmlichen Gebrauch, sich auf die faule Haut zu legen, sondern eher verwöhnt in Hinsicht auf den körperlichen Kontakt und liebevoller verbaler Ausdrucksweise. „*Verwöhnen heißt bei uns auch körperlicher Kontakt, sich umarmen und Bussis und mh du Süßer. In den Arm nehmen, drücken, consentir heißt das im Spanischen. Consentir bedeutet verwöhnen, aber halt mit zwei Bedeutungen.*“ [C3 1500-1508]
(Paulus 2008:78)

Trotz finanziellem Engpass kündigte die Mutter, während sie mit Catalina schwanger war, ihren Job um mehr Zeit für die Kinder zu haben. Um zumindest ein wenig Geld zu verdienen, verkaufte sie im *barrio*¹⁰ Blumen, Unterhosen oder Socken und nahm die Kinder dabei mit. „*Sie war immer mit uns unterwegs. Ich kann mich eben noch erinnern, dass meine Mama immer bei mir war und ich so sehr an meiner Mama hing, immer noch,*

¹⁰ Barrio ist die spanische Bezeichnung für ein Wohn- oder Stadtviertel, vergleichbar mit den Wiener Bezirken.

weil sie hat mich bis ich 18 Monate war gestillt. Na das sind 1 ½ Jahr.“ [C2 1428-1431]

Im Unterschied zu ihrer Schwester hatte Catalina die Möglichkeit als Baby viel bei ihrer Mutter zu sein. Auch als kleines Kind löste sie sich kaum vom Rockzipfel der Mutter, während die Schwester offen auf andere Kinder zuing, um mit ihnen zu spielen. Sie beschreibt sich als typisches Mädchen, das mit Puppen spielte, schüchtern war und sich nicht getraut hat mit anderen Kindern zu spielen, und somit immer bei der Mama sein wollte. Schon als Kind bekam sie sozusagen viele Streicheleinheiten im Sinne von *consentir*, die sie bis heute schätzt und die nach wie vor einen wichtigen Platz in der Familie einnehmen.

(Paulus 2008:78)

Catalinas Vater arbeitete als Techniker in einem Büro und kam gegen Nachmittag immer nach Hause. Ab und zu, wenn die Mama beschäftigt war, holte er die Töchter auch von der Schule ab und kochte für sie. In Catalinas Erinnerung tauchen aber auch die vielen geschäftlich bedingten Reisen nach Nordamerika, Europa oder innerhalb Kolumbiens auf. Grundsätzlich war es sehr aufregend, wenn der Papa wegfuhr, da sie dann mit auf den Flughafen durften und der Papa immer Geschenke mitbrachte. Es kam aber auch vor, dass der Papa aufgrund von Geschäftsreisen an Catalinas Geburtstag nicht zu Hause sein konnte, was sie schon manchmal traurig stimmte, da der Geburtstag für sie ein Fest mit der Familie ist.

(Paulus 2008:78f)

Wenn Catalina über ihre eigene Kindheit nachdenkt, verbindet sie damit viel Zeit mit FreundInnen auf der Strasse verbracht zu haben, einfach draußen zu sein und den Tag mit Spielen oder Nichtstun vergehen zu lassen. Abgesehen von den schlechten Noten in der Schule, resümiert Catalina ihre Kindheit als schöne Zeit, an die sie sich gerne zurück erinnert. Besonders die Wärme und Geborgenheit, die sie von ihrer Familie erhalten hat, und das Umfeld indem sie aufgewachsen ist schätzt sie sehr, wie sich in folgendem Zitat zeigt: *„Gut an meiner Kindheit ist diese Beziehung zu Hause, wir haben wirklich eine ganz schöne Familie. Ich bin momentan oft so dankbar, weil ich das nicht so oft sehe, Familien so wie meine. Wirklich es ist ganz schön bei uns, auch mit der ganzen Familie, mit den Großeltern und mit den Cousins und Tanten. Also die Familie und auch die Schulzeit. Boah, die Schulzeit hab ich so sehr genossen. Ich hab in der Schulzeit so viel Spaß gehabt.“ [C2 1501-1518]*

(Paulus 2008:79)

5.1.3 Catalinas Pubertät und Adoleszenz

„Mit der Pubertät habe ich ziemlich früh angefangen, oder zumindest mein Körper war sehr früh dran. Ich hab mit 10 schon die 1. Regelblutung bekommen. Ziemlich jung eigentlich, also mit 10 oder mit 11 habe ich schon wie eine Vierzehnjährige ausgesehen. Also bis ich 16 war bin ich ziemlich schnell gewachsen und habe wirklich älter ausgesehen und dann mit 16 hat es aufgehört.“ [C3 195-199]

So beschreibt Catalina selbst den Einstieg in die Pubertät. Sehr konkret skizziert sie eine anschauliche Darstellung dieses Lebensabschnitts, der für sie offensichtlich im Alter von 10 Jahren ihren Anfang findet. Sie selbst teilt ihre Pubertät in zwei Phasen ein: die erste Phase zwischen 10 und 14, wo das Kind-Sein überwiegt, und die 2. Phase von 15 bis 17, wo sie als Jugendliche begann, sich langsam in Richtung Erwachsen-Werden zu wenden. Die erste Phase leitete starke innerliche, im Besonderen aber äußere Veränderungen ein. Vor allem mit 12, 13 machte ihr Körper deutliche Umgestaltungen durch, die dem Mädchen Ausdruck der Weiblichkeit verliehen, die für sie in diesem Alter jedoch nur schwer annehmbar waren. Die zweite Phase charakterisiert sie unter anderem durch Reife und der Entwicklung ihrer eigenen Persönlichkeit. Die Frage ob Kind oder Frau wird relevant und bringt eine neue Positionierung innerhalb der Familie und der Gesellschaft mit. Catalina definiert diese Position als Mitte oder Spalt, die weder mit den Konzepten von Kind-Sein, noch des Erwachsen-Seins zusammenhängen, sondern eine eigene Kategorie, die der Jugendlichen, hervorbringt.

„Es ist wie ein Spalt, es beginnt so was wie eine neue Phase, man ist da in der Mitte, aber macht den Schritt in die nächste Stufe, dass man wirklich Frau wird.“ [C4 722-725]

Auffallend in dieser Einordnung der Pubertät in zwei Phasen anhand ihrer eigenen Lebensgeschichte erscheint mir die konkrete Festmachung der Mitte an der Zahl Fünfzehn, im weiteren Sinne *die* Zahl, an dessen Geburtstag der gesellschaftliche Übergang zum Frau-Werden zelebriert wird. Auch wenn Quinceañera für Catalina nur einen, nicht unbedingt hervorstechenden, Teil im Prozess des Frau-Werdens verkörpert, nimmt sie die bestehende kulturelle Anschauung auch für ihre eigene Entwicklung wahr. Diese Berührungspunkte ihres persönlichen Empfindens und der generellen Ansicht

unterstreichen weitgehend den Einfluss ihres Umfeldes, der Gesellschaft und dem Aufwachsen in einer soziokulturellen Matrix und bringt die Bedeutung des Enkulturationsprozesses zum Vorschein.

(Paulus 2008:79f)

Grundsätzlich empfindet meine Gesprächspartnerin die Zeit der Jugend als schwierige Zeit für die Eltern. Die Angst, die eigenen Kinder könnten in dieser umstürzenden und konfliktreichen Phase in falsche Kreise geraten, in denen zum Beispiel früh geraucht wird oder exzessiv mit Alkohol und Drogen umgegangen wird, breitet sich in diesem Zeitraum aus und verlangt eine Menge Courage, die Balance zu finden, dem Kind Grenzen zu setzen und ihr/ihm trotzdem eine gute, sichere Basis bieten zu können. Sie selbst hatte sogar in dieser grundsätzlich konfliktreichen Zeit einen guten Draht zu ihren Eltern. Im Gegensatz zur rebellischen Schwester genoss Catalina es auch in der Pubertät mit ihren Eltern zusammen zu sein, ins Kino oder spazieren zu gehen. Besonders zu ihrer Mutter hatte sie ein gutes Verhältnis, das einen angenehmen Raum für Gespräche und Diskussionen ermöglichte. *„Sie war so wie eine gute Freundin halt.“ [C3 400]*

(Paulus 2008:80)

5.1.3.1 Erste Jugendphase von 10-14

Die erste Phase Catalinas Jugend wurde wesentlich beeinflusst von den negativen Erfahrungen, die das junge Mädchen in ihrer Musikschule erfuhr. Die private Musikschule hatte einen besonders guten Ruf und war in ganz Kolumbien und darüber hinaus für ihre Qualitäten bekannt. Für die Eltern war es wichtig, vor allem der musikbegeisterten Catalina eine qualitativ hochwertige musikalische Ausbildung zu bieten, auch wenn sie dafür einiges bezahlen mussten. Was Catalina in dieser Schule, vom musikalischen Standpunkt her, ausschöpfen konnte, erschwerte ihr jedoch aus sozialer Perspektive das Akzeptiert-Werden in einer Zeit des Umbruchs. Die Schule war bekannt für ihren Namen und geprägt von Mitwirkenden aus der Oberschicht, zu der Catalinas Familie sich nicht zählen konnte, was sie von den Kindern der höheren Schicht schwer zu spüren bekam. *„Was nicht so gut war als Kind, war dieser Druck von der Gesellschaft, von den Schichten, den ich schon als Kind empfunden habe.“ [C2 1686-1689]*

(Paulus 2008:81)

Im Gegensatz zur offenen Art Catalinas, die sie in der Schule sie selbst sein ließ und die mit allen gut auskam, konnte sie dieses Lebensgefühl in der Musikschule keineswegs ausleben. Die Wertschätzung von Reichtum und Ansehen in der Gesellschaft, die ihr die anderen Kinder vermittelten, führte dazu, dass sie diejenigen, die den Vorstellungen nicht nachkommen, ausgeschlossen wurden. Catalina wurde vom Großteil aus diesem Kreis ausgeschlossen, weil sie nicht so viel Geld hatten, was ihr großes Unbehagen in dieser Zeit bescherte und bis heute viele schlechte Erinnerungen mit sich bringt. Neben der Ablehnung ihrer Person aufgrund der Schichtzugehörigkeit, verknüpft sie auch ihre körperlichen Rundungen, die das pubertierende Mädchen dick fühlen ließen, als Motivation der anderen Kinder sie aus ihrem Kreise auszuschließen. *„Also da war ich so zwischen 10 und 14 und das war für mich fast ein Trauma, wie ich mich geschämt habe für meinen Körper. Und dass ich vielleicht auch nicht die besten Kleider mitgenommen hatte, weil das war meinen Eltern natürlich nicht so wichtig, dass wir nur Markensachen haben und für diese Kinder aber schon.“* [C2 1748-1754] Abgelehnt von der Mehrheit baute sich Catalina ihren eigenen kleinen Freundeskreis innerhalb der Musikschule auf. So entwickelte sich eine gute Freundschaft zu zwei Mädchen, denen ihre eigene, wie auch Catalinas Schichtzugehörigkeit nicht wichtig war.

(Paulus 2008:81f)

Die andere Seite, dieser von Ausgeschlossenheit geprägten Zeit, spiegelten die einschneidenden musikalischen Erlebnisse. Es war der Zeitraum in dem Catalina ihre unermessliche Liebe zur Musik entdeckte und mit ihr die Entscheidung für die Zukunft, ihr Leben aus beruflicher Sicht, in der Musik zu verwirklichen. Bei einem Weihnachtskonzert erlebte sie den Augenblick, den sie ihr ganzes Leben lang niemals vergessen wird. Als sie da auf der Bühne stand und das Orchester begann die Instrumente zu stimmen und Catalina ihre Stimme im Gesang zum Ausdruck brachte, erfüllte sie das Gefühl mit der Musik vollkommen im Einklang zu stehen. Ein einmaliges aber wunderschönes Gefühl in der Magenregion, das sich wie Verliebt sein anfühlte. *„Dieser Moment, wenn ich auf einem Konzert bin und die Instrumente, vor allem die Streicher sich einstimmen, ist für mich so spannungsvoll und erinnert mich an meine Kindheit, oahh, das ist für mich so Besonders. Dann kommen die Gedanken aus meiner Kindheit, von eben diesem Konzert. Das war für mich so spannend als die Musiker die Instrumente stimmten. Zu sagen jetzt beginnt das Konzert.“* [C3 1730-1736]

(Paulus 2008:82)

Neben den Erfahrungen in der Musikschule und dem stabilen Freundeskreis aus der Schule, war vor allem das *barrio*¹¹ Santa Elena, indem Catalina aufwuchs, „*sehr prägnant in meiner Kindheit und Jugendzeit.*“ [C3 316] Im Alter von 12, 13 Jahren lernte sie ihre Freunde kennen, die sie bis jetzt noch hat. In erster Linie waren das zu dieser Zeit nur Mädchen, aber schon recht schnell erwachte auch das Interesse an Buben, die somit zum Thema Nummer 1 wurden. Das Motto unter den Mädchen während der Pubertät lautete „Buben kennen lernen“. Diese Mission ließ sich immerhin gut mit der Lieblingsbeschäftigung vereinbaren, den ganzen Tag draußen zu sitzen, Blödsinn zu tratschen und nichts tun. „*Also ich war fast jeden Tag draußen und dann haben wir uns irgendwo auf der Strasse hingesetzt, oder in einen Park und haben nichts getan. Das war das Beste: Nichtstun.*“ [C3 325-327] Mit 13 oder 14 erweiterte sich dieses Spektrum durch die nächtlichen Hauspartys am Wochenende und mit ihnen die Zeit, sich zu schminken und sich hübsch zu machen. Catalina hatte das Glück eine ältere Schwester zu haben, die sie gerne auf Partys mitnahm, was ihr bereits sehr früh ermöglichte in Lokale auszugehen, die eigentlich erst für Achtzehnjährige erlaubt sind. Besonders an diesen Tagen hat sich Catalina elegante Sachen angezogen und geschminkt, um älter auszusehen. Ohne ihre Schwester hätten ihre Eltern das nie erlaubt, all diese Sachen zu erleben, die sie bereits mit 14 erfahren durfte, wie beispielsweise mit Männern zu sein, zu trinken oder ähnliche Dinge. Die ältere Schwester hat Catalina immer beschützt und gedeckt, aber auch unterstützt, wenn sie früher nach Hause hätte kommen müssen. Catalina genoss das alles sehr.

(Vgl. Paulus 2008:82f)

„*Aber davor ist dieser Übergang vom Kind zum Jugendlichen und dann beginnt der Übergang vom Jugendlichen ins Erwachsen-Sein, aber man ist Jugendlichen, man ist in einem Prozess. Es ist nur, ich habe das Gefühl, dass ich schon vorher aufgehört hatte Kind zu sein.*“ [C4 1335-1338]

¹¹ Vergleichend mit dem deutschen Wort Bezirke, bedeutet das Wort *barrio* im Spanischen Stadt- bzw. Wohnviertel.

5.1.3.2 Zweite Jugendphase von 15-17

„Also in meiner Persönlichkeit ist viel passiert, da wurde ich richtig reif. Genau das ist das Wort. Dann habe ich gespürt, dass ich richtig erwachsen werde.“ [C3 439-441]

Generell verbindet Catalina ihre späte Jugendphase damit, dass sich das Leben sehr veränderte, aber nicht nur das Leben, sondern besonders sie selbst, ihre Persönlichkeit. In ihrer Gefühlslage hat sich dabei vieles gewandelt. Dinge, die ihr einst gut gefielen und gepasst haben, erschienen ihr langweilig, sie wollte andere Erfahrungen machen und aus dem alten Trott austreten. Man fängt damit an, neue Sachen wie Alkohol, Zigaretten und Drogen auszuprobieren. Auch wenn Drogen für Catalina nie einen Reiz hatten, bekam sie den Konsum starker Drogen von einigen guten Freunden aus Santa Elena mit, doch sie empfand das eher als Abschreckung. Zur Begründung zieht sie die Stabilität, die sie von ihrer Familie schon immer bekommen hat, heran, die sie sozusagen davor bewahrte, unverantwortliche Dinge zu tun. Vielmehr stand für Catalina im Vordergrund auszugehen, zu tanzen, zu trinken und vor allem an Männer zu denken. Während es in der ersten Phase der Pubertät bereits im Interesse Catalinas und ihrer Freundinnen stand, Buben kennen zu lernen und ihren Freundeskreis langsam um das andere Geschlecht erweiterten, ging es in der zweiten Phase ein Stück weiter, indem sich die ersten lang oder kurzfristigen Beziehungen entwickelten. Catalina erinnert sich daran, dass es bei den Quinceañera-Feiern üblich war, einen Freund zu haben. Mit 15 hat sie sich im Vergleich zu ihren Freundinnen schon recht reif gefühlt, was sie unter anderem auch daran fest macht, dass sie im Rahmen Quinceañeras nicht mit dem Strom ging und nicht den Vorstellungen der Gesellschaft Bedeutung schenkte. Obwohl sie die Einladungen zu den kitschig gestalteten Quince Partys ihrer Freundinnen genoss, wollte sie das nicht für sich selbst, was erneut dazu beitrug, dass sie sich anders fühlte als die Anderen.

(Paulus 2008:83f)

„Und dann hab ich mich wieder anders gefühlt wie die Anderen. Habe gedacht, ja okay, dann ist es halt meine Entscheidung und es passt mir einfach besser. Und da habe ich mich eigentlich schon reif gefühlt. Das war irgendwie dieser Punkt, wo die Seite sich gedreht hat, so richtig.“ [C3 496-500]

Dieses Gefühl reifer zu sein, spiegelte sich Catalinas Meinung nach auch darin, dass sie oft mit ihrer älteren Schwester unterwegs war. Die Dinge, mit denen sich die Älteren auseinandersetzten, interessierten sie sehr und animierten sie dazu, anders zu denken und andere Dinge als wichtig zu erachten. Von den älteren FreundInnen hat sie sich verstanden gefühlt und das machte sie auch zu einem gewissen Grad stolz, dass sie zwar die Kleine war, aber im Unterschied zu früher von allen akzeptiert wurde.

(Paulus 2008:84)

Grundsätzlich zeichnete sich diese Jugendphase zwischen 15 und 17 einerseits durch die Vorbereitungen und Realisierung von Quinceañera, andererseits durch die Planung der Reise und dem Abschied nehmen von der Heimat aus. Denn während für sie zu Beginn mit 15, ein Jahr lang der eigene 15. Geburtstag, aber auch die Feste aller Freundinnen, im Zentrum standen, begannen für Catalina mit 16 bereits die Planungen für ihren Auslandsaufenthalt in Österreich, die selbst die freudig erwartete Maturareise in den Schatten stellte. In den Wintermonaten liefen die Vorbereitungen in vollem Gange, sodass im November, als die Abschlussprüfungen dem Ende zuingen, bereits alles für die Abreise nach Österreich im Jänner geplant war. Die Möglichkeit ins Ausland zu gehen, um endlich etwas Neues auszuprobieren, stellte für Catalina eine derartige Motivation dar, dass sie erstmals in ihrer schulischen Laufbahn keine Nachprüfungen absolvieren musste und ihr somit nichts mehr im Wege stand, sich ins Abenteuer Europa zu stürzen.

(Paulus 2008:84f)

5.2 Quinceañera, „der Punkt wo die Seite sich gedreht hat“¹²

„Quinceañeras affirm cultural tradition and then celebrate the individual´s history within the context of the group. Both help the individual undergoing the transition to cope, to achieve the transition, but not alone, incorporating symbols that have cultural meaning on personal and communal levels.“ (Cantú 2002:30)

¹² C3 500-5001 vgl. Paulus 2008:90.

Zur Begriffserklärung ist zu sagen, dass mit Quinceañera, bzw. „*La Quinceañera*“, das Mädchen, dessen 15. Geburtstag gefeiert wird und im eigentlichen Sinn nicht das Fest selbst, welches bloß als *quince*, *quinceaños* oder *mis quince* bezeichnet wird. Trotzdem wird es im alltäglichen Gebrauch für die Beschreibung des ganzen Events verwendet. Wenn Catalina über ihren eigenen 15. Geburtstag spricht, verwendet sie die Phrasen „*quando gió cumple quince*“ oder eben „*mis quince*“.

(Paulus 2008:89f)

5.2.1 Gesellschaftlicher und historischer Diskurs des Rituals

Quinceañera

Teil dieses Kapitels ist es, einerseits die historischen Wurzeln Quinceañeras aufzuzeigen, andererseits Licht auf die gesellschaftliche Einbettung und die Beschreibungen und Analysen, die in der Literatur vorhandenen sind, zu werfen. Quinceañera als „continuity of history and tradition“ (Davalos 1997:112), wie Davalos schreibt, weist verschiedene Ansichten, betreffend der historischen Wurzeln auf. In diesem Kapitel zeige ich die unterschiedlichen Theorien zur Herkunft des Rite de Passages auf; von den Europäischen Wurzeln, über die Kultur der Maya, bis hin zu den Azteken, um sich ein Bild über die mögliche Bandbreite des Ritus zu formen. Da dem religiösen Diskurs in meiner Feldforschung, im Besonderen von meiner Gesprächspartnerin, kaum Beachtung entgegen gebracht wurde, findet die religiöse Bedeutung nur rudimentär Eingang in meine Arbeit. Obwohl die Religion – im konkreten die Messfeier - ursprünglich einen fixen Bestandteil darstellte, erfolgt eine Abnahme des religiösen Einflusses auf Quinceañera. (Vgl. Paulus 2008:95)

5.2.1.1 Auf der Suche nach den Wurzeln: ein historischer Diskurs

Die konkrete Herkunft Quinceañeras kann nicht eindeutig festgelegt werden. Laut den Untersuchungen Cantús geht ihr Ursprung auf den Synkretismus spanischer Hoftänze und den ursprünglichen mexikanischen Initiationsriten, beispielsweise der Azteken oder Maya, zurück. Dabei sollen indigene Übergangsriten in die religiösen und sozialen Strukturen des kolonialen Lateinamerikas assimiliert worden sein. Das verwendete Vokabular und die Strukturen, die das Fest repräsentieren, ziehen wiederum Anzeichen europäischer Verbindungslinien heran. Vor allem der klassische Walzer, den die Quinceañera mit ihrem Vater tanzt, scheint auf Elemente der europäischen Kultur hinzuweisen (vgl. Napolitano

1997: 281). Nelson Salazar, einer von Sara Arcayas (2004) Informanten, beispielsweise vertritt die Meinung der ursprünglichen Herkunft Quinceañeras aus Europa. Die Tradition, übernommen von den Franzosen, solle mittels der Spanier in die beiden Amerikas überliefert worden sein. Allerdings ist anzumerken, dass Quinceañera in Spanien weitgehend unbekannt ist. (Vgl. Salazar zit. Nach Arcaya 2004:12, Cantú 1999:76) (Paulus 2008:97f)

Cantú geht auf die Arbeit Angela Erevias ein, die sich mit den indigenen Ursprüngen von „initiation rites of puberty“ und der christlichen „Initiation“ beschäftigt. So schreibt Cantú:

“She also states that the custom probably dates back to the Mayas and the Tolteca. In addition, Erevia compares the Indigenous and the Christian traditions from pregnancy to the coming-of-age celebrations. Although it is easy to see a relationship, I find it difficult to trace a direct link between the two. [...] But we can not claim that one is an offshoot of any of the others. [...] In fact, Erevia claims that the custom dates back to the Jewish custom of presenting the young lady in the temple. But all of these conjectures are ultimately just that, and there is no evidence to suggest a root of origin for the tradition, although Erevia also refers to an Indigenous belief whereby the *muchacho* was not (considered) a person until he reached the age of 15.” (Cantú 1999:75)

Auch Eloise Flint bestätigt die Ursprünge bei den Maya und Tolteken. Sie beschreibt, dass diese indigenen Völker den 15-jährigen Männern die Rolle des verantwortungsvollen Kriegers und den jungen Frauen die Reife einer Ehefrau und Mutter zuschrieben. Bei den Azteken wiederum galt der 15. Geburtstag einer aztekischen Jungfrau für die Eltern als formelle Bestätigung des Übergangs zur Weiblichkeit. Die Lebenserwartung der Azteken reichte bis zum 30. Lebensjahr, 15 stellte also den Mittelpunkt des Lebens dar und somit ein geeignet Zeitpunkt für die Hochzeit und die Mutterschaft. (Vgl. Flint zit. nach Bridges 2001:156) Angelehnt an David Beard erwähnt auch Davalos diese Theorie: „It began with the rise of the Aztec Empire in Mexico. With a life expectancy rate of 30 years, the Quinceañera marked at the midway point of an Aztec girl’s life, the time when she would become a woman and marry. She was officially presented to the tribe, an event that kept the fathers of pretty young girls busy sorting and selecting marriage offers. When the Spaniards arrived in the 16th Century, traces of Catholicism and the traditional Spanish 18th birthday debut appeared in the ceremony“ (Beard zit. nach Davalos 1996:112). (Paulus 2008:98f)

Cantú weist darauf hin, dass die Initiationszeremonie bei der mestizischen Bevölkerung am Verschwinden ist, in der Diaspora jedoch tauchen die spezifischen Elemente des *coming of age ritual* vermehrt auf. „Shortly after the late sixties and early seventies, however, many Chicano families put aside *quinceañera* celebration. Perhaps it was the fact that proms became more common at the junior high school” (Cantú 2002:17). Aus informellem Email-Verkehr mit einem mexikanischen Priester, den ich um Informationen über Quinceañera bat, brachte mir dieser entgegen, dass die traditionellen Quinceañeras in Mexiko nur mehr wenig praktiziert werden und es daher kaum Niederschriften gibt. Sowohl meine kolumbianische Interviewpartnerin als auch eine Frau aus Ecuador, mit der ich zufällig ins Gespräch kam, berichteten mir von den durchaus gängigen und in allen Schichten auftretenden Phänomen der Quince-Feiern, auf die sich scheinbar alle Mädchen mit dem Herantreten des 15. Geburtstages freuen. Offensichtlich scheint Quinceañera heutzutage nicht nur von der individuellen Durchführung, sondern auch von regionalen Differenzen geprägt zu sein.

Trotz der vielen Unbestimmtheiten und Zweifel über die ursprüngliche Herkunft, kann von einer gemeinschaftlichen Funktion auf individueller und kommunaler Ebene ausgegangen werden. (Vgl. Cantú 1999:75f)

(Vgl. Paulus 2008:99ff)

5.2.1.2 Von Verantwortung und Privilegien des Frau-Seins: ein gesellschaftlicher Diskurs

Quinceañera, betrachtet im Sinne des gesellschaftlichen Diskurses, bedeutet eine soziale Einführung in die Gesellschaft, in die Welt der Erwachsenen. Catalina beschreibt die gesellschaftliche Rolle Quinceañeras als bedeutsames Ereignis auf dem Weg zum Erwachsen-Werden, besser gesagt des Frau-Werdens, bevorzugt wird aber zu diesem Zeitpunkt die Bezeichnung *señorita*: „*Erwachsen werden, ja nicht erwachsen werden, sondern eher Frau werden, ein bisschen, aber nicht ganz Frau, sondern señorita.*“ [C3 846-848]

(Paulus 2008:96)

Es ist Aufgabe der Gesellschaft dem Mädchen mit Hilfe des Ritus die Verantwortung des Frau-Seins in die Hände zu legen. Die Übertragung von Verantwortung und neuen Aufgaben in der Gesellschaft spielen dabei eine herausragende Rolle. (Vgl. Arcaya 2004,

Bridges 2001, Cantú 1999) Neben der Verantwortung geht es auch um die Konzeption des Frau-Seins, die prinzipiell von Generation zu Generation weitergegeben wird. Kulturelle Werte und Vorstellungen von Konzepten der Fruchtbarkeit und Mutterschaft werden somit über die generative Beziehung vermittelt und weitergegeben. Neben den konzipierten Rollen, die einer Frau zugesprochen werden, unterscheiden sich diese Vorstellungen weitreichend. Arcaya berichtet über die Aussagen ihrer InformantInnen wie folgt: „All narrators mentioned that Quinceañera symbolizes one’s passage from youth into womanhood, though their concepts of womanhood certainly differ“ (Arcaya 2004:14). (Vgl. Paulus 2008:96f)

5.2.2 Strukturelle Beschreibung des Ablaufes Quinceaneras

Cantú analysiert das Fest und ihre Teilnehmer anhand eines zirkulären Schemas, innerhalb dessen Rahmen sich die kulturelle Performance abspielt. Dabei steht eindeutig das gefeierte Mädchen im Zentrum des Geschehens. Vom Zentrum ausgehend in Richtung Peripherie folgen ihr die Eltern und Großeltern, dann die „*damas*“ und „*chamberlans*“, die wie wir später noch hören werden, Teil der traditionellen Durchführung sind, darauf folgen die Paten und restlichen Familienmitglieder und zu guter letzt Verwandte, Freunde und Nachbarn (vgl. Cantú 1999:78). All jene begleiten die Quinceañera bei ihrem Übergang, der – zumindest gesellschaftlich betrachtet – das Frau-Werden symbolisiert. Das Fest dient nicht nur der Ehrung einer bedeutenden Periode der Reife einer 15-Jährigen, vielmehr erscheint es als ein Event für die ganze Familie und Gemeinschaft. (Vgl. Paulus 2008:100)

Die Messe und der Tanz sind die zwei essentiellsten symbolischen Anker, in die das Mädchen initiiert wird. Allerdings schenke ich der Messe in meiner Arbeit nur beiläufig Beachtung, da sie in Bezug auf meine Interviewpartnerin kaum von Relevanz zeugt.

Neben den Räumlichkeiten der Kirche wird in den meisten Fällen ein Raum oder Saal, wie zum Beispiel der Tanzsaal der Stadt oder eines exklusiven Hotels, aber auch ein Country Club, gemietet, wo die Feier vollzogen wird. Der Saal, in dem die Feier stattfindet, ist in den meisten Fällen mit Blumen dekoriert und auch die traditionelle kolumbianische Musik findet man auf vielen der unterschiedlichsten Geburtstagsfeiern fünfzehnjähriger Mädchen wieder. Die Kirche bzw. der gemietete Raum bieten im Sinne Van Genneps die Möglichkeit eines räumlichen Übergangs (vgl. Van Gennep 2005:184), den der Autor mit

dem Positionswechsel gleichsetzt. Das Mädchen betritt – aus der Perspektive des räumlichen Übergangs – die Kirche, den Saal als Kind, womit die Trennungsphase eingeleitet wird. Während der Zeremonie befindet sich das Mädchen in der Schwellenphase und verlässt diese, am Ende der Messfeier oder des Abends, wenn die 15-Jährige - aus gesellschaftlicher Perspektive – als junge Frau den Raum verlässt.

(Paulus 2008:101)

Die Feierlichkeit wird stets untermalt von diversen musikalischen Beiträgen, teils in Form von Musikgruppen, teils elektronisch oder digital via CD-Spieler oder Computer, in manchen Fällen sogar durch Radiomusik. Normalerweise bietet der Auftakt einen Walzer, den die Quinceañera mit ihrem Vater tanzt und im Anschluss die „chamberlans“ den Tanz mit der Quinceañera nach der Reihe weiterführen. (Vgl. Cantú 1999:83)

(Paulus 2008:101f)

Catalinas Fest war kein Fest im herkömmlichen Sinne, sondern viel mehr ein Marathon des Feierns. Nachdem sie das Glück hatte an einem 30. April, dem also stets ein Feiertag folgt, geboren zu werden, fiel der 15. Geburtstag zusätzlich auf einen Freitag, wodurch die Feier sich über das Wochenende hinweg drei Tage lang erstreckte. Grundsätzlich empfangen einen bereits in der Schule die Klassenkameraden mit kleinen Geschenken oder Überraschungen. Lieder werden gesungen und es wird ein bisschen gefeiert. So zieht sich das über den ganzen Nachmittag im kleinen Kreise der Familie, vielleicht im Beisein der besten Freundinnen, bis abends dann das große Fest ansteht.

(Paulus 2008:102)

Die Vorbereitungen sind am Laufen und je nach dem wie, wer und wo das Fest organisiert wird, wird die Quinceañera in die Planung und Durchführung miteinbezogen. Die Vorbereitungen für Catalinas großen Tag nahm die ganze Familie in die Hand. Wo es sonst üblich ist einen Raum oder Saal zu mieten, sowie sich das Essen von einem Catering Service oder ähnlichem zubereiten zu lassen, bevorzugte Catalina ein schlichtes Fest bei sich zu Hause. Die Mutter schmückte das Wohnzimmer mit Blumen und bereitete ein wunderbares Buffet vor. Großeltern, Tanten, Cousins und Cousinen und vor allem Freunde, Menschen, die die Quinceañera auf ihrem bisherigen Weg begleitet haben, sollen auch an diesem Tag gemeinsam mit ihr feiern, das Mädchen in eine neue Lebensphase geleiten. Wie ich weiter unten noch beschreiben werde, finden innerhalb dieses Rahmens in den meisten Fällen traditionelle Elemente, wie der Tanz mit dem Vater, eine Rede der

Eltern, der Austausch des Turnschuhs oder ähnliche rituelle Formen in unterschiedlichstem Ausmaß traditioneller Wertigkeit ihren Raum.

(Paulus 2008:102)

Den Höhepunkt - vor allem für Catalina - stellt die Überraschung um Mitternacht dar. Je nach den Interessen des Mädchens bereiten die Gäste für die Quinceañera etwas Besonderes vor. Da Catalinas Herzstück die Musik ist, organisierten ihre Eltern *serenatas*, musikalische Ständchen. *„Wenn die Musiker gekommen sind, das war eben, das war glaube ich das Schönste von dem Abend, so wenn die Überraschungen gekommen sind, so die serenatas. Der Klavierspieler ist gekommen und es war ganz, ganz schön, da wurde einfach nur zugehört und danach ist die kleine Gruppe gekommen, wo sie life gespielt haben, wo man dazu getanzt hat. Das war der Höhepunkt quasi.“* [C4 87-92]

Später sind auch noch Freunde aus dem barrio - dem Wohnviertel - gekommen, die Catalina gratulierten und mit ihr feierten. *„Ständig sind Leute rein und raus gegangen, das Haus war wirklich pumpvoll. Wir haben nicht einmal Platz gehabt zum Sitzen, sind irgendwo alle, sind bei der Tür gestanden, weil es extrem voll war. Und dann, wenn die Familie gegangen ist, dann haben wir mehr Platz gehabt zum, zum Tanzen.“* [C4 274-277]

(Paulus 2008:101ff)

6 Eine bildungswissenschaftliche Analyse Quinceañeras

*„The ritual is a performance act, an experience which may or may not be part of the process of creation of female self-identity.“
(Napolitano 1997:293f)*

Nachdem die im vorangegangenen Abschnitt wesentliche ethnographische Kontextvoraussetzungen aufgezeigt wurden, widme ich mich innerhalb dieses Kapitels der tiefgründigen Durchleuchtung des empirischen Materials über Catalinas biographische Erfahrungen zu Quinceañera. Ihre Biographie auf der einen Seite und die rituelle Struktur auf der anderen Seite bilden somit einen Rahmen, in dem bildungswissenschaftliche Prozesse inszeniert, aufgeführt und vollzogen werden. Anhand der Konzepte von Performativität, Mimesis, Subjektivierung sowie dem immateriellen kulturellen Erbe, die im theoretischen Teil der Arbeit ausführlich diskutiert wurden, folgt nun eine erziehungswissenschaftliche Analyse des ethnographischen Datenmaterials.

Rituale lassen sich demnach „als symbolisch kodierte Körperprozesse begreifen, die soziale Realitäten erzeugen und interpretieren, erhalten und verändern“ (Wulf 2003:132).

Wie bereits besprochen wurde, konstituiert das Ritual den Prozess des Frau-Werdens als Kontinuität und Diskontinuität sowie als soziale Ermächtigung innerhalb der Gesellschaft, um den Übergang vom Kind-Sein zum Frau-Werden öffentlich zum Ausdruck zu bringen. Neben der Bedeutung Quinceañeras für das Mädchen, demonstriert die Tradition den Familienstatus und Prestige, sowie die Aufwertung weiblicher Identitäten und Sexualität. Dabei ist gleich zu Beginn erwähnenswert, dass ein und dasselbe Ritual unterschiedliche Aspekte des Frau-Werdens, je nach Einstellung, Lebens- und Erziehungsstil des Mädchens und ihrer Familie zum Vorschein bringen kann. Die Inszenierung und Performance des 15. Geburtstages führt durch die Transformation des Mädchens zur *señorita*, zu einer neuen sozialen Positionierung, was ein wichtiges Moment für den Prozess der Weiblichkeit, ihres Selbstbildnisses und Selbstbewusstseins konstituiert. (Vgl. Napolitano 1997)
(Vgl. Paulus 2008:88)

6.1.1 Performative Symbolisierung

“The doll, the jewellery, the dress and the shoe, I submit, are icons of her new status as a woman in the society as much as the medal and the libro y rosario signal her new status in a religious sense.” (Cantú 1999:90)

Wie bereits weiter oben angeführt weisen Wulf und Zirfas darauf hin, dass performative Inszenierungen eine grundlegende Kenntnis der kulturspezifischen Symboliken verlangen, um im nächsten Schritt das *Wie* – also die subjektive Wirklichkeit der Betroffenen – zu erkunden. Zur Inszenierung Quinceañeras treten ausdrucksstarke Symboliken des Frau-Seins auf, die einen Rahmen schaffen, wie und wo die Akteure in mimetisch-performativer Aufführung diese Symbole zur Geltung bringen. Der folgende Teil gestaltet sich durch die Analyse und Interpretation der bei Quinceañera auftretenden symbolischen Konstellationen, die als Grundlage für Untersuchungen aus performativer Perspektive dienen. Die sinnbildliche Darstellung von Symboliken repräsentieren kulturspezifische Assoziationsbrücken, denen eine kommunikative - und somit in gewisser Weise bereits performative - Wirkung inne liegt: Dinge können ausgedrückt werden ohne sie verbal zur Sprache zu bringen; trotzdem wissen die Mitglieder der Gemeinschaft ihren Sinn zu verstehen.

Im Rahmen der kultur- und sozialanthropologischen Diplomarbeit bezeichnete ich die signifikanten Symbolbilder als „Cultural Signifier“¹³, um darauf aufmerksam zu machen, dass das Zusammenwirken historischer, kultureller und sozialer Kontextbedingungen und der individuellen Intentionen (vgl. Zirfas 2004c:62) eine wesentliche Rolle für die performative Inszenierung von Ritualen spielt.

Als eines der augenscheinlichsten und nach außen hin wichtigsten Sinnbilder gilt die Kleidung, welche das Mädchen bei ihrem Fest trägt. In den meisten Fällen hat die „werdende Frau“ ein Kleid an, das an eine Braut oder Debütantin erinnert und somit eindeutig die Konstruktion der Feminität zu verstehen gibt. Das Kleid soll den

¹³ Der Ursprung des Begriffs „signifier“, in ihrer Bedeutung der kulturellen Kontextualisierung, geht zurück auf Henry Louis Gates (1988) und seinem Werk „The Signifying Monkey“, und entwickelte sich in den 80er Jahren zu einem Modebegriff. Aus diesen Gründen übernehme ich diese Ausdrucksweise für die Darstellung der symbolischen Elemente.

Statuswechsel vom Kind-Sein zum Frau-Sein markieren und im weiteren Sinne signalisieren, dass die *señorita* sich nun dem Kreis der Heiratsfähigen *señoras* anschließt. (Vgl. Paulus 2008:104)

„The *quinceañera* dress is the young woman’s first formal adult attire. Like the wedding gown, it marks a change in the wearer’s status in the community. The wedding gown signals that the woman is joining the ranks of married women; she becomes a *señora*. The *quinceañera* dress signals that the young woman is moving from girlhood to her new status as *señorita* and is available for marriage. Because it is formal, the dress indicates the coming-of-age of the celebrant and is therefore a critical element in the fiesta” (Cantú 2002:19).

Zusätzlich ziehe ich eine Assoziation dieses Gedankenganges zur Theorie der Maskierung Van Genneps und Turners¹⁴ (vgl. Van Gennep 2005, Turner 2005). Die „Verkleidung“ der Quinceañera lässt sie in ihrer neuen Rolle als Frau stark fühlen.

Während südlich der US-mexikanischen Grenze Pastellfarben, wie rosa, lavendel, hellblau, hellgelb oder auch pink bevorzugt werden, tragen die meisten Chicanas in den USA eher weiße Kleider. (Vgl. Cantú 1999:85) Arcaya zufolge hängt die Farbe des Kleides zusammen mit der Nationalität und Ethnizität der Quinceañera. Demnach wäre gelb die traditionelle Farbe eines kolumbianischen Quinceañera Kleides. Zusätzlich reflektiere das Kleid, mehr als alle anderen Komponenten, die Unterscheidungen der Schichten als Zeichen für Wohlstand. (Vgl. Arcaya 2004:29ff)
(Paulus 2008:105)

„I have never seen a Quinceañera who did not wear some sort of headpiece or diadema“ (Cantú 1999:87). Nach Cantú, Bridges oder Davalos ist es üblich, dass die Quinceañera ein spezielles Schmuckstück am Kopf trägt, das einem Diadem entspricht aber auch als Tiara bezeichnet wird. Der Kopfschmuck symbolisiere den Triumph ein Leben voller Moral zu führen (vgl. Bridges 2001:158). Ursprünglich stehe das Diadem als Zeichen für den Gewinn des jungen Mädchens selbstständig ein christliches Leben zu führen (vgl. Erevia zit. nach Cantú 1999:87). Andererseits gehe dieses Symbol auf ein Gebot der katholischen Kirche in den 50er Jahren zurück, demzufolge Frauen beim Eintritt in die Kirche eine Kopfbedeckung tragen mussten. Nach dem 2. Vatikanischen Konzil soll diese Regelung

¹⁴ Siehe Kapitel Ritual und Initiation

jedoch wieder abgeschafft worden sein. (Vgl. Cantú 1999:87) Nach der Abschaffung wurde das Diadem als „marker of femininity“ der Tradition Quinceañera beibehalten (vgl. Cantú 2002:20).

(Paulus 2008:106)

Ähnlich wie bei unserer Firmung, erhält die Quinceañera in manchen (religiös behafteten) Fällen *Libro y rosario* – Bibel und Rosenkranz – die zusätzlich das Erwachsenwerden repräsentieren. Schließlich ist der Zeitpunkt gekommen, an dem die junge Dame keinen Kinderrosenkranz mehr benötigt, sondern sich an den christlichen Objekten der Verehrung als Erwachsene beteiligt. Interessanterweise bemerkt Cantú, mit dem Verweis auf den Vergleich zur Hochzeit, wo ebenso nur die Frau einen Rosenkranz erhält, dass „the young women are being initiated into a gender specific domain through the gift of the libro y rosario“ (Cantú 1999:88). Leider führt sie diesen Gedankengang und deren Bedeutung für die Repräsentation des Frau-Werdens nicht weiter aus.

(Paulus 2008:106)

Da der Beziehung zur Virgen de Guadalupe in Lateinamerika bekanntlich ein hohes Maß an Wertschätzung gegenüber gebracht wird, tritt sie auch in Zusammenhang mit Quinceañera in Erscheinung. Diese Verbindung wird hinsichtlich der Zeremonie des Frau-Werdens symbolisch durch eine *medalla de oro* oder religiöse Medaille repräsentiert, worauf ein Bildnis der Virgen de Guadalupe auf der einen Seite, und der Name sowie das Datum des Anlasses auf der anderen Seite abgebildet werden. Dieses Schmuckstück ist meistens ein Geschenk einer der PatInnen¹⁵ und häufig das wertvollste Stück, das ein junges Mädchen jemals besitzen wird. Die Goldmedaille stellt möglicherweise eine Verknüpfung der Tradition zu den indigenen Wurzeln dar, denn die Geschichte der Erscheinung der Virgen de Guadalupe ist unweigerlich mit dem indigenen Image verbunden. (Vgl. Cantú 1999:88)

(Vgl. 2008:106f)

Ähnlich wie die *medalla de oro* gilt auch der Geburtsring als ein symbolisches Schmuckstück für das Erwachsen-Werden. Je nach Geburtsmonat wird dem Ring ein spezieller Edelstein zugeteilt. In manchen Fällen ist der Geburtsring ein Erbstück, den die Großmutter zu diesem Anlass an ihre Enkelin weitergibt. (Vgl. Cantú 1999) Cantú zitiert

¹⁵ Die Rolle der Paten wird im folgenden Kapitel besprochen.

Erevia folgendermaßen: „The ring symbolizes the tie and the responsibility that the young lady has to the community and to her God” (Erevia zit. nach Cantú 1999:92).

(Paulus 2008:107)

Zur Vollständigkeit erwähne ich an dieser Stelle auch „*la última muñeca*“ (die letzte Puppe). Manche Mädchen erhalten von ihrer Mutter *madrina de la ultima muñeca* eine letzte Puppe, die den Statuswechsel signalisieren soll, im Zuge dessen die werdende Frau die Kindheit endgültig hinter sich lässt. (Vgl. Cantú 1999:90, Arcaya 2004:14) Außerdem steht die Puppe als *signifier* “for her new capacity to be a mother“ (Cantú 2002:23).

(Paulus 2008:107)

Neben ihrer Bedeutung als Symbol für das Frau-Sein stelle ich fest, dass insbesondere die Schmuckstücke, die die Quinceañera erhält, als Verbindung zu Van Genneps Angliederungsriten zu verstehen sind. Ähnlich wie das Anbringen eines Wappens oder totemistischen Emblems als äußere Kennzeichen (vgl. Van Gennep 2005:101f), vermitteln die Geschenke der die symbolisierten Werte deren Welt – die Welt der Frau – in die das junge Mädchen durch die Zeremonie eingeweiht wurde.

(Paulus 2008:107)

6.1.2 Quinceañera und dessen Wert symbolisch-mimetischer Performativität

“The ceremony, [...] occurs as a marker of ethnicity and functions as a coming-of-age ritual that offers the young woman a space to perform her emergence into adulthood and to contest and shape the expectations that the symbolic act implies.” (Cantú 2002:18)

Das Kernelement mimetisch-performativer Prozesse besteht ja bekanntlich darin, innerhalb kontinuierlicher Strukturen individuelle Diskontinuität und somit etwas Innovatives und Kreatives hervorzubringen. Aus diesem Grunde erfolgt im bevorstehenden Textabschnitt vorerst eine allgemeine Beschreibung performativer Akte im rituellen Rahmen Quinceañeras, bevor ich konkret auf Catalinas Erleben der Inszenierung eingehe. In dieser bildungswissenschaftlichen Analyse berufe ich mich überwiegend auf die Berliner Ritualschule, indem ich immer wieder auf die im

theoretischen Teil ausgearbeiteten Konzepte von Mimesis, Performativität, immateriellem kulturellem Erbe und der Subjektivierung Bezug nehmen: „In sozialen Situationen sind Gesten Mittel der Sinngebung. [...] Sie lassen sich als deren körperlich-symbolische Darstellung begreifen. Häufig sind die sich in den Gesten artikulierenden Gefühle und Stimmungen weder denen bewusst, die die Gesten vollziehen, noch gelangen sie ins Bewusstsein derer, die diese Gesten wahrnehmen und darauf reagieren“ (Wulf 2003:130).

Neben den symbolischen Objekten, wie ich sie im vorigen Abschnitt beschrieben habe, bereichern verschiedene sinnbildliche Handlungsformen die Initiation in die Welt der Frau, die zum Teil repräsentant sind für die Ablösung von den Eltern und somit zugleich für die Autonomisierung der jugendlichen Frau. Catalina berichtet vor allem von vier solchen ritualisierten Darbietungen: dem Einmarsch, der elterlichen Ansprache, dem Tanz und dem Schuhwechsel.

(Vgl. Paulus 2008:108; 112)

6.1.2.1 Der Einzug

Traditionellerweise bilden 14 *damas* und 14 *chambeláns* zum Einzug in die Kirche, bzw. im Saal, wo die Feier stattfindet, eine Reihe wodurch die Quinceañera zu Beginn der Zeremonie in die Räumlichkeit eintritt und feierlich hindurch schreitet. Die 14 Mädchen stehen den 14 Jungen gegenüber und repräsentieren symbolisch die 14 Lebensjahre der jungen Dame. Häufig wird dabei eine Parallele zu den Brautjungfern bei einer Hochzeit gezogen. (Vgl. Davalos 1996; Cantú 1999; Arcaya 2004; etc.) Die große Feier in einem Saal (oder der Kirche) wird eingeleitet, indem die Quinceañera in ihrem prächtigen, weiten Kleid einmarschiert, während von den Gästen eine Strasse gebildet wird. Auf einer Seite stehen die Frauen und auf der anderen Seite die Männer und jeder davon hält einen Strauss in der Hand. Alle Gäste befinden sich bereits im Saal wenn die Musik ertönt und erst dann schreitet langsam die Quinceañera, wie eine Braut, durch die Menschen-Reihen vor zu ihrem Vater oder Freund, wenn das Mädchen einen Freund hat.

(Vgl. Paulus 2008:110; 112)

„[...] und die das Quinceañera-Fest so groß gefeiert hatten und ein blaues Kleid, so richtig groß und so weit und, und dann haben wir so eine, so wie eine Strasse gemacht, also auf der einen Seite die Männer, auf der anderen Seite die Frauen, also Mädchen und

Jungen. Und jeder hat so einen Strauß gehabt in der Hand und dann war sie noch nicht drinnen, weil die Mama hat das alles so vorbereitet. Und dann kommt das Lied vom Film Titanic und dann kommt die Adriana Blata und alle so hmhmhm, es war aber schon berührend irgendwie, ich hab nicht geweint, aber die Augen waren halt ganz hell und irgendwie, die Mama weint und der Papa weint und dann kommt die Adriana so wie eine Prinzessin. Solche Feste waren dann bei Quinceañera. Bei der Prinzessin Adriana war das so. Sie war echt eine Prinzessin.“ [C3 859-871]

(Vgl. Paulus 2008:112)

Catalina bringt an dieser Stelle wunderbar zum Ausdruck, welche überwältigende Wirkung eine aufwendig inszenierte Performance im Inneren der Beteiligten auslösen kann. Mittels Mimesis und Performativität wird etwas zum Ausdruck gebracht, das nur schwer bewusst erfassbar ist, allerdings ein Gefühl der Gemeinschaft hervorbringt. Die symbolische Inszenierung erfolgt hier durch gemeinschaftliches Handeln und gründet ein soziales Arrangement menschlicher Körper, die Integration und Kommunität erzeugt.

6.1.2.2 Die Ansprache

Anschließend an den Einzug der Quinceañera in den Raum halten die Eltern eine Rede, in der sie symbolisch darstellen, dass ihr Mädchen nun eine Frau ist und ein neuer Lebensabschnitt für sie beginnt. Grundsätzlich ist es weit verbreitet, dass die Eltern der Quinceañera im Rahmen der feierlichen Zeremonie jene Ansprache halten, in erster Linie fällt dem Vater diese Rolle zu. In manchen Fällen übernimmt aber auch der Onkel diese Funktion der jungen Initiierten vom Abschiednehmen der Kindheit und dem Frau-Werden zu erzählen und ihr Ratschläge und Wünsche mit auf den Weg zu geben.

(Vgl. Paulus 2008: 109;112)

Die Ansprache der Eltern bzw. des Onkels – in den meisten Fällen ist es der Vater, so auch bei Catalina – ist ein Akt performativen Handelns. Neben symbolisch inszenierten Performanzen steht an dieser Stelle die sprachliche Ausdrucksform einer rituellen Handlung im Vordergrund. Der Redner beruft sich dabei darauf, dass das Mädchen nun kein Mädchen mehr ist, sondern eine Frau. Indem er/sie sinngemäß verbal zum Ausdruck bringt „Jetzt bist du eine Frau“ verwandelt sich unbewusst das Bild in den Köpfen der Beteiligten. Neben den rituellen Handlungen symbolischer

Natur, findet man also auch performative Sprechakte vor, welche den Prozess des Frau-Werdens im rituellen Arrangement Quinceañeras in den Vordergrund heben. Die individuelle Note des mimetischen Prozesses kommt allerdings auch im Sprechen nicht zu kurz. Catalina beschreibt ihren Vater als keinen großen Redner, sodass sie sich nur wage an seine Ansprache erinnern kann, die aus diesem Grunde „unspektakulär“ in Szene gesetzt wurde.

(Vgl. Paulus 2008:109)

„Am Anfang ist eben dieses Ritual, da redet der Papa und je nach Familie gibt es manchmal mehr Traditionen, manchmal weniger, wie bei uns.“ [C4 225-227]

6.1.2.3 Der Tanz

„A Quinceañera without a waltz is not a real Quinceañera.“ (Napolitano 1997:284)

Anschließend an den Akt der Rede bittet der Freund oder der Vater um den 1. Tanz. Traditionellerweise muss die Quinceañera im Anschluss daran mit allen Männern tanzen, mit Freunden, Cousins und manchmal sogar mit den Onkeln. Catalina erzählt folgendes von der Quince ihrer Schwester:

(Vgl. Paulus 2008:112f)

„Das habe ich noch im Bild, wie der erste Tanz, also der Walzer getanzt wurde, das war schön. Ihr Freund hatte eine Rose in der Hand und dann hat er sie meiner Schwester gegeben, ob er mit ihr tanzen dürfe. Und alle ihre Freunde, die Männer, haben in einem Halbkreis gewartet und dann haben sie alleine mit ihr in der Mitte getanzt und dann hat sie der nächste abgelöst. Also zuerst der Papa, dann der Freund und dann die anderen Freunde, alle nach der Reihe.“ [C4 596-607]

Phyllis Bridges (2001) beschreibt das Tanzen als ein zentrales Element der Feier, von dem früher oder später alle Beteiligten ergriffen werden. Meist zur Eröffnung der Feierlichkeit (abseits des religiösen Geschehens) erfolgt der Tanz – ein Walzer - des Vaters mit der Tochter.

(Vgl. Paulus 2008:108)

„Mit dem Papa und dem Freund tanzt man den Walzer, also so ähnlich wie man das von einer Hochzeit kennt, tanzt man auch den Walzer.“ [C4 214-215]

Auch dieser Teil – der traditionelle Tanz mit dem Vater und dem Freund – kann als mimetischer Prozess in Betracht gezogen werden. Während Catalinas Schwester möglichst viel Wert darauf legte, den traditionellen Ablauf eher förmlich zu gestalten, machte Catalina sich eher einen Spaß aus der rituellen Inszenierung des Tanzes. So viel sie sich erinnern kann, hat sie den Walzer mit ihrem Vater getanzt, stellte dabei aber den ludischen Charakter im Aspekt des Vergnügens wesentlich in den Vordergrund, der ihr viel Spielraum ermöglichte. Auch in diesem Zusammenhang wählte Catalina bei ihrer Feier ganz offensichtlich einen „anderen“, möglichst „untraditionellen“ Weg, das Frau-Sein performativ zu gestalten. Die mimetische Grundstruktur, die mittels praktischem rituellen Wissen vermittelt wird, bleibt trotzdem erhalten, das ludische Element in Ritualen gestattet Catalina jedoch eine freie Interpretation und Performativität dessen.

Die Zirkularität der Symbolik des Tanzes scheint sich am Ende wieder zu schließen, wenn der Vater die Tochter noch einmal zum letzten Tanz auffordert. (vgl. Bridges 2001:159f). Der Tanz kann als Erfahrung zur Befähigung für ein neues, verändertes Auftreten in der Gesellschaft interpretiert werden, die mit dem emotionalen Wandel der Selbstidentifizierung einhergehen kann (vgl. Napolitano 1997:284).
(Paulus 2008:108f)

6.1.2.4 Vom Turnschuh zum Stöckelschuh

Im Zusammenhang mit der performativen Inszenierung des Frau-Werdens stellt sich Cantú (1999:90) die Frage nach der sexuellen Entfaltung. Während die Pubertät – physisch betrachtet – die sexuelle Transformation zum Großteil schon eingeleitet hat, braucht der komplette Prozess der weiblichen Reife – physisch und psychisch – noch Zeit. Bevor die junge Dame demnach zur Frau wird, erfolgt eine Zwischenstufe, die sie von *la niña* zu *jóven* oder *adolescente* wachsen lässt.

Während Davalos die Familie als legitime Teilhaber an der Strukturierung der sexuellen Identität des Mädchens festschreibt (Davalos 1996:111), kommt Cantú zu dem Entschluss, dass auch das Erwachen der Sexualität einhergeht mit den symbolischen-performativen Handlungen. Der erste Tanz mit dem Vater, die Kleidung, sowie der Schmuck des Mädchens all jenes steht für die Verkörperung der Weiblichkeit, deren Teil auch ein neues Erleben der eigenen Körperlichkeit und Sexualität ist. Der Stöckelschuh scheint dabei eine herausragende Rolle zu übernehmen. Eingebunden in die Zeremonie ist es die Aufgabe des Vaters dem Mädchen den flachen Schuh – ganz im Sinne des Märchens von Cindarella – abzunehmen und ihn gegen den hohen Schuh auszutauschen.

(Vgl. Paulus 2008:109)

Auch Catalina schilderte mir diese ganz besondere Tradition, die sie wiederholt mit dem Märchen der Cindarella in Bezug setzt. Die Eltern ihrer Freundin bereiteten dafür einen mit Blumen geschmückten Thron für die Quinceañera vor, der auf ein paar Stufen erhöht lag. Die junge Dame schritt zum pompösen Sessel empor und nahm Platz, als dann der Vater zu ihr kam, ihr den flachen Schuh abnahm und gegen den Stöckelschuh ablöste. Diese sinnbildliche Verwandlung stellt plakativ den Statuswechsel vom Kind zur Frau dar. (Vgl. Paulus 2008:113)

„Dann ist der Papa gekommen und hat eben den Schuh gewechselt, also vom Flachschuh hin zum Stöckelschuh, weil es heißt ja, du bist jetzt eine Frau, jetzt darfst du Stöckelschuhe anziehen.“ [C3 907-913]

Während wir in Hinsicht auf den Einmarsch sowie den Tanz die Performance – also das rituelle Handeln – beobachten können, kann bei der Ansprache das performative Handeln – also der Sprechakt als rituelle Handlung – nachvollzogen werden. Der Wechsel vom Turnschuh zum Stöckelschuh vereinigt beides; sowohl die körperliche Inszenierung, als auch das performative Sprechen treten hervor und verkörpern somit als solches die Sinnhaftigkeit der Performativität.

Wie meine Gesprächspartnerin zusätzlich veranschaulicht, besitzt das Märchen der Cindarella eine wesentliche Bedeutung in der Symbolisierung der performativen Handlung des Schuhwechsels, der sowohl in der Literatur, als auch von Catalina selbst in jeglicher Hinsicht, immer und immer wieder zum Ausdruck gebracht wird. Die Struktur der symbolischen Ritualisierung orientiert sich sozusagen an einem Märchen, wird allerdings von Quinceañera zu Quinceañera neu inszeniert und erhält im Zuge der

Mimesis durch die individuelle Performance neue innovative und kreative Ausführungen des Motivs, die bis zum Fehlen des inszenierten Schuhwechsels im Ritual reichen.

Aus der Zusammenfassung unterschiedlicher Studien entnehme ich in Cantús Beitrag den Stöckelschuh als Zeichen für den Eintritt in die Welt der Erwachsenen. Auf der einen Seite repräsentiert diese Wandlung des Schuhs die physische und emotionale Instabilität und Gefühle der Verletzlichkeit im Prozess des Erwachsen-Werdens, andererseits treten sie ein in eine Welt, in der sie sich den Vorstellungen der Gesellschaft, was schön und weiblich ist, anpassen sollten. (Vgl. Cantú 1999:90, Arcaya 2004:13f) Tatsache ist es jedoch, dass die komplette Inszenierung und Aufführung der Festlichkeit zum Anlass des 15. Geburtstages der Tochter ein gewisses Mal des Sich-Reifer-Fühlens mit sich bringt, welches in hohem Maße durch performative Zuschreibungen von Verantwortung und neuen Privilegien innerhalb der Familie, aber auch innerhalb der Gesellschaft, unterstützt wird. Wie ich bereits zu Beginn dieses Kapitels darauf verwiesen habe – und aufgrund der innigen Bedeutung dessen – im Laufe meiner Arbeit immer wieder den Fokus darauf setzte, macht auch Cantú auf die Tatsache aufmerksam, dass es keine typische Performance einer Quinceañera gibt, da sie von Natur aus nicht statisch ist und keinem definitivem Schema folgt. Zudem entscheiden die soziale Schicht, finanzielle Ressourcen und vor allem die Persönlichkeit des jungen Mädchens, welche Elemente den großen Tag ausmachen sollen. (Vgl. Cantú 1999:96f)

(Vgl. Paulus 2008:108ff)

Die Struktur bleibt somit die gleiche; indem sie der Mimesis folgt, bringt sie allerdings anhand der performativen Inszenierung eine individuell modifizierte Note mit hinein. Catalina selbst entschloss sich für eine weniger symbolisch performative Inszenierung ihrer Quince. So sehr sie es genoss an den aufwendigen Festen ihrer Freundinnen teilzunehmen – sich selbst in der Gemeinschaft mit zu inszenieren – fühlte sie sich schon zu reif dafür, zu sehr als Frau, um all jene Symbolisierungen des Frau-Werdens performativ aufzuführen:

Mit 15 hat sie sich im Vergleich zu ihren Freundinnen schon recht reif gefühlt, was sie unter anderem auch daran fest macht, dass sie im Rahmen Quinceañeras nicht mit dem Strom ging und nicht den Vorstellungen der Gesellschaft Bedeutung schenkte. Obwohl sie die Einladungen zu den kitschig gestalteten Quince Partys ihrer Freundinnen genoss,

wollte sie das nicht für sich selbst, was erneut dazu beitrug, dass sie sich anders fühlte als die Anderen.

(Paulus 2008:84)

„Und dann hab ich mich wieder anders gefühlt wie die Anderen. Habe gedacht, ja okay, dann ist es halt meine Entscheidung und es passt mir einfach besser. Und da habe ich mich eigentlich schon reif gefühlt. Das war irgendwie dieser Punkt, wo die Seite sich gedreht hat, so richtig.“ [C3 496-500]

Vielmehr betrachtete sie das Schauspiel der Inszenierung des Frau-Werdens als Auflockerung und Erheiterung des Festes. Ihre subjektive Wirklichkeit konstruierte sich, indem sie selbst das Gefühl verspürte im Vergleich zu anderen 15-Jährigen bereits geformter zu sein, im Rahmen des gemeinschaftlichen Handelns und der Aufmachung des Rituals als ein besonderes Ereignis, veränderte sich jedoch einiges in ihrer Welt des Fühlen, Denkens und Handelns. Die Darstellung der symbolischen Inszenierung, die transformierte mimetische Gestaltung und Darbietung ihres 15. Geburtstages, spiegelten ihre eigene Wirklichkeit innerhalb einer rituellen Rahmung wieder. All das verkörpert ihren Weg einen „Kompromiss“ zwischen den gesellschaftlich-rituellen Strukturen und ihren eigenen Vorstellungen (performative Elemente) des Ritus bzw. des Frau-Seins zu schließen. Immerhin sind „Gesten [sind, Anm. EP] Ausdruck und Darstellung körperbezogenen praktischen Wissens (Wulf 2003:131), die mittels ludischen Elementen den innovative Charakter im Ritual bewirken.

6.1.3 Quinceañera als Gedankengut immateriellen kulturellen Erbes

Mittels mimetischer Prozesse und performativer Akte wird nach Wulf traditionelles Gedankengut nonverbal vermittelt. Die Weitergabe dieses praktischen rituellen Wissens vollzieht sich über die stetige Teilnahme bzw. Inszenierung und Aufführung des rituellen Arrangements und schreibt sich dadurch in den Körper der Menschen ein. Eben diese Dynamik der Inkorporation praktischen Wissens via nonverbale Prozesse bezeichnet Wulf als Vermittlung immateriellen kulturellen Erbes. (Vgl. Wulf 2006a; Wulf/Zirfas 2003, etc.)

Was Wulf unter mit dem Konzept des immateriellen kulturellen Erbes ausdrückt, beschreibt Jutta Ecarius mit dem Begriff des Generationenlernens. Darunter versteht sie „alle Formen des Lernens, für welche der Bezug auf das Lebensalter bzw. die Generationenzugehörigkeit als Altersdifferenz oder Altersgleichheit relevant ist und die für die Vermittlung und Aneignung von Kultur sowie für die Konstitution der Person bedeutsam sind“ (Ecarius 1998:171). Mit dieser Definition weist sie eindeutig auf sozialisationstheoretische Lernprozesse zwischen den Generationen hin und vermittelt dadurch, dass „die Weitergabe (und Erneuerung) von Kultur und Gesellschaft [steht, Anm. EP] in einem wechselseitigen Zusammenhang mit den (lebenslangen) Prozessen der Identitätsbildung der Person“ (Ecarius 1998:174) steht.

Hinsichtlich der Bedeutung von Wissensvermittlung sozialer Praktiken und Rituale spielen insbesondere Begrifflichkeiten wie Tradition und kulturelle Identitäten eine hervorragende Rolle. Auch Catalina machte mich auf die Zusammengehörigkeit der Weitergabe von Traditionen und der Konstruktion kultureller Identitäten aufmerksam:

„Ich find, dass das [Traditionen, Anm. EP] zur Identität gehört, also von wo man kommt, wer man ist und wo man aufgewachsen ist, zu welcher Kultur man gehört. Und ich glaub das gibt einem Sicherheit. Also ich finde das schon sehr wichtig.“ [C5 473-475]

Als äußerst interessant stellte sich das Nichtwissen über die Tradition Quinceañeras und deren Wurzeln heraus. Dadurch kommt ganz offensichtlich der Prozess der Inkorporation praktischen rituellen Wissens zum Vorschein. „Der Körper wird zum Gedächtnis der Kultur. Normen und Werte, Schemata und Strategien werden inkorporiert. Über die performative Konstruktion des Körpers wird sein Verhältnis zur Welt, zum Anderen und zu sich selbst gebildet“ (Wulf/Zirfas 2003:28).

Darüber hinausgehend kann sich Catalina selbst nicht erklären, wie sie zu diesem Wissen über Quinceañera und deren ritueller Durchführung kam. Dies erscheint mir als ein Indiz dafür, dass traditionelle Praktiken, wie Quinceañera – zumindest im Bewusstsein – oftmals unhinterfragt und unreflektiert bleiben. In der nonverbalen Weitergabe immateriellen kulturellen Wissens besteht sozusagen die Hoffnung und Zuversicht auf Kontinuität. Sofern diese Prozesse überwiegend latent vollzogen werden, erfolgt das Durchbrechen einer starren Beständigkeit durch die kreativen Akte der Mimesis. Nichtsdestotrotz empfinde ich es als besonders erwähnenswert

aufzeigen zu können, wie diese Vermittlung traditionellen Gedankenguts bzw. immateriellen kulturellen Erbes bei Quinceañera von statten geht.

Der folgende Ausschnitt beschreibt vorerst das Wechselspiel und Spannungsverhältnis zwischen bewusstem und unbewusstem Erleben des immateriellen kulturellen Erbes, bevor anschließend näher der Aspekt der Unwissenheit analysiert wird.

Über die Bedeutung der Initiation tauchen bei Catalina ambivalente Gefühle auf. Beim direkten Ansprechen, welche Rolle Quinceañera hat, weist sie eine diffizile Bedeutung ab und geht darauf ein, dass man sich als Mädchen einfach schon lange auf dieses Fest und die vielen Geschenke freut. Im Kontext der kolumbianischen Mentalität, rund um Tanz und Musik, ist Catalina der Meinung, dass Quinceaños neben den religiösen Feiern, wie Taufe und Erstkommunion, einen weiteren Anlass zum Feiern bietet. *„Es muss das ganze Leben immer gefeiert werden.“ [C4 1228]*. In den vergangenen neun Jahren hat sie sich kaum mit dem Ereignis ihrer *mis quince* beschäftigt, da es für sie nicht wichtig sei. Auf den ersten Blick vermittelte sie mir damit, dass Quinceañera kein wesentliches Moment war, das ihr Leben verändert hätte, sondern es zu ihrem Leben dazu gehöre, so wie beispielsweise die Taufe. Trotzdem ist Quinceañera anders, *„weil es einfach anders ist.“ [C4 1270]*. Für sie selbst ist es anders, weil es vom Alltag abweicht, während es für mich als Europäerin allein deshalb schon anders sei, weil wir nicht damit aufgewachsen sind und es somit zu etwas Außergewöhnlichem wird.

(Paulus 2008:90)

Andererseits war gerade deshalb die Aufregung durch das näher rücken der *quince* ein besonderes Geschehnis. *„Ja ich war ganz glücklich, aufgeregt und kaum, ich hab das kaum erwarten können, ja also dieser Moment. Und die Vorbereitungen, also es war den ganzen Tag aufregend mitzuhelfen oder einfach dabei zu sein im Haus, wo meine Mama alles vorbereitet hat und gekocht hat. Ja, das war ganz ein schöner Moment. Aufregend.“ [C4 351-355]*

(Paulus 2008:90)

Interessant war vor allem die Tatsache, dass Quinceañera als traditionelle Überlieferung ganz nonverbal stattfindet: Um die traditionelle Beschaffung, sowie die Wurzeln von Quinceañera weiß Catalina kaum bescheid, weder woher der Ritus stammt, noch über deren Verbreitung und ursprüngliche Bedeutung: *„Hast du vielleicht einmal gesucht, ob das einen Grund hat, oder warum das gemacht wird, oder von wo die*

Tradition kommt?“ [C4 405-407] Nachdem auch Napolitano diesen Aspekt der Unwissenheit über die Herkunft der Tradition bei den Menschen in *Lomas de Polanco*, Mexiko feststellte, besteht Grund zur Annahme, dass keine direkte Auseinandersetzung mit dem Rite de Passage Quinceañera innerhalb der Gesellschaft stattgefunden hat. So hat Catalina weder mit ihrer Mutter, Großmutter, älteren Schwester oder Cousins je über deren Quinceañeras gesprochen. Auch in der Schule war Quinceañera, deren kulturelle Bedeutung oder traditionelle Wertigkeit, kein verbalisiertes Thema. Die Tradition wird sozusagen durch das Miterleben, der Teilnahme (Performativität) von Quinceaños älterer Mädchen vermittelt. Catalina beschreibt, dass die Weitergabe automatisch stattfindet, man wird in diese Gesellschaft hineingeboren und lebt diese Tradition aus. Da jedes Jahr jemand 15 wird, den man kennt, muss man die Tradition nicht „absichtlich“ weitergeben werden:

(Paulus 2008:94f)

„Das wir so weitergegeben indem man, also man, man lebt das, jedes Jahr eigentlich, weil immer wer 15 wird. Und deswegen muss man das nicht absichtlich weitergeben, das passiert automatisch. [...] entweder es hat eine Cousine Geburtstag, wird 15, oder eine Freundin, oder Bekannte, irgendwer wird immer 15. Und ich glaub, dass es so weiter gehen wird, dass es einfach selbst verständlich is.“ [C4 541-547]

Sie vergleicht Quinceañera auch mit Festen, wie Ostern und Weihnachten, die ihrer Meinung nach auch einfach jedes Jahr passieren und somit selbstverständlich sind. Eine auferlegte Vorbereitungsphase für den ritualisiert gefeierten Übergang gibt es nicht, vielmehr wird das Mädchen unbewusst auf ihre Feier vorbereitet, indem andere Feste besucht werden.

(Paulus 2008:92f)

Generative und biographische Differenzierung

Wenn man den Überlegungen Wulfs und Ecarius folgt, liegt in der Bedeutung und Weitergabe des immateriellen kulturellen Erbes immer auch eine Dimension der generativen Differenzierung inne. Neben der erzieherischen Aufgabe und Funktion der Vermittlung symbolischen und kulturellen Kapitals von der älteren Generation an die jüngere Generation spielt auch eine differenzierte Betrachtung der generativen Lebensumstände eine beachtliche Bedeutung für die Analyse von Ritualen. „Kultur

und Gesellschaft existieren, weil sich Individuen in ihrem Handeln und Denken auf die jeweilige Kultur und Gesellschaft beziehen und sich als deren Mitglieder verstehen“ (Ecarius 1998:174). Zusätzlich bezieht sich der Prozess generativen Lernens auf die Zugehörigkeit zu einer zeitgeschichtlichen, sozialen, geistigen und moralischen Gemeinschaft, die zwischen den Generationen weit auseinander klaffen kann (vgl. Ecarius 1998:174). Die Einbettung Quinceañeras, durch die Beschreibung der zeitlichen und räumlichen Lebensumstände der Teilnehmer, geht somit immer auch einher mit den Biographien einzelner Personen, die sich wesentlich unterscheiden können. In Catalinas Darstellungen kommen diese generativen und biographischen Differenzen sehr schön zum Ausdruck, wie im Folgenden beschrieben wird:

In diesem Zusammenhang erzählt Catalina von ihrer Oma mütterlicherseits, die bereits mit 13 körperlich sehr reif ausgesehen hatte, einen richtig weiblichen, erwachsenen Körper besaß. Mit 15 war sie bereits verheiratet und hatte Kinder, weswegen Catalina bezweifelt, dass ihre Großmutter, die gesellschaftlich betrachtet, offensichtlich schon Frau und Mutter war, Quinceañera überhaupt gefeiert hat. Geredet hat sie weder mit ihrer Mutter noch mit der Großmutter über die Erfahrungen und das Erleben ihrer Quinceaños.

(Vgl. Paulus 2008:91)

„Ich kann es mir nur schwer vorstellen, immerhin war sie schon verheiratet und hatte Kinder. Und 15 heißt nicht Frau sein und Kinder haben, sondern eigentlich jung sein. Jugendliche sein, aber nicht Mama und Frau.“ [C4 427-431]

Indem die Oma sinngemäß bereits die Vorstellungen des Frau-Seins repräsentiert, würde Quinceañera, als gesellschaftlicher Übergang zum Frau-Werden, an dieser Stelle zweckentfremdet werden. Im Vergleich dazu könnte sich Catalina sehr wohl vorstellen, dass ihre Großmutter väterlicherseits ihr Quince gefeiert hat, *„weil die war mehr so ein verwöhntes Mädchen zu Hause.“ [C4 431-432]* Am Beispiel ihrer Großmütter versuchte Catalina, die Gegebenheit der individualisierten Erscheinungsformen Quinceañeras somit um eine generative und biographische Komponente zu erweitern. Wenn Catalina diese beiden Frauen gegenüberstellt, erkennt man anschaulich die unterschiedlichen Wertigkeiten dieser differenten Lebensphasen.

(Vgl. Paulus 2008:93)

Neben den biographischen Differenzen ihrer Großmütter kommen wir in unseren Gesprächen auch auf die Lebenssituation Catalinas Mutter im Alter von 15 Jahren zu sprechen, wodurch die Differenzierung von Generation und Biographie erneut zum Ausdruck gebracht wird:

Während dieser Unterhaltung wird Catalina zunehmend bewusst, dass sie nie nachgefragt oder darüber geredet hat, wie ihre Mutter oder Tanten Quinceañera gefeiert haben. Sie glaubt zwar zu wissen, dass all ihre Tanten, die Schwestern ihres Vaters, Quinceaños zelebrierten, ist aber der Meinung, dass sich diese Feiern im kleinen Kreis der Familien und weniger elegant abspielten als heutzutage. Die Frage nach der Quinceañera ihrer Mutter bleibt allerdings nach wie vor offen:

„Ich weiß auch nicht ob meine Mama gefeiert hat und wie. Ich glaub eher nicht, weil es war genau in dem Jahr oder ein Jahr später, wo diese Krise innerhalb der Familie war. Da musste sie gleich anfangen zu arbeiten, da war keine Möglichkeit darüber nachzudenken ob man feiert oder nicht, sondern man musste arbeiten um zu essen.“ [C4 467-473]

Ähnlich wie bei ihrer Großmutter verläuft also auch die biographische Linie der Mutter, die zwar insofern die Weiblichkeit und Reife nicht direkt personifiziert, indirekt allerdings die starke Frau spielen muss, um die Familie in ihrer Krise zu unterstützen.

(Vgl. Paulus 2008:91ff)

Im Zuge der Literaturrecherche stieß ich bei Napolitano auf ähnliche Beobachtungen hinsichtlich generativer Differenzierung. Ältere Frauen konnten demnach ihre Erinnerungen über Quinceañera nicht ins Bewusstsein rufen, während die darauf folgende Generation an Frauen erzählten, dass es sich zu ihrer Zeit um ein Fest der „gente de dinero“ – der reichen Leute – handelte. Erst die Generation der Frauen unter 40 berichten über ihre eigenen Erfahrungen mit der Zeremonie. (Vgl. Napolitano 1997:281)

(vgl. Paulus 2008:94f)

Die Einbettung in eine Matrix von Zeit und Raum verkörpert offensichtlich eine wesentliche Konstante in Bezug auf den Rite de Passage Quinceañera. Die

Generationenlagerung¹⁶ kann somit das Fest und seine Bedeutung in einen völlig unterschiedlichen Kontext widerspiegeln. Die Unterschiede ergeben sich aber nicht nur unbedingt innerhalb einer Generationseinheit¹⁷, sondern darüber hinausgehend – im einengenden Sinne – bereits innerhalb einer Geschwistergeneration. So hat die Feier ihrer Schwester, drei Jahre zuvor, sich ganz anders abgespielt als ihre eigene. Diese Matrix erweitert meine Interviewpartnerin um eine zusätzliche Dimension, die vor allem auf eigener Erfahrung beruht: Persönlichkeit und Biographie. Wie bereits erwähnt, hebt Catalina die Individualität, sowie die Tendenz ihrer Selbst zum „Anders-Sein“, nicht nur hinsichtlich Quinceañera hervor, sondern generell. Gesellschaft, Sozialisation, Familie und Persönlichkeit finden ihren Ausdruck in den Habitusformen jedes Menschen und müssen daher immer subjektiv und individuell betrachtet werden. Ihr belangreichstes Anliegen besteht darin, dass es *die* Definition nicht gibt. Jede Menge an Faktoren spielen zusammen, die ein individuelles Lernen und Erleben Quinceaños hervorbringen:

(Vgl. Paulus 2008:91f)

„Ich glaube, dass es schwer ist das so genau zu definieren, weil in jeder Familie, in jeder sozialen Schicht ist das anders. Es hängt davon ab, wie die Familie ist, die Gesellschaft, die Schule, die Schicht, dass man reich, nicht reich, arm ist, das hängt auch viel davon ab. Und vielleicht kannst du das auch als Aussage dann richten, dass es keine bestimmte Definition gibt, so, so sozialer Kontext und wie überall in der Welt sind die Menschen halt anders und die Kreise und die Kulturen und die Städte auch.“ [C4 1367-1384]

6.1.4 Prozesse der Subjektwerdung: Vom Frau-Werden zum Frau-Sein

Der Prozess der Subjektwerdung im Sinne Schäfers und Wulf, kann mit Quinceañera wunderbar veranschaulicht werden: Die rituelle Struktur des Festes um den 15. Geburtstag ermöglicht dem jungen Mädchen das Eintauchen in eine soziale Wirklichkeit, die von den Erwartungen der Gesellschaft hinsichtlich des Frau-Werdens geprägt wird. Die Quinceañera wird durch die Inszenierung und Performativität in den

¹⁶ Der Begriff Generationslagerung wurde von Karl Mannheim geprägt und steht für ein Gefüge „in dem man und durch das man im gesellschaftlich-historischen Leben verwandt gelagert ist“ (Mannheim 1928:172), womit die Einbettung bzw. Lagerung einer Generation in einer sozial-räumlichen und einer zeitlichen Dimension gemeint ist.

¹⁷ „Diese sind dadurch charakterisiert, dass sie nicht nur eine lose Participation verschiedener Individuen am gemeinsam erlebten,[...] sondern dass sie ein einheitliches Reagieren, ein im verwandten Sinne geformtes Mitschwingen und Gestalten der gerade insofern verbundenen Individuen einer bestimmten Generationslagerung bedeuten.“ (Mannheim 1928:313)

Bann des Rituals gezogen (Prozesslogik). Mittels Symboliken stellt sie sich den gemeinschaftlichen Erfordernissen und Verantwortungen des Frau-Werdens, die sich unbewusst in den Körper des jungen Mädchens einschreiben. Das Ritual vollzieht sich in der performativen Symbolisierung des Frau-Werdens und führt zur gemeinschaftlichen Integration der *señorita* in die Welt der Frau. Die von symbolischer Unterstützung geprägten mimetischen und performativen Kräfte entfalten und vollziehen sich sowohl von innen als auch von außen. Das bedeutet, einerseits erfolgt durch Quinceañera eine unbewusste Verwandlung persönlicher Denk- und Handlungsstrukturen im Inneren des Mädchens, andererseits erlebt und spürt man von außen den vorhergehenden Performanzen (Quinceañeras) differenzierte Umgangsformen. Sowohl das Vollziehen der inneren als auch der äußeren Veränderungen repräsentiert mithilfe symbolischer Unterstützung den Prozess der Subjektwerdung vom Kind bzw. von der Jugendlichen hin zur Frau.

Definitiv betrachtet Catalina ihren 15. Geburtstag nicht als den Moment, an dem sie von heute auf morgen Frau geworden ist, vielmehr beschreibt sie diesen Moment als Übergang, der sie in eine neue Phase des Lebens einführte. Es machte sie stolz 15 zu sein. (Vgl. Paulus 2008:120)

„Aber es war auch nicht genau wie ich 15 geworden bin, wo ich sagte ich bin jetzt eine Frau, das war irgendwie so ein Übergang, nur mit 15 ist es halt anders. Es ist irgendwie so ein Moment, wo eine neue Phase beginnt, ab 15. Man ist stolz sagen zu können, ich bin jetzt 15 und nicht 14.“ [C3 947-953]

6.1.4.1 Äußere Veränderungen durch Quinceañera

„Die anderen sind anders mit dir, als wenn du 14 oder 13 bist. Vielleicht nicht ganz anders, aber, aber es ist schon einfach das Gefühl, dass du von außen anders gesehen wirst, und dass du als ein bisschen älter, oder erwachsener gesehen wirst.“ [C3 970-974]

Von „außen“ – ich interpretiere das im Sinne der Gesellschaft - erfährt man im Alter von 15 offensichtlich einen anderen Umgang als wie mit 13 oder 14. *„Die anderen sind anders*

mit dir“ weist daraufhin, dass man gesellschaftlich nun als Jugendlicher oder möglicherweise sogar als junger Erwachsener betrachtet wird.

(Vgl. Paulus 2008:120)

„Äußere Veränderungen“ betrachte ich allerdings nicht nur im Kontext einer gesellschaftlichen Perspektive auf das Subjekt, sondern in erster Linie auf die nach außen hin sichtbaren Veränderungen, die „Maskierung“, welche symbolisch den Akt der performativen Inszenierung unterstützen soll. Das ostentative Element, als ein zentrales Merkmal des rituellen Bildungsprozesses, wird besonders durch die äußere Erscheinung der Quinceañera und dem festlichen Charakter, der dadurch zum Ausdruck kommt, ins Blickfeld gerückt.

Grundsätzlich liegt dem Quinceaños ein solcher festlicher, eleganter Charakter inne, bei dem in erster Linie die Quinceañera, mit einem beeindruckenden Kleid, hervorstechen soll. Catalina wollte sich an diesem Tag einfach hübsch machen, sie stattete dabei dem Friseur einen Besuch ab, ließ sich die Haare glätten und schminkte sich ein wenig. Auch wenn es für meine Interviewpartnerin nicht das erste Mal war die weiblichen Züge auf diese Art und Weise hervorzuheben, kann sie sich sehr wohl vorstellen, dass für manche Mädchen *La Quince* der Moment ist, an dem sie sich beginnen zu schminken oder ihre Haare zu machen. Sie kann sich noch sehr gut daran erinnern, wie sie mit ihrer Mama *la pinta*¹⁸ in einem teuren Geschäft einkaufen war. Eine schwarze Hose, dazu eine dunkelblaue Bluse und eine schöne Jacke, die sie sogar in Wien noch oft zum Ausgehen an hatte. Die neuen Stöckelschuhe durften dabei nicht fehlen, ein eleganter Stiefel mit ein bisschen Absatz. Aber nicht nur bei der eigenen Quince, sondern auch bei der ihrer Schwester war eine besondere Robe angesagt. Während sich Catalinas Schwester ein langes, rotes Ballkleid nachmachen ließ, durfte auch sie selbst, ihrem Alter entsprechend, ein Kleid schneidern lassen. Aber das Aufregendste dabei waren die durchsichtigen Nylonstrümpfe, die sie zu diesem Anlass erstmals tragen durfte, denn Nylonstrümpfe sind Frauen vorbehalten, während Kinder „nur“ die dicken, Baumwollstrümpfe anziehen dürfen. Nylonstrümpfe stellen somit ein weiteres Symbol für Frau-Sein in der kolumbianischen Gesellschaft dar.

(Vgl. Paulus 2008:121f)

¹⁸ „Pinta heißt alles neu, von oben bis unten. Also neue Schuhe, neue Socken, Hose, Unterhose, Bluse und Jacke.“ [C4 297-298]

„Und ich hab schon Strumpfhosen anziehen dürfen, also die durchsichtigen und das ziehen Kinder nicht an. Man sieht das nicht, dass ein Mädchen, ein kleines Mädchen, solche Strumpfhosen anzieht, die sind nur für die Frauen.“ [C4 572-579]

6.1.4.2 Innere Veränderungen im Kontext Quinceañeras

Innerlich beginnt ein Mädchen vom Gefühl her schon drei, vier oder auch fünf Jahre vorher sich mit Quinceañera auseinanderzusetzen. Schon lange vor dem 15. Geburtstag erwartet man es mit Freuden sagen zu können, ich bin jetzt 15. Ähnlich wie Catalina mir diesen Prozess beschreibt, geht auch Napolitano darauf ein, dass die Transformation des Kind-Seins zum Frau-Sein ein Prozess ist, der schon lange vor dem 15. Geburtstag eingesetzt hat (vgl. Napolitano 1997:287). Dies hängt natürlich auch davon ab, inwiefern das Mädchen Kontakte zu älteren Mädchen, wie z.B. einer älteren Schwester oder Cousine, hat. Möglicherweise beginnt in dieser mehr oder weniger bewussten Auseinandersetzung mit der Zahl 15, die offensichtlich von der Gesellschaft zudem gemacht wurde, was sie heute symbolisiert, der innere Konflikt und die Erwartungen um das Thema Frau-Werden. Seitens der Gesellschaft wird ein fünfzehnjähriges Mädchen anders als ein dreizehn- oder vierzehnjähriges betrachtet. Allein die Zahl 15 „klingt anders“ [C4 722]. Catalina beschreibt diese Phase als Übergang vom Kind-Sein zum Jugendlichen, der den nächsten Schritt in Richtung Frau-Sein auslegt. Sozusagen die Mitte vom Kind-Sein auf ihrem Weg zum Frau-Werden.

(Vgl. Paulus 2008:122f)

„Es ist schon einfach das Gefühl, dass du von außen anders gesehen wirst, dass du ein bisschen älter oder erwachsener gesehen wirst. So richtig Jugendliche.“ [C3 970-972]

„Und es klingt mehr Jugendliche. Also wenn ich mich erinnere, wie das für mich damals war, wenn ich sagte ich bin 14, dann hab ich mich noch mehr als Kind gefühlt, aber 15, dann hab ich mich mehr jugendlich gefühlt, also so richtig, ich bin jetzt jugendlich, adolescente. Und mit 14 noch nicht. Da ist man noch mehr dazwischen und so. Da weiß man noch nicht, ja bin ich ein Kind oder bin ich ein Jugendlicher, wie wird man angesehen?“ [C4 726-732]

Bereits beim allerersten Treffen mit Catalina legte sie sehr viel Wert darauf, Frau-Werden nicht als punktuellen Moment durch Quinceañera zu betrachten, sondern den Übergang vom Mädchen zur Frau als Prozess wahrzunehmen. So beschreibt sie diesen Prozess als „Welt-der-Jugendlichen-langsam-zur-Frau-werden“, aber nicht direkt der Frau. Sie teilt den Prozess Kind-Jugendliche-Frau in gewisser Hinsicht in drei Phasen:

- Vom Kind zur Jugendlichen (10-14)
- Von der Jugendlichen zur Frau (14-16)
- Endphase des Frau-Werdens (17-18) [vgl. C4 762-769].

Übereinstimmend mit den Erfahrungen Catalinas, stellt auch Napolitano fest, dass Quinceañera die Konstruktion der Weiblichkeit zwar involviert, der Prozess des Frau-Werdens jedoch viel früher ansetzt. Das Ritual markiere zwar die Transformation durch Make-up und Stöckelschuhen als Erscheinungsbild nach außen, der Prozess der inneren Veränderung beginnt aber mit Sicherheit vor dem 15. Geburtstag. In diesem Sinne verkörpert der Ritus des Quinceaños viel mehr den Prozess des Frau-Werdens, als einen scharf umrissenen Bruch, von einem irreversiblen Status zum nächsten. (Vgl. Napolitano 1997:287)

(Paulus 2008:124)

Was mir an Catalinas Einteilung zusätzlich auffällt, ist der frühe Ansatz der Endphase mit 17, 18, den Catalina darin begründet, dass die Schulzeit damit beendet wird. Markant empfinde ich diese Anmerkung vor allem in Hinblick auf den Auszug vom Elternhaus, in ihrem Fall die „Reise“ nach Europa. Dies stellt für Catalina offensichtlich den Abschluss *ihrer* Frau-Werden-Prozesses dar. Dieser frühe Ansatz der Endphase geht auch mit ihrem innerlichen Abschließen des Kind-Seins einher.

(Vgl. Paulus 2008:124f)

Wenn man diese Einteilung veranschaulicht, lassen sich darin die Parallelen zur Beschreibung Catalinas biographischem Abriss deutlich erkennen. Hinsichtlich ihrer Einschätzung der Subjektwerdungs-Phasen – Kind-Jugendliche-Frau – wird klar ersichtlich, dass Quinceañera, der 15. Geburtstag, exakt in die Mitte fällt. Der Prozess des Frau-Werdens zentriert sich also im rituellen Ereignis Quinceañeras, der in Anbetracht der äußeren und inneren Veränderungen sowie der cultural signifier und

der performativen Inszenierung die „Symbolisierung des Frau-Werdens“ repräsentiert. Erst der biographische Zugang zu Catalina, und ihren Erfahrungen und Erlebnisse um Quinceañera, ermöglichte mir die „Eigenverarbeitung der Außenwelt“ (Schäfer 1998:175), die den Prozess ritueller Subjektivierung veranschaulicht. Catalinas subjektive Erfahrungswelt bzw. Wirklichkeit offenbarte eine individualisierte Betrachtungsweise innerhalb ritueller Strukturen und vermittelte dadurch *wie* und *welche* autonomen Subjektivierungsstrategien im Wechselspiel zwischen dramatischer Inszenierung und Muster sozialer Zusammenhänge ausgebildet werden können. Im Wechselspiel zwischen gesellschaftlichen Strukturen und individuellem Handeln, die stets in Anbetracht des Wandels zu verstehen sind, wird ein wesentlicher Beitrag zur Subjektivierung und Identitätskonstruktion geleistet, der anhand der rituellen Rahmung und der transformativ-performativen Mimesis des Individuums am Beispiel Catalinas Quinceañera plakativ aufgezeigt wurde. (Vgl. Schäfer/Wimmer 1998; Wulf/Zirfas 2004b)

6.1.5 Wandel und Individualisierung Quinceañeras im Globalisierungsprozess

Bezüglich der Auseinandersetzung mit dem historischen und gesellschaftlichen Diskurs sowie der Struktur des Rituals als grundlegende Voraussetzung für weitere Analysen, ist herauszulesen, inwieweit Entwicklungen und Wandlungen von Anbeginn des Aufkommens Quinceañeras vorangeschritten sind. Die Dynamiken der Globalisierung haben erheblichen Einfluss auf die Veränderung und Individualisierung von Ritualen genommen, die einerseits in der Literatur geschildert werden, andererseits von meiner Interviewpartnerin explizit hervorgebracht wurden. Wie zu Beginn im Rahmen der Einleitung zum Ausdruck gebracht wurde und sich wie ein roter Faden durch die ganze Arbeit zieht, erfolgt an dieser Stelle eine konkrete Erläuterung des Umbruchs und der Individualisierung durch die Prozesse der Globalisierung anhand des Beispiels Quinceañera.

Die Encyclopaedia of Contemporary American Culture (2001) beschreibt Quinceaños folgendermaßen:

“Lavish, traditional coming-of-age celebration or a young women’s fifteenth birthday, practiced in Hispanic countries and Latino diaspora communities. Quinceaños parties in

upper-class families are similar to debutante balls. They take place in private clubs or fancy hotels, and groups of wealthy women dressed in elegant designer gowns are formally presented to society. Middle-class celebrations are usually less ostentatious and often take place in family homes. The inclusion of a catholic mass as part of the festivities is losing popularity. For some assimilated families it has replaced by a sweet-sixteen party” (Esteves 2001:601).

Wie man anhand dieser Definition erkennen kann, ist einerseits die schichtspezifische Durchführung des Ritus, andererseits der Wandel, den Quinceañera im Laufe der Zeit durchlief, besonders hinsichtlich des Bewusstseins auf die traditionellen Werte des Frau-Seins. Norma E. Cantú bezieht den Prozess der Veränderungen insbesondere auf den Zeitraum der letzten 30 Jahre und lokalisiert das Fest als „an ever-changing organic performance and not fixed, homogenous artifact“, welches im 20. bzw. 21. Jahrhundert als „postmodern cultural expression“ (Cantú 1999:73) betrachtet werden kann. Ebenso fokussiert Davalos sich auf ein „rethinking of tradition“, an deren Sinngehalt ich mich definitiv anschließen kann: „Instead of searching for the „real“ or „traditional“ *quinceañera*, I seek to discuss „tradition“ as an open, and sometimes chaotic, terrain that is constantly reconfigured in everyday experience” (Davalos 1996:103). Diese Perspektive stimmt völlig mit den Beobachtungen meiner Forschungsarbeit überein, dass durch die ständige Veränderung und Wandlung der ursprünglichen Erscheinung, durch die Individualisierung des Festes, eigentlich nur noch von „Überresten“ des Rites de Passage Quinceañeras, gesprochen werden kann.

(Paulus 2008:95f)

Cantú weist darauf hin, dass im Mexiko der 30iger Jahre Mädchen ab dem Alter von 14 Jahren verheiratet werden konnten. Dabei betont sie, dass Quinceañera heute nicht mehr einhergeht mit der Heiratsfähigkeit des jungen Mädchens, sondern vielmehr mit der Erweiterung an Privilegien, wie beispielsweise die Erlaubnis sich zu verabreden, Stöckelschuhe zu tragen oder Make-up aufzutragen. (Vgl. Cantú 1999:75ff)

(Vgl. Paulus 2008:97)

Interessanterweise offenbarte sich mir durch die Literaturrecherchen ein theoretischer Zugang zu Quinceañera, der sich überwiegend auf die Grenzbereiche zwischen Mexiko und den USA bezieht.

(Paulus 2008:88)

Aus Arcayas Forschungsarbeit geht hervor, dass besonders der Wandel zur Konsumgesellschaft, vor allem der materialistisch orientierte Einfluss aus den Vereinigten Staaten, einige Veränderungen mit sich brachten; „it is a product of younger generations“ (Arcaya 2004:26).

(Paulus 2008:111)

Catalina brachte mir in unserer ersten Zusammenredung ein passendes Beispiel eines solchen Produkts der jungen Generation, das mitbestimmt wird mit dem, durch die Globalisierung vorangetriebenen, US-amerikanischen Einfluss auf Lateinamerika:

„Und es ist halt leider momentan so, dass wir soviel von Nordamerika bekommen, soviel über die Medien, groß und blond und schlank und kleine Nase, kleine Lippen, puppenmäßig. Und da wünschen sich viele so was [Brustoperationen, Anm. EP] zum Geburtstag und es gibt auch Eltern, die das machen, obwohl es gefährlich ist.“ [C1 181-185]

Auch Ruth Horowitz bestätigt diese Mutmaßung in ihrem Paper „The Power of Ritual in a Chicano Community: A Young Woman's Status and Expanding Family Ties“, indem sie feststellt, dass Quinceañera im urbanen Raum der USA heute umfangreicher und komplexer ausfalle, als im ländlichen Mexiko. Dem fügt sie folgende drei Positionen hinzu: „(1) The ceremony is an adaptation to the economic and social marginality of Chicanos in a U.S. city, (2) the ceremony is a transitional cultural phenomenon as it applied the need to maintain, “Mexicaness” when they are becoming more Anglo, and (3) the ceremony represents urbanized traditionalism emphasizing continuities with the past despite social change” (Horowitz 1993:257).

(Paulus 2008:88)

All diese Aspekte zwischen Kontinuität und Diskontinuität, Struktur und Individuum, Gemeinschaft und Subjektivierung erscheinen als Indizien für einerseits den Wandel, dem Quinceañera ständig unterzogen wird, sowie andererseits dem individuellen Spielraum, der einem durch die mimetischen Prozesse Raum lässt, die Zeremonie des Übergangs nach freier Vorstellung zu gestalten. Gründe für die Tatsache, dass trotz gleichartiger Intention von Ritualen erhebliche Differenzen hervor scheinen, liegen sowohl im historischen, kulturellen und sozialen Kontext (Struktur), als auch in der Einmaligkeit des Handelnden (Individuum). (vgl. Wulf 2006b:49f)

Auch wenn sich die Tradition, der Initiation des 15-jährigen Mädchens in die Welt der Frau, anhand der individuellen Handhabung transformiert, sowie deren Notwendigkeit für den gesellschaftlichen Status nach wie vor von Wichtigkeit belangt, lebt Quinceañera in Lateinamerika selbst und über ihre Grenzen hinaus, weiter.

(Paulus 2008:111)

7 Veranschaulichung des Rituals als Bildungsprozess am Beispiel Catalinas Quinceañera

Bevor ich mich dem Schlusswort zuwende, kehre ich noch einmal zurück zu Christoph Wulfs zehn Dimensionen¹⁹ des Bildungswertes von Ritualen. Dabei erhebe ich den Anspruch einer anschaulichen Zusammenführung der theoretischen Dynamiken von Ritualen für den Bildungsprozess, denen durch Erzählungen, Interpretationen und Zitaten Catalinas Ausdruck verliehen wird. Die Verbindung zu einer Ganzheit von Theorie und Praxis, Bildungswissenschaft und Ethnographie, Struktur und Subjekt, Gesellschaft und Individuum sowie Tradition und Innovation, Kontinuität und Diskontinuität, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft trägt dazu bei zum Abschluss ein zusammengefasstes aber abgerundetes Bild des interdisziplinären Projekts „Quinceañera oder die Symbolisierung des Frau-Werdens“ in Erscheinung zu bringen.

(5)²⁰ **Form der Krisenbewältigung:** Die Bezugnahme des Rite de Passage Quinceaños auf den 15. Geburtstags eines Mädchens verweist auf eine Lebensphase, die geprägt ist von adoleszenten Umstrukturierungen und Selbstfindungsprozessen: Vom Kind-Sein zum Erwachsen-Werden. Die Zeit der Adoleszenz birgt häufig eine intensive Lebenskrise in sich. Rituale bieten dem Individuum kollektive Lösungsstrategien an und repräsentieren dadurch eine Form der Krisenbewältigung. Catalinas 15. Geburtstag bringt den Abschluss ihrer 1. Jugendphase mit sich, in der sie überwiegend mit den physisch-pubertären Veränderungen – den femininen Zügen des Frau-Werdens –, aber auch ambivalenten Persönlichkeitsentwürfen kämpfte. Nach ihren eigenen Erzählungen nimmt die krisenhafte Zeit mit 15 unbewusst ab:

„Mit der Pubertät habe ich ziemlich früh angefangen, oder mein Körper, war ziemlich früh dran, ich hab mit 10 schon die 1. Regel-Blutung bekommen. Ziemlich jung eigentlich, also mit 10 oder mit 11 hab ich schon wie eine Vierzehnjährige ausgeschaut. Also bis ich 16 war, bin ich

¹⁹ Ganz im Sinne Wulfs, der davon ausgeht, dass die strukturellen Elemente von Bildungsprozessen in Ritualen in unterschiedlichem Ausmaß erfolgen, wende nicht die Reihung an, wie ich sie im theoretischen Teil verfolge.

²⁰ Die in der Klammer stehenden Zahlen orientieren sich nach der Aufzählung der Strukturelemente von Ritualen als Bildungsprozessen im Kapitel 3.1.4, die ich an dieser Stelle dem fließenden Text und der Aussagekräftigkeit zufolge neu strukturiere.

ziemlich schnell gewachsen und habe wirklich älter ausgesehen und dann mit 16 hat es aufgehört. Und ja, jetzt geht's irgendwie zurück, dass ich immer jünger ausschau. Aber früher war das so, und das war natürlich sehr unangenehm, weil ich wollt noch keine Brüste haben, also so richtig groß und dann hab ich mich oft versteckt weil ich das nicht zeigen wollte. [...]Ich hab mich wirklich fast immer dick gefühlt, so zwischen 10 und 15, oder 14. Genau diese vier Jahre, wo mein Körper sich so stark verändert hat, dann hab ich mich immer dick gefühlt, dann hab ich mich wirklich oft geschämt und dann wollt ich einfach meinen Körper nicht zeigen.“

(2) **Strukturelle Ordnung:** Mit Hilfe Van Gennep und Turner erfolgte eine strukturelle Ordnung Quinceañeras in Raum und Zeit, die Kontinuität, Sicherheit und Stabilität in entgrenzten Situationen gibt, denen junge (adoleszente) Menschen im globalisierten Wertewandel häufig ausgesetzt sind. Gerade die Wiederholung struktureller bzw. ritualisierter Ordnung ermöglicht einerseits Beständigkeit, andererseits Spielraum für individuelle Bedürfnisse. Im Falle Quinceañeras arrangiert die Gesellschaft eine strukturelle Ordnung, die dem adoleszenten Mädchen Unterstützung im Prozess des Frau-Werdens bietet. Zur Veranschaulichung ziehe ich die Dreierstruktur Van Genneps heran und beziehe diese auf Catalinas Erzählungen zu Quinceañera:

Mit den Vorbereitungsarbeiten und der Freude des Mädchens im Vorfeld, wird eine Spannung aufgebaut, die sie auf eine Trennung von der alten Welt vorbereitet. Mit dem Eintritt in den festlichen Saal, der den Beginn der Zeremonie veranlasst, überschreitet die Quinceañera die Schwelle zur Phase der Umwandlung. Als Grenzgängerin befindet sie sich nun in der liminalen Phase zwischen der Welt des Kind-Seins und der Welt des Frau-Seins. Die ritualisierten Symboliken und Handlungen während der Zeremonie verkörpern auf metaphorische Art und Weise die Transformation von *la niña* zur *señorita*. Begleitet von Verwandten, Bekannten und FreundInnen durchwanderte Catalina diese Schwellenphase über ein ganzes Wochenende hinweg. Mit dem Ende der Feier vollzieht sich schließlich der Statuswechsel, indem die *señorita* aus ihrer Statuslosigkeit austritt und als Frau von der Gesellschaft aufgenommen wird.

(Vgl. Paulus 2008:142)

(6) **Magische Prozesse:** Die symbolische und performativ inszenierte Prozesshaftigkeit bei Quinceañera manifestieren sich als Magische Prozesse im Individuum. Das Subjekt

wird in den Bann des Rituals gezogen und gibt sich auf transzendente Art und Weise der ungreifbaren rituellen Logik hin:

„Das war irgendwie der Punkt, wo die Seite sich gedreht hat.“ [C3 500-501]

(7) **Ostentative Erscheinungsform:** Rituale treten in den meisten Fällen als ostentative Erscheinungsform im öffentlichen Raum auf. Der Stolz, dass die Tochter ihre Quinceañera feiert und sich zur Frau entwickelt, soll ganz offensichtlich und auch nach außen hin demonstriert werden. Die Feier nimmt sozusagen einen zeremoniellen Charakter ein, der sich explizit und augenscheinlich vom Alltag abhebt:

„Es war einfach anders als die anderen Geburtstagsfeiern. [...] ganz besonders, weil es einfach anders ist, als der Alltag, oder als die andere Feiern und ich glaub deswegen ist es so besonders, weil es anders ist.“ [C4 1269-1272]

(1) **Erzeugung von Gemeinschaft bzw. Sozietät:** Das Ritual als eine emotionale, symbolische und performative Integration interaktiver Handlungszusammenhänge initiiert augenscheinlich die Erzeugung von Gemeinschaft bzw. Sozietät und somit die subjektive Wirklichkeit der Quinceañera in der kommunitären Interaktion mit den teilnehmenden Personen. Die Anwesenheit der Familie, Verwandten und der Freunde spielt für die Quinceañera eine große Rolle, die bei ihrem Fest und dem Prozess der performativen Inszenierung nicht fehlen darf:

„Es ist halt die ganze Familie gekommen, also die Omas, beide, von beiden Seiten und Tanten, Onkeln, Cousins und Freunde von mir. Also so Freunde von der Familie, nur zwei, die beste Freundin von meiner Mama, die ja eigentlich fast, wie eine Tante für mich ist und eine andere Freundin, die auch ganz wichtig für mich ist. Und es war eben nicht so wie bei meiner Schwester, wo noch mehr Leute eingeladen wurden, so Freunde von der Familie, die man vielleicht oft nicht sieht, aber, aber das gehört sich so, dass man die auch, so wie bei einer Hochzeit fast, dass man alle einladet. Und das wollte ich auch nicht und dann einfach nur die Leute, die ich gerne hab, so die Familie und die ganz guten Freunde und die Freunde

von der Schule halt und von Santa Elena halt wo ich gewohnt hab.“ [C4 71-81]

(3) **Medium der Kommunikation:** Das Ritual als Medium der Kommunikation zielt insbesondere auf die verbale und non-verbale Kommunikation performativer Inszenierung sowie auf die kommunikative Wirkung von Symbolen ab. „Jetzt bist du eine Frau“ lautet die Botschaft die dabei vermittelt werden soll. In der bildungswissenschaftlichen Aufarbeitung der ethnographischen Daten erfolgt dabei eine Differenzierung zwischen Cultural Signifier, wie beispielsweise die Kleidung, der Schmuck oder das Diadem, und Elemente symbolisch-mimetischer Performativität, wie der Einzug, die Ansprache, der Tanz oder der Schuhwechsel, die als Synonyme kommunikativer Ausdrucksformen fungieren.

„Dann ist der Papa gekommen und hat eben den Schuh gewechselt, also vom Flachschuh hin zum Stöckelschuh, weil es heißt ja, du bist jetzt eine Frau, jetzt darfst du Stöckelschuhe anziehen.“ [C3 907-913]

(4) **Mimesis:** Die Mimesis als Wesenselement von Bildungsprozessen in Riten orientiert sich an gegebenen Strukturen und Inszenierungen, fügt der kontinuierlichen Ordnung allerdings über die performative Nachahmung innovative und ludische Momente hinzu. Mimetische Prozesse sind demzufolge verantwortlich für eine notwendige Anpassung an die Bedürfnisse des Subjekts im gesellschaftlichen Wandel der Globalisierung und Individualisierung. Demzufolge stellt sich die Frage wie Catalina mit den normativen Strukturen der Gesellschaft umgeht und wo ihr kreatives Potenzial liegt subjektive Bewältigungsstrategien aus dem ludischen Spielraum zu schöpfen?

„Naja, mit 15 hab ich mich eigentlich schon reif gefühlt, im Vergleich zu meinen Freundinnen. Eben von dem her, dass mir dieses Fest nicht so wichtig war, diese Party, die alle mit 15 machen müssen, das die Gesellschaft sagt. Dann das mit diesen Ballkleidern, was für mich alles so kitschig war und bedeutungslos irgendwie, für mich war es nicht so, für mich war’s super zu diese Festen zu gehen. Also dieses Klischee habe ich gemocht, aber nicht selber für mich, sondern für die anderen, dass ich die Party genießen kann, dass ich eingeladen werde. Und das war für mich total aufregend hinzugehen und so ein schönes Kleid anzuziehen und so,

aber selber für mich war das nicht notwendig, na. Und extra einen Saal, einen Raum zu mieten, wo meine Eltern viel Geld ausgeben, das wollte ich nicht. Und dann hab ich mich wieder anders gefühlt, wie die anderen. Hab gedacht, ja okay, dann is es halt meine Entscheidung und es passt mir besser und da hab ich mich schon reif gefühlt eigentlich.“ [C3 487-499]

(8) **Erfahrung von Differenz und Alterität:** Dieses Zitat ist gleichfalls passend in Erwägung zu ziehen, wenn es um die Erfahrung von Differenz und Alterität geht. Catalina hat bereits in ihrer frühen Jugendzeit solche Erfahrungen von Differenz und Alterität am eigenen Leib zuspüren bekommen, beispielsweise durch die Ausgrenzung Gleichaltriger aufgrund ihrer Schichtzugehörigkeit oder die rasche körperliche Entwicklung. Dieses Erleben von Differenzen, das die Subjektwerdung tiefgründig beeinflusst, wirkt sich wiederum auf die unterschiedlichen Vorstellungen der rituellen Gestaltung des Rite de Passage in einer Gesellschaft aus. Catalina bringt ihr „Anderssein“ durch ihre eigene performative Inszenierung und Auslegung Quinceañeras ganz klar zum Vorschein.

(10) **Praktisches kulturelles Wissen:** Die Inkorporierung praktischen kulturellen Wissens über mimetische Prozesse ist eine gängige Art und Weise der Vermittlung von Traditionen über Generationen, so auch bei Quinceañera. Die bewusste Unwissenheit über soziale Praktiken und traditionelle Werte unterliegt tiefgründigen latenten Vermittlungen symbolischen und kulturellen Erbes:

„Es ist einfach Tradition. Weil es sich so gehört, weil man von klein auf hört, dass das so besonders ist, dass die Cousine fünfzehn geworden ist und man so groß gefeiert hat. Und dann freut man sich, ah ich werd auch bald 15 und dann werd ich auch groß feiern. Man wächst so auf, als Frau. Ich glaube, wenn eine Tradition schon seit so vielen Jahren gefeiert wird, fragt man sich auch nicht warum man das macht, sondern man macht es einfach.“ [C4 387-407]

(9) **Erinnerung und Projektion:** Das Spannungsfeld zwischen Erinnerung und Projektion breitet sich anhand von Kontinuität und Wandel über Vergangenheit (tradiertes Wissen über Rituale) Gegenwart (performative Inszenierung im Ritual) und Zukunft (Individualisierung der Ritualordnung) aus. Biographische, gesellschaftliche oder

kulturelle Strukturen manifestieren sich im Individuum und vereinen sich im Wesen der Zeit:

„Es hängt davon ab, wie die Familie ist, die Gemeinschaft, die Schule, die Schicht, dass man reich, nicht arm ist, das hängt auch viel davon ab.“ [C4 1375-1378]

„Ich finde, dass das [Traditionen, Anm. EP] zur Identität gehört, also von wo man kommt, wer man ist und wo man aufgewachsen ist, zu welcher Kultur man gehört. Und ich glaube das gibt einem Sicherheit.“ [C5 473-475]

8 Schlusswort

Im Rahmen eines Conclusios betrachte ich es als sinnvoll den Kreis zu schließen, indem ich noch einmal ein Augenmerk auf die Fragestellung werfe, um die Ergebnisse der Arbeit, samt ihrer diskutierten Inhalte, zusammenfassend darzustellen. So ging ich von der Frage aus *Inwieweit eine Relevanz der ethnographischen Feldforschung über den Übergangsritus Quinceañera – vom Kind-Sein zum Frau-Werden – für die Bildungswissenschaft und im Besonderen für die Sozialpädagogik besteht?*

Während die Beantwortung dieser Fragestellung größtenteils diskursiv Eingang in die vorliegende Arbeit fand, wird an dieser Stelle noch einmal Bilanz gezogen.

Das Beispiel Catalinas Quinceañera und ihrer Symbolisierung des Frau-Werdens repräsentiert einen Diskurs darüber, wie und weshalb die bildungswissenschaftliche Ritualanalyse mit ihren zentralen Konzepten von Performativität und Mimesis als wesentliche Bestandteile innerhalb der Ritualtheorie Anerkennung gefunden haben. Ebenso erfolgt(e) eine Darstellung über die Relevanzen ethnographischer Feldforschung für die Bildungswissenschaft. Tatsache ist, dass die Prozesshaftigkeit der Globalisierung kulturelle Traditionen um den Aspekt individueller Handlungsstrategien verändert. Daher besteht die Notwendigkeit, die Vermittlung immateriellen kulturellen Erbes weiterhin als Beitrag und Auftrag von Erziehung und Bildung anzuerkennen, um kulturelles und traditionelles Gedankengut – wenn auch in veränderter Form – zu bewahren.

Die Zusammenarbeit von Bildungswissenschaft und Kultur- und Sozialanthropologie, im Zuge einer heuristischen Untersuchung eines Rituals – als Grenzbereich zwischen den Disziplinen –, öffnet solche neuen Zugänge für die pädagogische Praxis. Offensichtlich fordern die Prozesse der Globalisierung das Subjekt heraus, individuelle Handlungsstrategien zu entwickeln, um in den verschwimmenden Grenzen der „reflexiven Moderne“ nicht unterzugehen. Mit Hilfe der Ethnographie können strukturfunktionelle Rahmenbedingungen erhoben werden, innerhalb derer sich das Subjekt bewegt und seine individuellen Handlungsstrategien auslebt. Dieses Verfahren ermöglicht (Sozial-) PädagogInnen den „SpielRaum“ der KlientInnen, im gesellschaftlichen Meer von Strukturlosigkeit und Desorientierung, zu orten, zu beobachten und zu verstehen, wodurch neue sinnvolle Strukturen für die (sozial-)

pädagogische Praxis geschaffen werden können. Die Analyse ritueller Strukturen, bzw. die Kenntnis ritueller Strukturen und ihrer Funktionen, können somit als mögliche Antwort pädagogischer Maßnahmen auf den Globalisierungsprozess wirksam werden.

Wie anhand meines Beispiels „Quinceañera oder die Symbolisierung des Frau-Werdens“ veranschaulicht wurde, kann schlussendlich gesagt werden, dass die ethnographische Feldforschung relevante Beiträge für die Bildungswissenschaft zur Verfügung stellt. Die ethnographische Feldforschung bietet Grundlagen bzw. Rahmenbedingungen, die eine bildungstheoretische Analyse erleichtern. Sie gibt sich einer systematischen Erforschung von Lebensräumen hin und bemüht sich dadurch um die Erzeugung von Kontextwissen. Diese Strategie der Erhebung situativen Kontextwissens von Individuen ermöglicht einer bildungswissenschaftlichen Analyse Fragen über das WIE (Wie bewegt sich das Subjekt innerhalb gegebener Strukturen? Wie entsteht soziales Verhalten? Wie wird soziales Verhalten inszeniert?) nahtlos zu untersuchen. Durch eine ethnographische Feldforschung erfolgt sozusagen eine Abgrenzung des Forschungsfeldes im Vorfeld, die BildungswissenschaftlerInnen den Zugang ins Feld vereinfachen. Eine Relevanz ethnographischer Feldforschung liegt sozusagen in der Vorbereitung und Aufarbeitung des Forschungsfeldes für pädagogische Fragestellungen.

Die Relevanzen tragen sich aber auch über lebensweltliche Aspekte hinfort und liefern als heuristische Anwendungen innerhalb der Bildungswissenschaft wesentliche Beiträge. Gerade die Befragung im natürlichen, alltagsnahen Umfeld ermöglicht Zugänge zu persönlichen, „unhinterfragten“ oder versteckten Themenbereichen, die in standardisierten Interviewformen verborgen bleiben. An dieser Stelle kommt bereits die Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung zu tragen, die ähnliche Ansätze verfolgt. Der performative Ansatz fordert die Untersuchung subjektiver Wirklichkeiten. Genau an diesem Punkt setzt die Ethnographie an, indem sie Realitäten aus der Sicht der Akteure konstruiert und in einen größeren Zusammenhang setzt.

Ein wesentliches Anliegen ethnographischer Feldforschung besteht außerdem darin, als ForscherIn die eigene Person und Position zu reflektieren, um so weit wie möglich authentische Ergebnisse vorzulegen, an denen die Pädagogik ansetzen kann. Das Feldforschungstagebuch und Gedächtnisprotokolle stellen die Voraussetzungen dafür her, indem Gefühle, Gedanken, Probleme, Ängste etc. notiert werden, die für eine tiefgreifende bildungswissenschaftliche Analyse hilfreich sind und eine Verschiebung des Blickwinkels ermöglichen.

Zusätzlich besteht mithilfe der ethnographischen Feldforschung im Bereich der Bildungswissenschaft die Möglichkeit, Differenzen zwischen institutionellen Vorstellungen und individuellen Bedürfnissen aufzuzeigen.

Immerhin steigt in einer ent-grenzenden Welt die Notwendigkeit Individuen innerhalb ihrer immer komplexer werdenden Lebenswelt zu ergründen, um Handlungsbedarf – insbesondere für die pädagogische Praxis – fassen zu können.

Bibliographie

ALHEIT, Peter/DAUSIEN, Bettina (2000). Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. In: Hoerning, E. (Hrsg.) (2000). Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius und Lucius, S. 257-283.

AUDEHM, Kathrin (2004). Ritual – Sprache – Körper. Das Performative als magischer Begriff aus der Sicht der Erziehungswissenschaft. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2004). Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 7. Jg., Beiheft 2/2004, S. 46-57.

BECK, Ulrich/ LAU, Christoph (Hrsg.) (2004). Entgrenzung und Entscheidung. Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung? Frankfurt am Main: Suhrkamp, Originalausgabe.

BÖHM, Andreas /LEGEWIE, Heiner /MUHR,Thomas (1992). Globalauswertung. In: Böhm, Andreas /Legewie, Heimer/Muhr, Thomas (Hrsg.) (1992). Kursus Textinterpretation. Grounded Theory. Berlin, Forschungsbericht Nr. 92-3 des Interdisziplinären Forschungsprojekts ATLAS der Technischen Universität Berlin, S. 19-27.

BLOS, Peter (2001). Adoleszenz. Eine psychoanalytische Interpretation. Stuttgart: Klett-Cotta, 7. Auflage.

BRIDGES, Phyllis (2001). La Quinceañera: A Hispanic Folk Custom. In: Francis Edward Abernethy (Hrsg.) (2001). 2001: A Texas Folklore Odeussey. Publications of the Texas Folklore Society LVIII. University of North Texas Press, S. 154-163.

CANTÚ, Norma E. (1999). La Quinceañera: Towards an Ethnographic Analysis of a Life-Cycle Ritual. In: Southern Folklore 56:1, S. 73-101.

CANTÚ, Norma E. (2002). Chicana Life-Cycle Rituals. In: Cantú, Norma E./Nájera-Ramirez, Olga (Hrsg.) (2002). Chicana Traditions. Continuity and Change. Urbana/Chicago: University of Illinois Press, S. 16-34

DAVALOS, Karen Mary (1996). La Quinceañera: Making Gender and Ethnic Identities. Frontiers: A Journal of Women Studies. Vol. 16, No.2/3, Gender and Nationalism, S. 101-127.

ECARIUS, Jutta (Hrsg.) (1998). Was will die jüngere Generation mit der älteren Generation? Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.

ERDHEIM, Mario (1990) . Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit. Eine Einführung in den ethnopschoanalytischen Prozess. Frankfurt am Main, 3. Auflage.

ERDHEIM, Mario (1991). Zur Entritualisierung der Adoleszenz bei beschleunigtem Kulturwandel. In : Klosinski, Gunther (Hrsg.) (1991). Pubertätsriten. Äquivalente und Defizite in unserer Gesellschaft. Bern: Hans Huber Verlag, S. 79-88.

ERIKSON, Erik (2007). Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 22. Auflage.

ESTEVEZ, Carmen C. (2001) Quinceaños. In: McDonogh, Gary W./Gregg, Robert/ Wong, Cindy H.: Encyclopedia of Contemporary American Culture. New York: Routledge, 2001.

FLICK, Uwe (Hrsg.) (1998): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie Verlags Union.

FLICK, Uwe (Hrsg.) (2000). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rohwolt Taschenbuch Verlag.

FRIEBERTSHÄUSER, Barbara (1992). Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim: Juventa Verlag.

FRIEBERTSHÄUSER, Barbara (1995). Initiationsriten und ihre Bedeutung für weibliche und männliche Statuspassagen. Über archaische und moderne Einführungen in einen neuen Status. In : Klausmann, Christina et. al. (Hrsg) (1995). Feministische Studien, 13. Jahrgang Nr. 1, S. 57-69.

FRIEBERTSHÄUSER, Barbara (2004). Ritualforschung in der Erziehungswissenschaft. Konzeptionelle und forschungsstrategische Überlegungen. In : Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2004). Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 7. Jg., Beiheft 2/2004, S. 28-45.

FRIEDRICHS, Birte (2004). Kinder lösen Konflikte. Klassenrat als pädagogisches Ritual. Eine Ethnographische Studie. Hohengehren: Schneider Verlag.

HARTH, Dietrich/SCHENK, Gerrit Jasper (Hrsg.) (2004). Ritualdynamik. Kulturübergreifende Studien zur Theorie und Geschichte rituellen Handelns. Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag.

JÜTTEMANN, Gerd/ THOMAE, Hans (Hrsg.) (1998). Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

KANT, Immanuel (1803). Über Pädagogik. In: Kant, Immanuel. Werke in 10 Bänden Hrsg. Von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: 1983, Band 10, S.691-764.

KRÜGER, Heinz-Hermann, MAROTZKI Winfried (Hrsg.) (1999). Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Leske und Budrich,

LAMNEK, Siegfried (2005). Qualitative Sozialforschung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. 4., vollständig überarbeitete Auflage.

LÜDERS, Christian (1999). Pädagogische Ethnographie und Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann, Marotzki Winfried (Hrsg.) (1999). Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 135-146.

- MAROTZKI, Winfried (1998). Ethnographische Verfahren in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Jüttemann, Gerd/ Thomae, Hans (Hrsg.) (1998). Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union. 44-59.
- MAYRING, Philipp (2003). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz Verlag, 8. Auflage.
- MOLLENHAUER, Klaus (1994). Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim/München: Juventa Verlag, 4. Auflage.
- MOLLENHAUER, Klaus (1996). Kinder- und Jugendhilfe. Theorien der Sozialpädagogik – ein thematisch-kritischer Grundriss. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., Nr.6, S. 869-886.
- NAPOLITANO, Valentina (1997). Becoming a Mujercita: Rituals, Fiestas and Religious Discourses. In: The Journal of the Royal Anthropological Institute, Vol. 3, No. 2, S. 279-296.
- PAUL, Siegrid (1998). Funktionen der Biographieforschung in der Ethnologie. In: Jüttemann, Gerd/ Thomae, Hans (Hrsg.) (1998). Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, S. 24-43.
- PAULUS, Eva-Maria (2008). Quinceañera oder die Symbolisierung des Frau-Werdens. Gespräche mit einer Kolumbianerin zum Übergang vom Kind-Sein zum Frau-Werden. Diplomarbeit an der Universität Wien.
- PINHARD, Inga (2004). Jugendweihe – Funktion und Perspektiven eines Übergangsrituals im Prozess des Aufwachsens. In: Harth, Dietrich/Schenk, Gerrit Jasper (Hrsg.) (2004). Ritualdynamik. Kulturübergreifende Studien zur Theorie und Geschichte rituellen Handelns. Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag, S. 197-217.
- SCHÄFER, Alfred/WIMMER, Michael (Hrsg.) (1998). Rituale und Ritualisierungen. Opladen: Leske und Buderich.
- SCHÄFER, Alfred (1998). Rituelle Subjektivierung. In: Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael (Hrsg.) (1998). Rituale und Ritualisierungen. Opladen: Leske und Buderich, S. 165-181.
- SCHMITZ, Lilo (1993). Ethnologie und Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: Schweizer et. al. (Hrsg.) (1993). Handbuch der Ethnologie. Berlin: Dietrich Reimer Verlag, S.613-621.
- SCHÜTZE, Fritz (1977). Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, Arbeitsbereiche und Forschungsmaterialien Nr.1.
- SCHÜTZE, Fritz (1994). Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit. In: Groddeck, Norbert/Schumann, Michael (Hrsg.) (1994). Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und –reflexion. Freiburg: Lambertus Verlag, S. 189-297.

STAUBER, Barbara/POHL Axel/WALTHER, Alexander (Hrsg.) (2007). Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim/München: Juventa Verlag.

TURNER, Victor (2005). Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur. Frankfurt am Main: Campus Verlag, Neuauflage.

VAN GENNEP, Arnold (2005). Übergangsriten (Les rites de passage). Frankfurt am Main: Campus Verlag. 3., erweiterte Auflage.

WULF, Christoph/ZIRFAS, Jörg (Hrsg.) (2001). Integration im Ritual. Performative Prozesse und kulturelle Differenzen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 4. Jg., Heft 2/2001, S. 191-208.

WULF, Christoph/ZIRFAS, Jörg (Hrsg.) (2003). Rituelle Welten. Pagra. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie, Bd. 12, Heft 1 und 2.

WULF, Christoph (2003). Weltaneignung, Gesten und Rituelle Praxen – Mimetische Grundlagen des Subjekts. In: Siebert, Horst/Brödel, Rainer (Hrsg.) (2003). Ansichten zur Lerngesellschaft. Festschrift für Josef Olbricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

WULF, Christoph u.a. (Hrsg.) (2004a). Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

WULF, Christoph/ZIRFAS, Jörg (Hrsg.) (2004b). Die Kultur des Rituals. Inszenierung. Praktiken. Symbole. München: Wilhelm Fink Verlag.

WULF, Christoph/ZIRFAS, Jörg (Hrsg.) (2004c). Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 7. Jg., Beiheft 2/2004.

WULF, Christoph (2004c). Die innovative Kraft von Ritualen in der Erziehung. Mimesis und Performativität, Gemeinschaft und Reform. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2004c). Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 7. Jg., Beiheft 2/2004, S. 9-16.

WULF, Christoph/ZIRFAS, Jörg (2004d). Performativität, Ritual und Gemeinschaft. Ein Beitrag aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Harth, Dietrich/Schenk, Gerit Jasper (Hrsg.) (2004). Ritualdynamik. Kulturübergreifende Studien zur Theorie und Geschichte rituellen Handelns. Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag, S. 73-93.

WULF, Christoph (2006a). Anthropologie der Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. Bielefeld: transcript Verlag.

WULF, Christoph (2006b). Das Soziale als Ritual. Mimesis, Performativität, Gemeinschaft. Die Berliner Ritualschule. In: Musner Lutz/Uhl, Heidemarie (Hrsg.) (2006). Wie wir uns aufführen. Performanz als Thema der Kulturwissenschaften. Wien: Erhard Löcker Verlag, S.43-57.

ZINNECKER, Jürgen (2000). Pädagogische Ethnographie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3, S. 381-400.

ZIRFAS, Jörg (2004). Die Inszenierung einer schulischen Familie. Zur Einschulungsfeier einer reformpädagogischen Grundschule. In: Wulf, Christoph u.a. (Hrsg.) (2004). Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23-67.

Internetquellen

ARCAYA, Sara (2004). La Quinceañera: Performances of Race, Culture, Class and Religion in the Somerville Community. Tufts University. Urban Borderlands Fall 2004: The Cambridge/Somerville Oral Latino History Projekt, Anthropology 183.
<http://dca.tufts.edu/features/urban/MS083.004.002.00013.pdf>, letzte Einsicht am 2. Mai 2008.

SERRATO, Ana Maria (1995). History of the Quinceañera as a Rite of Passage.
<http://www.geocities.jp/japanliving/quinceaneras.html>, letzte Einsicht am 12. Mai 2008.