universität wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Rituale – Ein wichtiges Element in Schule und Unterricht, dargestellt am Beispiel Bewegung und Sport“

verfasst von / submitted by

Viktoria Dechat

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	A 190 299 482
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Lehramtsstudium UF Psychologie und Philosophie und UF Biologie und Umweltkunde
Betreut von / Supervisor:	Ao. Univ.-Prof. MMAg. Dr. Konrad Kleiner

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich gerne bei jenen Personen bedanken, die mich beim Anfertigen meiner Diplomarbeit unterstützt und mich im Laufe meines Studiums motiviert haben.

Ein herzliches Dankeschön gilt dem Lehrerinnen- und Lehrerteam sowie der Direktorin der AHS Friesgasse, die mir den Zugang für meine Unterrichtsbeobachtungen ermöglicht haben und mir stets mit Rat und Tat zur Seite standen.

Vielen Dank an meinen Betreuungsprofessor Herrn Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner für seine hilfreichen Tipps, Anregungen und positive Bekräftigungen beim Entstehungsprozess dieser Arbeit.

Ein großer Dank gilt meinen lieben Freundinnen und Freunden für ihre Motivation im Studium und Unterstützung in allen Lebenslagen. Allen voran danke ich Veronika Matzner, Iris Bitzinger und Annika Rath, die ich im Zuge des Studiums kennenlernen durfte und mit denen ich gemeinsam auf eine wunderschöne Zeit zurückblicken kann.

Ich danke meiner Familie, besonders meinen Eltern Eva und Wolfgang Strasky, für ihre Unterstützung und ihr stets offenes Ohr während meines Studiums. Danke an meine Schwester Katharina Strasky, auf die ich mich in allen Lebenssituationen stets verlassen kann.

Ein besonders großer Dank gilt meinem lieben Mann, Thomas Dechat, der mir mit wertvollen Inputs für diese Arbeit geholfen hat und der durch seine Gelassenheit, Geduld und liebevolle Art zum wichtigsten Begleiter in meinem Leben geworden ist.

Kurzzusammenfassung

Hintergrund

Rituale begleiten den Menschen durch das ganze Leben und sind aus dem Alltag nicht mehr wegzudenken. In der vorliegenden Arbeit soll besonders auf die Relevanz von Ritualen, vor allem in Bezug auf die Lebensphase der Kindheit in den sozialen Institutionen der Familie und der Schule eingegangen werden. Die Inszenierung und Praktizierung von pädagogischen Ritualen haben in den letzten Jahren, besonders durch ihre gemeinschaftsstiftende Wirkung und ihr großes Potential für die Strukturierung und Organisation von Unterricht einen Bedeutungszuwachs erlangt. Die positiven, aber auch negativen Wirkungen von Ritualen auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern werden anhand der Erkenntnisse aus den wissenschaftlichen Gebieten der Soziologie, Psychologie und Pädagogik untersucht. Die Analyse moderner Problemstellungen in der Erziehung und im schulischen Alltag geben Aufschlüsse darüber, warum Rituale einen wichtigen Beitrag im Lebensumfeld von Kindern und Jugendlichen darstellen. Die Arbeit soll aufzeigen, welche Rituale konkret im Unterricht Bewegung und Sport sowie im schulischen Umfeld angewandt werden und welche pädagogischen Zielsetzungen dahinter stehen.

Methode

Die Diplomarbeit besteht aus einem hermeneutisch theoretischen und einem qualitativ empirischen Teil. Im ersten Teil werden die Fragestellungen und der Forschungsstand mithilfe von Literaturrecherche dargestellt und beantwortet. Es wird ein Überblick über die vielfältige Verwendungsweise von Ritualen in der Forschung, der Erziehung und der Schulpädagogik gegeben.

Im zweiten Teil der Diplomarbeit werden die Erkenntnisse aus der Literaturarbeit mithilfe des Qualitativen Messinstruments der Beobachtung in der Praxis überprüft. Es wurden sechs Unterrichtsstunden im Fach Bewegung und Sport sowie zwei Prozess- und ein Strukturritual beobachtet und unter der spezifischeren Betrachtung der Kommunikation nach der qualitativen Inhaltsanalyse untersucht. Dabei wurden ritualisierte Abläufe im Unterricht sowie die Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler im Ritual fokussiert.

Ergebnisse

Die Ergebnisse aus der Literaturrecherche bestätigen, dass Rituale einen positiven Einfluss auf die psychosoziale Entwicklung haben, da sie für Verlässlichkeit, Ordnung und Strukturierung und hohe soziale Interaktion im Alltag von Kindern sorgen. Negative Auswirkungen zeigen sich in Bezug auf rituelles Zwangsverhalten. Nach der Auswertung der Beobachtung zeigte sich, dass die Annahme der Verfasserin, dass Unterricht nach ritualisierten Schemen abläuft, bestätigt werden kann. Rituale gestalten Übergänge, stiften Gemeinschaft und werden als strukturierende Helfer im schulischen Alltag eingesetzt.

Abstract

Background

Rituals accompany people through their lives and seem to be indispensable for everyday life. In this diploma thesis, the relevance of rituals, particularly with regard to the life phase of childhood in the social institutions of the family and the school, will be discussed. The enactment and practice of educational rituals gained significance in recent decades, especially through their community-building effect and their great potential for the structuring and organization of teaching. The positive but also the negative effects of rituals on the development of the personality of children are examined by means of the findings from the scientific fields of sociology, psychology and pedagogy. The analysis of modern problems in education and in everyday school life reveals why rituals are an important contribution in the life environment of children and adolescents. The thesis demonstrates which rituals are applied in the subject physical education, as well as in the school environment and which pedagogic objectives are behind it.

Method

The thesis consists of a hermeneutically theoretical and a qualitative empirical part. In the first part the questions and the state of research are presented and answered by means of literature research. An overview of the various uses of rituals in research, education and school education is given. In the second part of the thesis the results of the literature work are examined in practice using the qualitative measuring instrument of the observation. Six classes of instruction in the field of physical education as well as two process and one structural ritual were observed and examined under the more specific consideration of communication according to qualitative content analysis. Ritualized sequences in the classroom as well as the interactions between teachers and pupils were concentrated in the ritual.

Results

The results of the literature research confirm that rituals have a positive influence on psychosocial development, as they provide for reliability, organisation and structuring, and high social interaction in the everyday life of children. Negative effects are shown with regard to ritual compulsive behavior. After the evaluation of the observation, it was shown that the author's assumption, that teaching is based on ritualized schemes, can be

confirmed. Rituals create transitions, promote communion and are used as structuring to help structuring in everyday school life.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung ... 10

1.1 Zentrale Fragenstellungen ... 12

1.2 Methode der Bearbeitung ... 13

1.2.1 Hermeneutik ... 14

1.2.2 Qualitative Inhaltsanalyse ... 15

1.3 Gliederung der Arbeit ... 16

2 Erläuterung des Ritualbegriffs ... 18

2.1 Definitionsabgrenzung ... 20

2.1.1 Ritus ... 21

2.1.2 Ritualisierung ... 21

2.1.3 Regeln ... 22

2.1.4 Gewohnheit ... 23

2.1.5 Zeremonien, Bräuche und Traditionen ... 24

2.1.6 Zwangshandlungen ... 24

2.2 Einordnung in den Kontext ... 24

2.3 Merkmale von Ritualen ... 25

2.4 Allgemeine Funktionen von Ritualen ... 29

3 Erziehungswissenschaftliche Ritualforschung und –Theorien im Vergleich ... 31

3.1 Arnold van Gennep ... 32

3.1.1 Drei-Phasen-Modell ritueller Prozesse ... 33

3.1.2 Anwendung des Drei-Phasen-Modells im schulischen Kontext am Beispiel der Einschulung ... 34

3.2 Victor Turner ... 35

3.3 Sigmund Freud ... 35

3.4 Erik Erikson ... 37

4 Rituale in der Erziehung ... 38

4.1 Moderne Problemstellungen ... 38

4.2 Kinder brauchen Rituale ... 40

4.2.1 Entwicklung des Urvertrauens ... 41

4.2.2 Begrüßungsrituale ... 42

4.2.3 Einschlafrituale ... 43

4.2.4 Abschiedsrituale ... 45

4.3 Ganzheitliche Wirkung von Ritualen auf die Persönlichkeit ... 48

4.4 Rituale im Familienleben ... 51
4.5 Rituale in der therapeutischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ... 52
5 Rituale in der Schulpädagogik ... 54
5.1 Schulrituale im historischen Kontext ... 55
5.1.1 Erzieherische Rituale vom 18.Jahrhundert bis zum Nationalsozialismus ... 56
5.1.2 Psychoanalytischer Blickwinkel auf das Unterrichtsritual ... 58
5.2 Reformpädagogische Wendung ... 61
5.3 Definition schulischer Rituale im erweiterten Sinn ... 61
5.4 Einteilung schulischer Rituale ... 63
5.4.1 Tägliche Rituale und Stundenrituale ... 63
5.4.2 Gliederung des Schuljahres ... 65
5.5 Schülerinnen und Schüler brauchen Rituale ... 66
5.6 Argumentation Pro und Contra schulischer Rituale für die Unterrichtsorganisation ... 70
5.7 Praxisbeispiel: das Gesprächskreisritual aus der Freinet- Pädagogik ... 74
5.7.1 Pädagogische Analyse von Kreisgesprächen ... 75
6 Rituale im Unterricht Bewegung und Sport ... 77
6.1 Kommunikation und Interaktion im Unterricht Bewegung und Sport ... 77
6.2 Verbale und Nonverbale Kommunikationsinhalte ... 77
6.3 Die Kommunikation im Ritual ... 79
6.4 Qualitative Beobachtung – Teil 1 ... 80
6.4.1 Vorgehensweise und Fragestellungen ... 80
6.4.2 Beobachtungsprotokolle ... 80
6.4.3 Unterrichtsanalysen anhand von Themensträngen aus Sicht der Kommunikation der Lehrkraft ... 95
6.4.4 Grafische Darstellung ritualisierter Handlungsabfolgen im Unterricht Bewegung und Sport ... 101
6.5 Qualitative Beobachtung – Teil 2 ... 115
6.5.1 Strukturritual: Morgenimpuls ... 118
6.5.2 Prozessritual 1: Reflexionsritual im Unterricht Bewegung und Sport ... 125
6.5.3 Prozessritual 2: Konfliktritual (Gesprächskreis zur Problemlösung) ... 129
6.6 Interpretation der Ergebnisse ... 136
7 Zusammenfassung ... 138
8 Literaturverzeichnis ... 142

9 Abbildungsverzeichnis 150
10 Tabellenverzeichnis 150

1 Einleitung

> *Am nächsten Morgen kam der Prinz zurück. „Es wäre besser gewesen, du wärst zur selben Stunde wiedergekommen“, sagte der Fuchs. „Wenn du zum Beispiel um vier Uhr nachmittags kommst, kann ich um drei Uhr anfangen, glücklich zu sein. Je mehr Zeit vergeht, umso unglücklicher werde ich mich fühlen. Um vier Uhr werde ich mich schon aufregen und beunruhigen; ich werde erfahren, wie teuer das Glück ist. Wenn du aber irgendwann kommst, kann ich nie wissen, wann mein Herz da sein soll…Es muss feste Bräuche geben“ (Saint-Exupéry, 1995, S.68).*

Schon der beste Freund des kleinen Prinzen aus dem weltberühmten Kinderbuchklassiker wusste, dass feste Gegebenheiten im Leben für Sicherheit und Verlässlichkeit sorgen. Rituale begleiten uns durch unser ganzes Leben. Sie strukturieren den Alltag bezüglich unseres Tagesablaufs, helfen uns in Übergangsphasen und Krisen und stehen für festgelegte, tradierte und automatisierte Handlungssequenzen. Durch ihre verhaltensstabilisierende Wirkung sorgen sie für Ordnung in sozialen Gemeinschaften und organisieren zwischenmenschliches Zusammenleben und Kommunikation (Groeben, 2000, S.7, Jackel, 1999, S.13). Rituale umfassen nach Wulf (2008, S.332) eine große Bandbreite und reichen von religiösen Praktiken, jahreszeitlich bedingten, familiären Feiern (z.B. Geburtstags- oder Weihnachtsfesten), Übergangsritualen (z.B. Hochzeiten, Taufen, Beerdigungen) bis hin zu alltäglichen Interaktionsritualen (z.B. Begrüßungs- und Verabschiedungsritualen).

Wulf und Zirfas (2004a, S.5) bemerken ein gesteigertes Interesse der Wissenschaft an der Ritualforschung in den letzten Jahren und sprechen von einer momentanen „Renaissance des Rituals“. Die Autoren betonen den weitläufigen Einsatzbereich und die unterschiedliche Anwendung von Ritualen in den wissenschaftlichen Forschungsbereichen der Religion, Politik, Psychologie, Psychotherapie, Literatur und Sport. Rituale nehmen auch in der Sozialwissenschaft, vor allem in den Bereichen Erziehung, Bildung und Sozialisation eine wesentliche Stellung ein. Den Grund für die Wiederbelebung von Ritualen sehen sie nicht nur in der Fülle an Literatur, sondern vor allem „in der gegenwärtigen politischen Situation, die von Diskussionen um den Zerfall des Sozialen, den Verlust von Werten und der Suche nach einer kulturellen Identität geprägt sind“ (Wulf & Zirfas, 2004a, S.5).

Rituale sind wichtige Bestandteile in Sozialisations- und Erziehungsprozessen, da durch ihre Praktizierung im familiären und schulischen Umfeld Beziehungen entstehen, Gemeinschaften gebildet und Kommunikationsprozesse gefördert werden (Wulf, 2001, S. 10). Rituale nehmen vor allem in der kindlichen Entwicklung eine hohe Bedeutung ein, da sie einen positiven Einfluss auf die Erziehung und Bildung haben können (Wulf, 2001, S.10). In der heutigen schnelllebigen Zeit sollen Rituale durch die Faktoren „Langsamkeit“ und „Präsenzerfahrung“ einen Gegenpol darstellen, die für Ruhe und Ordnung sorgen (Wulf & Zirfas, 2004a, S.5).

Die Kinder- und Jugendpsychotherapeutin Kaufmann-Huber (1995, S.10) weist auf den bedeutsamen entwicklungspsychologischen Beitrag von Ritualen hinsichtlich des soziologischen Wandels von Kindheit und Jugendlichkeit in der modernen Zeit hin. Über die Ritualisierung im Schulalltag sagte die Anthropologin, Ärztin und Reformpädagogin Maria Montessori: „Meine erste Empfehlung für die Erziehung von Kindern war also: Baut Kindern eine aus Orten, Zeiten und Ritualen be-zeichnete Welt; diese bezeichnete Welt wird sie die erste Wirklichkeit lehren“ (Montessori, zit. n. Hinz, 2000, S. 77).

Für den Schulunterricht zeichnen sich Rituale besonders durch ihren Wiedererkennungswert aus, da sie einen wichtigen Bestandteil gleich ablaufender Unterrichtsphasen bilden. Sie sind daher wichtige Helfer bei der Strukturierung von Unterricht. Sie helfen Schülerinnen und Schülern bei der Orientierung im Schulalltag und erleichtern die Unterrichtsorganisation für die Lehrkräfte (Wulf, 2008, S.332). Die „Wiedererkennung“ ist nach Niederbacher und Zimmermann (2011, S.111) eine der wichtigsten Charakterisierungen von Ritualen und beginnt schon bei täglichen Begrüßungsritualen. Im Unterricht Bewegung und Sport werden Rituale gerne angewandt, um den Unterricht zu strukturieren und allen Beteiligten Orientierung zu geben (Straub, 2015, S. 36; Hummel & Krüger, 2015, S.34). Neben ihrer positiven Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung können Rituale aber auch einen negativen Einfluss haben, wenn sie in manipulierender Weise missbraucht werden oder sich zu psychischen Zwängen weiterentwickeln (vgl. Wellendorf, 1979; Freud, 1941).

Aus diesen Gründen sind Rituale aus der Schule und der pädagogischen Praxis nicht mehr wegzudenken und haben eine lange Tradition (Groeben, 2000, S.7, Jackel, 1999, S.13). Schulkindern vermitteln Rituale als regelmäßig wiederkehrende Handlungen das Gefühl von Sicherheit und Vertrautheit und können für eine angenehme Atmosphäre im Unterricht sorgen. Petersen (2001, S. 11) bestätigt ein vermehrtes Interesse der Pädagogik über schulische Rituale seit den 1980er Jahren und nennt dies einen „Re-Ritualisierungsprozess“.

„Die Kritik daran, auch die Notwendigkeit, neue Antworten auf drängende und bedrückende Probleme des Zusammenlebens in der Schule zu finden, hat in den letzten Jahren ein neues, intensives Nachdenken über Rituale in Gang gesetzt“ (Groeben, 2000, S. 8).

1.1 Zentrale Fragenstellungen

Die Diplomarbeit beschäftigt sich mit folgenden Fragestellungen, welche im Lauf der Arbeit beantwortet und anschaulich dargestellt werden sollen:

- *Was sind Rituale und in welcher Weise werden sie wissenschaftlich untersucht?*

Um diese Frage zu beantworten, wird zunächst eine Definitionsabgrenzung vorgenommen, in der die Bedeutung von Ritualen in verschiedenen Kontexten (Sport, Erziehung, Schule und Unterricht) dargestellt wird. Die dreigliedrige, grundlegende Struktur von Ritualen wird nach dem Ethnologen Gennep (1999) erörtert.

- *Warum brauchen Kinder Rituale und was können die sozialen Institutionen der Familie und der Schule im Hinblick auf die psychosoziale Entwicklung des Kindes beitragen?*

Ein Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf der Relevanz von Ritualen für Kinder, welche in der Familie beginnt und sich in der Schule fortsetzt. Zahlreiche Autoren (vgl. Groeben, 2000; Petersen, 2001; Kaufmann-Huber, 1995) heben die positive Wirkung von Ritualen auf die kindliche Entwicklung hervor, warnen aber auch vor deren Missbrauch zu idiologischen Zwecken (vgl. Thiemann, 1985; Fürstenau, 1971).

- *Aus welchem Grund werden Rituale im Schulunterricht eingesetzt und welche pädagogischen Ziele werden mit diesen verfolgt?*

Rituale sowie ritualisierte Abläufe im Unterricht haben die für die Unterrichtsorganisation besonders günstige Eigenschaft, Übergänge zu gestalten und leisten somit einen wichtigen Beitrag für die Atmosphäre in der Klasse, als auch für das soziale Lernen (vgl. Wulf, 2001).

- *Welche konkreten Rituale werden im Unterricht Bewegung und Sport, als auch im Umfeld der Schule praktisch angewandt?*

Für die Beantwortung dieser Frage wurden einerseits sechs Unterrichtsstunden Bewegung und Sport hospitiert und protokolliert. Aus dem Umfeld der Schule wurden drei Rituale unter dem Blickwinkel der Kommunikation detailliert protokolliert und analysiert.

- *Welche Bedeutung hat das pädagogisch inszenierte „Kreisritual" für die Kommunikation unter dem Blickwinkel der Gestaltpsychologie?*

Die Versammlungsart in Kreisform wird der Aufstellungsform in einer Linie gegenübergestellt. Da sowohl beide beobachteten Prozess- als auch das Strukturritual in Kreisform stattfanden, wird diese Form unter dem Blickwinkel der Kommunikation näher beleuchtet.

- *In welchen Phasen des Unterrichts finden ritualisierte Handlungsabläufe statt?*
- *Welche Teile des Unterrichts haben offene Inhalte, welche sind ritualisiert?*
- *In welcher Form lassen sich Unterrichtsstunden „an sich" als ritualisiert betrachten?*

Für die Beantwortung dieser Fragen sind die Ergebnisse der Analyse der beobachteten Unterrichtseinheiten heranzuziehen.

1.2 Methode der Bearbeitung

Die Diplomarbeit setzt sich aus einem theoretischen hermeneutischen Teil und einem qualitativen empirischen Teil zusammen. Mithilfe von Literaturrecherche wird theoretisches Hintergrundwissen sowie der aktuelle Forschungsstand erarbeitet und dargestellt. Für die Recherche wurden Bücher, Zeitschriftenartikel, der Bibliothekskatalog der Universität Wien sowie unterschiedliche Datenbanken (ViFa Sport, SURF, BASE) herangezogen. Der qualitative Teil der Arbeit gliedert sich in zwei Bereiche. Zum einen werden Schulklassen und Lehrkräfte im Unterricht Bewegung und Sport mithilfe Beobachtungsprotokollen nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2008, S. 63) sowie Neuböck-Hubinger (2008, S. 44) beobachtet und auf erkennbare Muster ritualisierter Stundenabläufe in Anlehnung an Kleiner (2012, S.64) untersucht. Im zweiten Teil werden drei Rituale aus dem schulischen Alltag nach den Dimensionen „Kommunikation", „Hierarchie", und „Atmosphäre" analysiert und miteinander verglichen.

1.2.1 Hermeneutik

Wie bereits erwähnt, basiert ein Teil dieser Arbeit auf der Forschungsweise der Hermeneutik. Für die Zusammenstellung wurden zahlreiche Texte aus unterschiedlichen Quellen zusammengetragen, verglichen, interpretiert und kommentiert. Der Begriff der Hermeneutik kommt aus dem Griechischen. Das Verb „hermeneúein“ kann „aussagen“ (ausdrücken), „auslegen“ (erklären) und „übersetzen“ (dolmetschen) bedeuten (Danner, 2006, S. 34). Hermeneutik bezeichnet also die „Kunst der Auslegung“ und ist im Rahmen dieser Arbeit als „Textinterpretation“ zu verstehen. Die „Kunst“ in dem Sinn ist weniger als künstlerische Fertigkeit zu sehen, sondern eher als „Technik“, Texte zu verstehen und zu deuten, in der Art, dass „das Gesprochene seinerseits (von den anderen) verstanden werden“ soll (Danner, 2006, S.34). Die Hermeneutik setzt die Grundkompetenz eines jeden Menschen voraus, Äußerungen und Handlungen anderer zu verstehen und hat sich zu einer Kunstlehre entwickelt „um auch dort Einsicht zu ermöglichen, wo auf den ersten Blick Unverständnis oder falsches Verstehen herrschen“ (Sichler, 2010, S.50). Um den Prozess des Verstehens näher zu erläutern, hilft die Darstellung anhand des „hermeneutischen Zirkels“ (Sichler, 2010, S. 58): während das Einzelne nur aus dem Ganzen, kann das Ganze nur aufgrund des Einzelnen verstanden werden (Gadamer, 1986, S. 296). Nach Hussy, Schreier und Echterhoff (2010, S. 239) sind genau genommen zwei hermeneutische Zirkel anzunehmen:

- Hermeneutischer Zirkel 1: Beim Prozess des Verstehens eines Textes muss ein Vorwissen bereits vorhanden sein, um die Basis der Textteile zu begreifen. Das Textverständnis nimmt wiederum Einfluss auf das Vorverständnis, das beim wiederholten Lesen zur Anwendung kommt und daher zu einem vertieften Textverständnis führt. Das Vorverständnis und das Textverständnis bestehen also in gegenseitiger Abhängigkeit.
- Hermeneutischer Zirkel 2: Für das Verständnis des ganzen Textes müssen die einzelnen Textteile miteinander einen Sinn ergeben. Es erschließt sich ein neuer Zirkel, indem durch das Verstehen des Textganzen wiederum die Textteile unter einem vertieften Verständnis betrachtet werden können.

Der hermeneutische Zirkel stellt somit eine Methode dar, um Texte unter einem fortschreitenden, tieferen Verständnis zu betrachten.

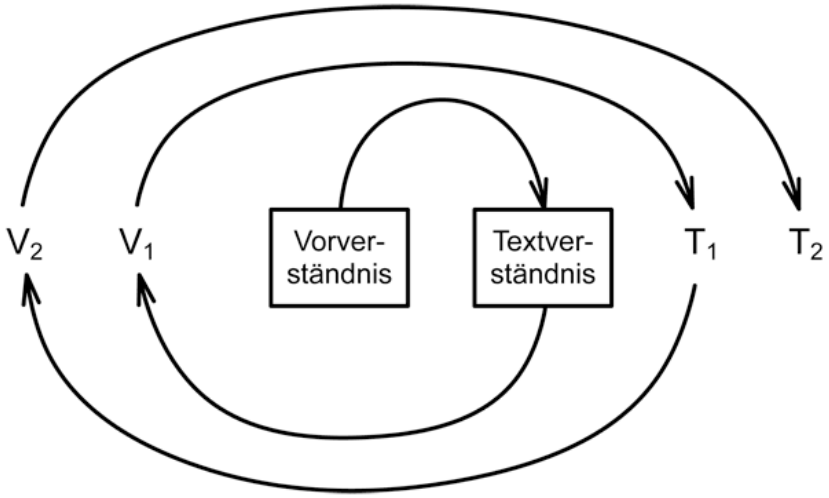


Abb. 1: Der hermeneutische Zirkel: Zusammenhang zwischen Vorverständnis und Textverständnis (modifiziert nach Danner, 2006, S. 62).

1.2.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Beobachtungen aus der Praxis werden in dieser Arbeit nach der qualitativen Inhaltsanalyse bearbeitet (Mayring, 2008, S. 10; Kleiner, 2012, S. 63), welche folgende Arbeitsschritte beinhaltet:

- Einordnung des Materials in ein Kommunikationsmodell
  Im ersten Schritt wird das Ziel der Kommunikationsanalyse festgestellt. Die Daten der Beobachtung wurden zunächst einmal sortiert, um einen Überblick über die verschiedenen Themenabschnitte aus dem Unterricht zu bekommen. Hinzu kommt die Darstellung der Kontextinformation der Beobachtung.
- Regelgeleitetheit
  Die Beobachtungsaussagen werden inhaltlich strukturiert und schrittweise kategorisiert. Im nächsten Schritt werden erkennbare Muster abgeleitet.
- Arbeiten mit Kategorien:
  Abgeleitet vom Textmaterial werden Kategorien (in dieser Arbeit Themenstränge), deren Formulierung ähnlich der Textteile ist, induktiv gebildet.

An diesem Punkt muss betont werden, dass die praktischen Daten für diese Arbeit sozialwissenschaftlicher Natur sind, und daher im Gegensatz zu naturwissenschaftlichen Daten, durch die Verfasserin vorinterpretiert sind. Der Beobachtungsgegenstand bezieht sich zu weiten Teilen auf das Sozialverhalten der Teilnehmenden im Ritual und in diesem Sinne auch besonders auf kommunikative Praktiken, die innerhalb der Hospitationen stattfanden (Hitzler, 2014, S.9). Für die wissenschaftliche Auslegung des sozialen Phänomens des

Rituals wurden die Aussagen, Gespräche oder Diskussionen, welche nach Hitzler unter „natürliche Daten“ fallen, zunächst transkribiert. Für die weitere Analyse wurden diese in ein Beobachtungsprotokoll übertragen, welches einer „künstlichen Dokumentation“ nahekommt (Hitzler, 2014, S. 11). Bei der Beschreibung sozialer Phänomene, die nicht als Text an sich existieren, sondern mithilfe von Feldforschung praktisch beobachtet werden, ergibt sich nach Schütz (1971, zit. n. Hitzler, 2014, S.11) eine „Konstruktion erster und zweiter Ordnung“, in dem Sinn, dass das Gesehene und Gehörte von der Verfasserin bei der Niederschrift interpretiert wird: „Selbst die elaboriertesten und komplexesten, mithin die abbildgetreusten Transkripte sind somit unweigerlich Interpretationen der im nachmaligen Text im doppelten Wortsinn ‚aufgehobenen‘ Sprechhandlungen“ (Hitzler, 2011, S. 11).

1.3 Gliederung der Arbeit

Für eine bessere Übersicht der Arbeit wird der Inhalt der einzelnen Kapitel kurz erläutert.

Kapitel 1 beschäftigt sich mit der Heranführung an das Themengebiet und die Vorstellung der Fragestellungen, welche sowohl Rituale in der Schule, als auch in der Familie und der Erziehung betreffen. Es wird auf die Herangehensweise mittels Hermeneutik sowie der qualitativen Inhaltsanalyse eingegangen, nach welcher die Beobachtungen der Praxis analysiert worden sind.

Kapitel 2 enthält zentrale Begriffsdefinitionen, deren Klärung wichtig ist, um die vielschichtige Verwendung des Ritualbegriffs richtig einordnen zu können. Es soll eine klare Abgrenzung von Ritualen mit religiösen Hintergründen von pädagogischen Zielrichtungen vorgenommen werden. Anschließend werden typische Merkmale und allgemeine Funktionen von Ritualen für den Menschen beschrieben. Dabei können die Wiederholung (Holz & Zahn, 1995, S.46), der gleichbleibende Ablauf (Kampmann, 1996, S.6) mit einem bestimmten Freiraum für flexible Gestaltung (Holtz, 2000, S.231), Symbole (Dücker, 2007, S.18), die Tätigkeit an sich (Wermke & Dressler, 1997, S.132), die soziale Interaktion (Kaiser, 2000, S.4) als auch der performative Charakter (Wulf, 2008, S.331), der sich durch die körperliche Inszenierung von Ritualen auszeichnet, als Merkmale genannt werden.

Kapitel 3 beschäftigt sich mit der wissenschaftlichen Analyse von Ritualen. Zunächst wird das grundlegende Drei-Phasen-Modell nach Gennep (1999) vorgestellt, welches den sozialen Statuswechsel, der bei Übergangsritualen vollzogen wird, veranschaulicht. Victor Turner entwickelte Genneps Ansatz weiter und hebt die Bedeutung von Symbolen in Ritualen hervor. Während der Psychoanalytiker Erik Erikson Ritualen eine

entwicklungsfördernde Wirkung in der Kindheit zuspricht, da sie ein notwendiges Sozialisationsmittel sind, ist Sigmund Freud (1941) kein Freund von Ritualen, da er rituelles Verhalten als Zwangshandlung interpretiert.

Kapitel 4 widmet sich der ganzheitlichen Wirkung von Ritualen auf Kinder. Es zeigt sich ein positiver Einfluss auf die soziale, emotionale, sprachliche, kognitive und sensomotorische Entwicklung nach Jackel (1999, S.17). Die Entwicklung des frühkindlichen Urvertrauens zu Bezugspersonen entsteht aufgrund vieler kleiner, ritueller Handlungssequenzen, die dem Kind die Zuverlässigkeit seiner Umgebung zusichern und so einen Beitrag zur eigenständigen Entwicklung liefern. Anhand der Analysen der Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeutin Kaufmann-Huber (1995, S.98) können sich Rituale aber auch negativ auf die Entwicklung auswirken, in dem Sinn, dass sie einer Krise überdauern und zum Zwang werden können. Generell tragen Rituale mit Kindern zur Entwicklung stabiler Beziehungen und zur Einübung kultureller Werte und Normen bei. Außerdem ordnen sie den Tagesablauf und vermitteln Kindern Sicherheit und Geborgenheit. Den Abschluss des Kapitels bilden die Anwendungsmöglichkeiten von Ritualen in der Familientherapie, die einen wesentlichen Beitrag zur Instandsetzung dysfunktionaler Beziehungen innerhalb der Familie haben können.

Kapitel 5 stellt eines der wichtigsten Kapitel dieser Arbeit dar, da der Blick auf die Vor- und Nachteile von Ritualen in der Schulpädagogik sowie ihre Anwendbarkeit im Unterricht gelegt wird. Zu Beginn wird die dunkle Vergangenheit erzieherischer Ritualen ab dem 18. Jahrhundert bis zum Nationalsozialismus beleuchtet. Mit der Reformpädagogik ab den 1960er Jahren fand ein Umdenken in der Gesellschaft statt, das sich auch wesentlich auf die Erziehungsmethoden und ihre Rituale auswirkte. Die Vorteile von Ritualen in der Schule lassen sich grob durch ihre Strukturierung und Ordnung des Unterrichts, ihren positiven Einfluss auf das Klassenklima, sowie die Arbeitserleichterung auf Seiten der Klasse, aber auch von Lehrerinnen und Lehrer zusammenfassen (Oerter, 1999, S. 6). Der negative Einfluss in Bezug auf die Disziplinierung durch Rituale sowie die Infragestellung der sozialen Gleichstellung im Ritual, wie sie in der Literatur angepriesen wird (Riemer, 2005, S.61), wird diskutiert. Zum Schluss wird das reformpädagogische Kreisgesprächsritual aus kommunikativer Sicht näher beleuchtet.

Kapitel 6 schließt mit einer qualitativen Analyse von Ritualen in der Schule an. Das Kapitel soll Aufschluss darüber geben, welche Rituale konkret innerhalb des Schulalltags sowie im schulischen Umfeld der Schülerinnen und Schüler der AHS Friesgasse ihre Anwendung

finden. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Beobachtung von ritualisierten Abläufen im Unterricht Bewegung und Sport. Unter verbalen und nonverbalen Kommunikationsaspekten werden die Inhalte der beobachteten Unterrichtsstunden in Anlehnung an Kleiner (2012) qualitativ analysiert, diskutiert und die Ergebnisse der erkannten Muster grafisch dargestellt. Als Ergebnis lässt sich feststellen, dass der Ablauf einer Unterrichtsstunde an sich schon ritualisiert ist. Eine deutliche Phaseneinteilung des Unterrichts in einen Eröffnungs-, Haupt- und Schlussteil lässt sich erkennen. Im zweiten Schwerpunkt werden ein Struktur- und zwei Prozessrituale, zunächst inhaltlich, dann nach den Kommunikationsaxiomen von Watzlawick et al (1980) sowie im Hinblick auf das Sozialverhalten und die Atmosphäre innerhalb der Klasse analysiert. Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass in Ritualen ein großer Anteil der Kommunikation auf nonverbaler Ebene stattfindet, welches sich durch die Symbolhaftigkeit und den performativen Charakter noch mehr herauszeichnet.

Eine Zusammenfassung der Erkenntnisse aus dem hermeneutischen Teil sowie die Verbindung zu den Ergebnissen aus dem qualitativen Teil der Arbeit finden sich in *Kapitel 7*.

Den Abschluss der Arbeit bilden das Literatur-, Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.

2 Erläuterung des Ritualbegriffs

Der Begriff Ritual wird in der Wissenschaft als auch in der Allgemeinheit so vielfältig verwendet, dass zunächst auf ein Definitionsproblem hingewiesen werden muss (Lichtinger, 2010, S.20). Der Begriff bezeichnet keinen spezifischen Handlungskatalog, sondern umfasst all jene Handlungen, die rituelle Merkmale aufweisen (Dücker, 2007, S.1). Rituale kennzeichnen sich durch strukturierte, immer gleich ablaufende Situationen in denen die Teilhabenden festgelegte Rollen einnehmen und sich dementsprechend verhalten (Kretschmann et al, 2006, S. 81). Der Terminus wird in der Ritualforschung als auch im Alltag unterschiedlich interpretiert und häufig gleichbedeutend mit „Kult“, „Ritus“, „Rituellem Handeln“ oder „Ritualisierung“ gebraucht. Auch „Gewohnheit“, „Regeln“, „Zeremonie“, „Brauchtum“ und „Feier“ werden oft synonym verwendet, teilweise aber auch voneinander abgegrenzt. Eine einheitliche Verwendung ist in der Literatur und in der Alltagssprache nach Michaels (2003, S.1) nicht erkennbar. Wulf und Zirfas (2004b, S.10) betrachten den Begriff Ritual mehrdimensional und nehmen ihn als Überbegriff für verschiedene Sozialformen wie „Konventionen, Zeremonien, Ritualisierungen, Liturgien

und Feiern“. Rituelles Handeln kann in jedem sozialen Rahmen stattfinden und jede Alltagshandlung kann „durch eine entsprechende Formung oder Organisation“ ritualisiert werden (Dücker, 2007, S.31). Da es auch keine ideale Form eines Rituals gibt, umfasst der Begriff eine Fülle an „kulturellen und sozialen Konstruktionen, die wie alle historischen Phänomene veränderbar und dynamisch sind und deren Geltungs- sowie Gültigkeitsbereich entsprechend begrenzt ist“ (Dücker, 2007, S.1).

Ursprünglich stammt der Begriff „Ritual“ von lateinischen Wort „Ritus“ ab, wurde im 17. Jahrhundert ins Deutsche übernommen (Holz & Zahn, 1995, S. 9) und bedeutet übersetzt „heiliger Brauch, Sitte“ (Köck & Ott, 1989, S.601), bzw. „den religiösen Brauch betreffend“ (Kraif, 2007, S.913). Während unter Ritual in der Antike feierliches Brauchtum verstanden wurde, erfuhr der Begriff ab dem 19. Jahrhundert eine Erweiterung in Richtung religiöser Handlung und Ordnung (Michaels, 2003, S.2). Die enge Verbindung zur Religion wurde allerdings in den letzten Jahrzehnten losgelöst und ist heutzutage keine Selbstverständlichkeit mehr. Dies hat seine Ursache in der multikulturellen und –religiösen Gesellschaft, die von Individualität und Pluralisierung charakterisiert ist (Morgenthaler, 2010, S.14). Den Grund für die immer geringer werdende Wertschätzung von kirchlichen Ritualen in der heutigen Zeit sieht Kaufmann-Huber (1995, S.10) darin, dass sie den Menschen sinnlos vorkommen.

Der Begriff durchlief im Lauf seiner Entwicklung mehrere Bedeutungswandel und wurde bis in die 1970er Jahre neutral beziehungsweise durch die Zuordnung zu „primitiven oder rückständig bezeichneten Kulturen“ eher negativ bewertet (Michaels, 2003, S. 2). Der Autor beschreibt einen ab 1965 in Gang tretenden Imagewandel des Begriffs. Rituale wurden nun zunehmend als „subversive, kreative und erlebnisreiche Erfahrungen“ verstanden. Die positivere Sichtweise rührte auch daher, dass nun auch aus westlichen Kulturen stammende Handlungskomplexe vermehrend als Rituale eingeordnet wurden. Trotz der großen regionalen, kulturellen und geschichtlichen Unterschiede, die den Begriff Ritual ummanteln und eine eindeutige Definition so schwer machen, können Rituale allgemein als „gesonderte Form menschlichen Verhaltens“ bezeichnet werden (Michaels, 2003, S.3). Die Autorinnen Holz und Zahn (1995, S.10) versuchen eine grundlegende Begriffsklärung: „Rituale sind formalisierte, symbolische Handlungen, die für die Teilnehmenden eine subjektive und kulturelle Bedeutung haben.“ Mit dem Aufkommen unterschiedlicher Wissenschaften wie der Soziologie, Ethnologie und Religionswissenschaft wird der Ritualbegriff zunehmend

akademisch (Michaels, 2003, S.2). Mit der Befassung unterschiedlicher Wissenschaften wurde der Begriff auch aus unterschiedlichen Blickwinkeln erläutert.

Den Ursprung von rituellem Verhalten beim Menschen führt Oerter (1999, S.6) vor allem auf biologische Wurzeln zurück. In einer anthropomorphistischen Betrachtungsweise haben tierisches Paarungsverhalten, Rivalenkämpfe zwischen Männchen oder Drohverhalten gegenüber anderen gefährlichen Tieren einen ähnlichen Strukturablauf wie Rituale. In der Verhaltensforschung wird der Begriff Ritual von Konrad Lorenz als „zeremonieller Akt, deren festgelegter Ablauf Signalwirkungen im sozialen Verkehr artgleicher Tiere besitzt“ beschrieben (Köck & Ott, 1989, S.601).

In der Soziologie sind mit Ritualen „meist ungeschriebene, gesellschaftlich überlieferte und standardisierte Handlungsabläufe in kommunikativen Situationen mit dem Zweck der Verhaltensstabilisierung“ gemeint. Köck und Ott (1989, S.601) nennen als Beispiel unter anderem „Begrüßungsrituale, Prüfungsrituale, Kleidungsrituale bei besonderen Anlässen“ oder „Zeremonien bei Empfängen“. Endruweit und Trommsdorff (2002, S. 410) führen weiter aus: Als Ritual „wird eine formal weitgehend regulierte Performanz von sinnhaften Handlungen bezeichnet, die nichttechnische Zwecke erfüllen.“ In der Psychologie kann der Begriff Ritual allgemein als „stereotypes, starres Verhalten, eine feste Abfolge von Handlungsschritten, das meist an bestimmte Anlässe gebunden ist“ verstanden werden (Heller, 1998, S. 427), z.B. Einschlafrituale von Kindern. Es kann aber auch „als ein vom Situationsbezug losgelöster Mechanismus auftreten“ (Heller, 1998, S. 427).

Aus der Sicht der Tiefenpsychologie sind Rituale nicht nur eine reine Konstruktionen des Geistes, sondern bilden eine Verbindung zu tieferen seelischen Schichten, deren Kontrolle sich unserem Bewusstsein entziehen. Nach Kaufmann-Huber (1995, S.12) und Jackel (1999, S.14) können über diese „Brücken“ sowohl positive, als auch negative Energien zugeführt werden, die Einflüsse auf die Persönlichkeitsentfaltung nehmen können. Allgemein können Rituale als „prägnante Handlungsformen, die in bestimmten Situationen wiederkehren und infolge ihrer Hervorgehobenheit, ihrer „guten Gestalt“, einprägsam sind sowie mit besonderen Erlebnisqualitäten einhergehen“ angesehen werden (Oerter, 1999, S.6).

2.1 Definitionsabgrenzung

Die Literatur lässt auf einen vielfältigen Verwendungsbereich des Ritualbegriffs schließen. Folgt man Wulf (1997, S. 1032), so kann eine „harte“ bzw. „weiche“ Definition getroffen werden. Bei ersteren wird der Begriff möglichst genau bestimmt und von anderen

verwandten Begriffen, wie Ritus, Gewohnheit oder Zeremonie abgegrenzt. Letztere Definition trifft vor allem bei pädagogischen Ritualen zu und kennzeichnet sich durch einen bewusst weiter gesetzten Rahmen, der vor allem das Gemeinsame in Ritualen in den Vordergrund stellt. Zunächst sollen die Zuordnungen zur „harten" Definition geklärt werden. Die Ausführungen zum „weicheren" pädagogischen Ritualbegriff finden sich im Kapitel vier.

2.1.1 Ritus

Nach Heller (1998, S.428) umschreibt der Begriff Ritus die „Gesamtheit aller gottesdienstlichen Handlungen, Texte, Zeichen und Gebärden", welche sich im Lauf der Zeitgeschichte und unter verschiedenen Glaubensrichtungen auf der ganzen Welt entwickelt haben. Meyers enzyklopädisches Lexikon (1974, S. 206) nach folgen die Handlungsabläufe eines Ritus fest vorgeschriebenen Regeln, kennzeichnen sich durch ihre zeitliche und räumliche Unabhängigkeit sowie durch ihre identischen, wiederholbaren Abläufe. Letzteres Erkennungsmerkmal teilt sich der Begriff Ritus mit dem des Rituals. Im Unterschied zum Begriff Ritual, welcher in vielen Bereichen verwendet wird, spricht man von Ritus aber nur im religiösen Kontext. Lang (1998, zit. n. Cancik et al, 1998, S. 444) grenzt den Begriff Ritus vom Ritual ab: der Ritus stellt den „kleinsten Bestandteil heiliger Handlungen" dar, während sich das Ritual „auf Riten aufbauendem Gesamtgeschehen" bezieht. Die Autoren Wimmer und Schäfer (1998, S. 10) warnen vor einer Verwechslung des mit Ritus oft in Zusammenhang gebrachten „parareligiösen Mystizismus und z.T. fiebrigen Exotismus der 20er Jahre".

2.1.2 Ritualisierung

Der Begriff Ritualisierung wird in der Literatur in mehrerer Hinsicht verwendet. Einerseits ist der Begriff ein „Fachausdruck der Psychologie und Verhaltensforschung für die mit Signalwirkung ausgestattete Erstarrung von bestimmten Verhaltensweisen bei Tier und Mensch". Ritualisierung bedeutet in diesem Sinne „ein Vorgang, eine (soziale) Verhaltensweise im Ritual formalisieren, stilisieren, erstarren lassen" (Schulz & Basler, 1977, S.456). Nach Dücker (2007, S.31) bildet Ritualisierung die Überbrückung von Alltagsroutinehandlungen zu einem Ritual, bei dem bestimmte Orte oder Gegenstände einen höheren Wert erlangen und für den Vollzug eines Rituals von Bedeutung werden. Für Starke-Perschke (2001, S. 506) bezeichnet der Begriff Ritualisierung eine „zeichenhafte Abwandlung eines ursprünglich zweckvollen Verhaltens". Als Beispiel können

Begrüßungsfloskeln genannt werden: das ritualisierte Händeschütteln mit der rechten Hand soll zeigen, dass diese unbewaffnet ist und steht für Frieden. Wimmer und Schäfer (1998, S. 33) sprechen von Ritualisierung, wenn eine Handlung durch Regeln festgesetzt wird, „die den Handlungsspielraum der Beteiligten so weit als möglich einschränken". Im Schulalltag beziehen sich ritualisierte Handlungen auf bestimmte Abläufe, die den Schulalltag sowie einzelne Abschnitte einer Unterrichtsstunde strukturieren, und einen zeitlich festgesetzten Rahmen setzen. Sie haben nach Petersen (2001, S.13) keinen besonderen symbolischen Wert, wirken „weniger beflügelnd" und sind weniger emotional wie Rituale. Sie haben jedoch das Potenzial, sich zu Ritualen weiterzuentwickeln.

2.1.3 Regeln

Nach Petersen (2001, S.15) haben Rituale und Regeln einen ähnlichen Ursprung, dürfen aber nicht miteinander verwechselt werden. Regeln sind wichtige Bestandteile von Ritualen, da sie eingehalten werden müssen, damit das Ritual funktionieren kann (Drosdowski, 1997, S.580). Den Begriffen gemeinsam ist, dass die Einführung eine Absprache mit den Beteiligten benötigt und die Bereitschaft für die Ausübung auf einer kooperativen Vereinbarung basiert. Eine wesentliche Unterscheidung muss hinsichtlich ihrer Zielsetzung und Dynamik getroffen werden. Während Rituale das gemeinsame Zusammenleben gestalten, Kreativität zulassen und etwas Positives hervorheben, haben Regelvorschriften eindeutige Verhaltensweisen und – Änderungen im Sinn und fordern zur Einhaltung auf. Nach Kretschmann (2006, S.81) stellen Regeln „Richtlinien, Normen, Vorschriften", dar, auf deren Grundlage eine soziale Gemeinschaft funktioniert. Regeln sind Mittel um für Disziplin zu sorgen und halten Ausschreitungen im Zaum. Regelübertritte werden mit Sanktionen, die im Idealfall mit der Gruppe besprochen wurden, bestraft (Petersen, 2001, S.15). Sie haben also in ihrer Anwendung eine vermehrt einschränkende Wirkung gegenüber Ritualen, garantieren aber andererseits auch den Schutz der Beteiligten vor Störungen. Rituale können aber insofern ebenfalls eine disziplinierende Wirkung haben, als dass sie innerhalb der Gruppe einen gewissen Druck erzeugen, dazugehören zu müssen. Die Atmosphäre unterscheidet sich aber von Regeln, da bei Ritualen die Aussicht auf etwas Angenehmes winkt und nicht direkt mit Sanktionen in Verbindung gebracht wird (vgl. Petersen, 2001).

2.1.4 Gewohnheit

In der Literatur wird Gewohnheit auch oft mit Routine gleichgesetzt (Holz & Zahn, 1995, S.40). Nach Petersen (2001, S.16) wird in der Soziologie unter Gewohnheit eine automatisierte Verhaltensweise verstanden. Da die Handlungen so oft ausgeführt werden, benötigen sie kaum mehr Aufmerksamkeit und sie werden zu Routinehandlungen. Gewohnheiten sind fixer Bestandteil des Alltags, da sie dabei helfen, das Leben zu strukturieren. Sie sind daher besonders für Kinder wichtig, die Routinen brauchen, um weiter zu lernen und sich auf neue Dinge konzentrieren können (Holz & Zahn, 1995, S.40). Als Beispiel kann das Zähneputzen genannt werden, oder das Einnehmen von Mahlzeiten zu festen Zeiten. Wird die Routine gestört, führt das möglicherweise zu Irritationen und Unwohlsein im Alltag. Routinehandlungen können zwar eine subjektive Bedeutung innehaben, im Gegensatz dazu wird Ritualen aber ein Symbolwert zugeschrieben. Die Autoren Bundschuh-Schramm et al (2004, S. 14) verdeutlichen dies mit einer Definition: „Rituale bezeichnen allgemein einen festgelegten, sich wiederholenden Handlungsablauf, der eine symbolische Bedeutung besitzt (einen höheren Sinn)“. Der Unterschied zu Gewohnheiten, wie das tägliche Zähneputzen oder das abendliche Fernsehen ist die dahinterstehende symbolische Bedeutung: „Erst der höhere Sinn, mit dem eine Handlung verbunden ist, macht aus der immer gleichen Handlung ein Ritual“ (Bundschuh-Schramm et al. 2004, S.15). Wäre die Vorstellung gegeben, dass das Zähneputzen nicht nur zur Mundhygiene sondern auch zur Gespenstervertreibung dienen und dadurch wohlige Kindergefühle erwecken würde, kann in diesem Fall von einem Ritual gesprochen werden (Holz & Zahn, 1995, S.40). Auch Kaufmann-Huber (1995, S.10) sieht im Gegensatz zur Gewohnheit einen höheren Sinn hinter einem Ritual, da sie in einer schnell wachsenden und sich ständig verändernden Gesellschaft sonst rasch an Wert verlieren und in Vergessenheit geraten würden. Die Nähe zum Ritual besteht darin, dass der Handlungskomplex durch eine von außen herangetragene Rhythmisierung initiiert wird. Individuen verhalten sich einer gewissen Erwartungshaltung entsprechend, die kreative Gestaltbarkeit der Handlung fällt jedoch weg. Rituale sind mehr als nur Gewohnheiten (Bundschuh-Schramm et al., 2004, S.15), da sie bewusster durchgeführt werden. Bei Gewohnheiten ist mehr von Bedeutung, dass sie überhaupt durchgeführt werden.[1]

[1] (https://www.lebensdurstig.de/selbsterkenntnis/20-was-sind-gewohnheiten) Zugriff am 8.Mai 2017

2.1.5 Zeremonien, Bräuche und Traditionen

Der Begriff Ritual muss ebenfalls von Zeremonie, Brauch und Tradition abgegrenzt werden, obwohl fließende Übergänge bestehen. Petersen (2001, S.16) versteht unter Zeremonie ein „seiner Dynamik beraubtes, erstarrtes Ritual", das zwar ein gemeinschaftlich feierliches Ereignis ist, aber weniger kreativen Charakter besitzt. Dynamisch gesehen noch weiter entfernt sind zur Tradition gewordene Feierlichkeiten oder Bräuche, welche volkstümliche und kulturelle Hintergründe besitzen und oft wenig Gestaltungsfreiraum lassen. Die Gemeinsamkeit zum Ritual sieht Dücker (2007, S.20) in den einzelnen Bestandteilen „Wiederholung, Erinnerung, lange Dauer, Ordnung und Legitimation". Für das schulische Umfeld verwendet Wellendorf (1979, S.66) die Begriffe „Zeremonie" und „Ritual" gleichbedeutend, er betont jedoch, dass unter „Zeremonie" eine Handlung mit höherem Rang und dementsprechend erhöhter Anforderung an Würde zuzuschreiben sei.

2.1.6 Zwangshandlungen

Eine weitere Unterscheidung muss zwischen Ritualen und Zwangshandlungen getroffen werden, da diese oft miteinander verwechselt werden (Holz & Zahn, 1995, S.40). Die Definition nach dem Duden lautet einerseits „(wie) unter einem Zwang geschehend, erfolgend", sowie „(selten) erzwungen, gewaltsam und daher gekünstelt".[2] Rituale unterscheiden sich von Zwangshandlungen zum einen durch ihren deutlich höheren symbolischen Gehalt, zum anderen durch ihre weit weniger starre Charakterstruktur. Anders als Rituale „zwingen" sie zum Handeln und sind „offensichtliche sinnlos" (Holz & Zahn, 1995, S.40). Während die Autorinnen Rituale scharf von Zwangshandlungen abgrenzen, ist eine Verbindung für den Psychoanalytiker Sigmund Freud, vor allem in Bezug auf religiöse Rituale, unübersehbar.

2.2 Einordnung in den Kontext

a) Rituale im religiösen Kontext

Unter „Rituale" im religiösen Sinn verbinden wir zumeist feierliches Brauchtum bzw. Zeremonien, welche nach einem festgesetzten Verfahren ablaufen und eine besondere Bedeutung haben, wie z.B. heilige Messen, Hochzeiten, Krönungen oder Feste (Kaufmann-

[2] (http://www.duden.de/rechtschreibung/zwanghaft) Zugriff am 8. Februar 2017

Huber, 1995, S. 10). Religiöse Rituale zeichnen sich durch ihren Bezug zum Transzendenten aus; es soll der Kontakt mit etwas Übersinnlichem hergestellt werden (Bundschuh-Schramm et al., 2004, S.16). Der Zugang zum tiefsten Inneren, zum wahren Selbst, der durch das Ritual entsteht, kann für den Menschen ein Gefühl der Verbundenheit mit dem Überirdischen, dem Göttlichen, auslösen. Kaufmann-Huber weist jedoch darauf hin, dass die Tatsache, ob ein Ritual religiösen Ursprungs ist oder nicht, von außen nicht geklärt werden kann. Da das Ritual als „Brücke zu tieferen seelischen Schichten" verstanden werden kann, und damit Zugriff zum Unbewussten ermöglicht, ist dies dem Ausführenden selbst überlassen. Durch den Zugriff auf das Bewusstsein können positive, aber auch negative Kräfte und Stimmungen auftauchen und durch das Ritual ausgelöst werden (Kaufmann-Huber, 1995, S.12).

b) Rituale im säkularen Kontext

Der Begriff des Rituals im säkularen, nicht-religiösen Kontext wird ebenfalls für eine festgelegte, sich wiederholende Handlung verwendet, die einen höheren Sinn mit symbolischer Bedeutung besitzt, jedoch keinen Bezug zu Übersinnlichem hat (Bundschuh-Schramm et al., 2004, S.15). Die Autorinnen weisen darauf hin, dass es im privaten Bereich unzählige Rituale gibt, da jedes Verhalten mit einer subjektiv symbolischen, tieferen Bedeutung als Ritual betrachtet werden kann. Dazu zählen Morgen- und Abendrituale, Familienrituale, Beziehungsrituale und schulische Rituale. Der Inhalt solcher Rituale ist individuell verschieden, da sie meist selbst oder von einer Gruppe kreiert und geprägt sind.

2.3 Merkmale von Ritualen

„Unter einem Ritual verstehen wir eine stetig wiederholbare Handlung, ein Tun, in gleicher äußerer Form, zur gleichen Zeit oder bei ähnlichen Umständen" (Gentner, 2008, S. 52).

Im Folgenden sollen die wichtigsten Merkmale von Ritualen zusammengefasst werden:

a) Wiederholung

Ein wesentliches Kennzeichen, besonders von traditionellen Ritualen, ist ihre Wiederholbarkeit. Die Wiederholung kann dabei regelmäßig in der Lebenszeit eines Menschen vorkommen, z.B. das jährliche Geburtstags- oder Weihnachtsfest. Als unregelmäßiges, persönliches Ritual kann ein Genesungsritual genannt werden (Holz & Zahn, 1995, S. 46). Gilligan et al. (1993, zit. n. Holtz, 2000, S.231) postulieren, dass nicht nur die Handlung selbst wiederholbar sein muss, sondern auch der jeweilige Inhalt bzw. die

Form. So unterschiedlich Rituale sein mögen, so haben sie dennoch alle gemein, dass sie nach bestimmten Normen ablaufen, die sich über die Zeit nicht ändern (Kaufmann-Huber, 1995, S.10). Handlungen, die zwar im Leben des Einzelnen nur einmal vorkommen, sich aber in einer Gemeinschaft wiederholen, sind ebenfalls Rituale. Darunter fallen Einschulungs-, Abschieds, Trauer- oder Hochzeitsrituale. Trotz der gleichen Grundstruktur und Wiederholbarkeit betonen Holz und Zahn (1995, S.46) die Einzigartigkeit jedes Rituals.

b) Gleichbleibender Ablauf

Für den Ablauf des Rituals ist es essentiell, dass dieser zuvor festgelegt wird und allen Teilnehmenden bekannt ist. „Er gliedert sich in Phasen der Vorbereitung, des eigentlichen Vollzugs und der Rückführung“ (Kampmann, 1996, S.6). Die Aufgliederung eines Rituals in einen deutlich erkennbaren Beginn, einem Höhepunkt und einem Ende, bzw. Abschied, sowie die Regelmäßigkeit und Vorhersagbarkeit der Handlung scheint eine Parallele zu unserer Lebenswelt zu sein. Kinder haben durch den Vorgang der Identitätsfindung und der Persönlichkeitsbildung eine noch instabile innere Struktur. Der festgelegte Ablauf von Ritualen gibt der Umgebung von Kindern äußeren Halt und leistet deshalb einen wichtigen Beitrag, um ihnen ein Gefühl der Ordnung im Leben zu geben (Wermke & Dressler, 1997, S.132). Die Phasen des Rituals sollen festgelegte Handlungssequenzen beinhalten, die nicht aufgrund spontaner Gegebenheiten geändert werden sollten. Andererseits sollen Rituale aber auch offene Anteile mit Platz für individuelle Flexibilität und freies Gestalten durch die Teilnehmenden zulassen (Holtz, 2000, S.231). Petersen (2001, S.20) vergleicht Rituale mit der Inszenierung eines Theaterstücks: Bestimmte Rollen wie die des Gesprächsleiters sind durch eine bestimmte Symbolik, z.B. durch einen Redestein oder ein Mikrophon gekennzeichnet. Einleitende, ritualisierte Fragen, Bilder oder Gesänge bringen das Ritual in Gang und stimulieren zur Teilnahme. Durch den immer gleichen Ablauf bietet das Ritual einen Rahmen für beispielsweise eine produktive Reflexionsrunde in der Gruppe. Über verbale Äußerungen während des Rituals kann festgehalten werden, dass sie nicht bewertender oder analysierender Natur sein sollten, da die Teilnehmenden das Ritual nicht von außen betrachten, sondern sich mit dem System im Einklang fühlen sollten (Gilligan et al., 1995, zit. n. Holtz, 2000, S.231).

c) Symbole

Dücker (2007, S. 18) weist auf die Bedeutung von Symbolen hin und erklärt den Begriff wie folgt: „Rituale sind in den Alltag eingebettete symbolische Handlungen und unterstützen die

soziale Ordnung“. Holz und Zahn (1995, S.45) zählen Symbole zu den wichtigsten Kennzeichen von Ritualen. Wermke und Dressler (1997, S.132) meinen, dass die Symbolik die kleinste Einheit eines Rituals darstellt. Verhalten und Symbole haben im Ritual oft eine andere Bedeutung als im alltäglichen Leben (Imber-Black et al., 1993, S.21). Der Inhalt eines Symbols stammt aus dem „Zwischenreich subtiler Wirklichkeit, die einzig eben durch das Symbol zureichend ausgedrückt werden kann“ (Jacobi, 1978, zit. n. Freudenreich, 2011, S. 72). Demnach umfasst ein Symbol etwas stets Bekanntes, hat jedoch immer auch einen Anteil etwas Unfassbarem, das durch Worte nicht ausgedrückt werden kann (Freudenreich, 2011, S. 72). Wermke und Dressler (1997, S.132) sowie Kaiser (2000, S.4) fassen zusammen, dass die Bedeutung eines Rituals nicht einfach durch etwas anderes ersetzt und dargestellt werden kann, als eben durch die entstandene Form. Symbole eines Rituals müssen im Vorhinein festgelegt werden und haben eine wesentliche Funktion: sie kennzeichnen den „rituellen Raum“. Holtz (2000, S.231) meint damit den Ort, an dem das Ritual vollzogen wird und darüber hinaus auch z.B. Kleidungsstücke, Gestik, verbale Äußerungen oder das Verhalten der Teilnehmenden, welche den symbolhaften Charakter des Rituals wiederspiegeln können. Petersen (2001, S.20) nennt als weitere Beispiele für Symbole „Kostümierungen, Zeichen oder Melodien“. Alle verwendeten Gegenstände sowie örtliche Gegebenheiten und Signale weisen darauf hin, dass eine besondere Situation stattfindet und lösen bei den Gruppenmitgliedern bestimme Verhaltensweisen aus. Akustische Zeichen wie ein Gong, eine Melodie oder ein Pfiff können das Ritual einleiten oder beenden und grenzt es so von anderen Alltagsgeschehnissen ab. Petersen (2001, S.20) schreibt Kindern die Fähigkeit zu, Symbole besonders gut wählen bzw. erfinden zu können und betont die Wichtigkeit, ihre Vorschläge für die Gestaltung des Rituals aufzugreifen.

d) Tätigkeit

Allen Ritualen gemeinsam ist eine Tätigkeit; sie werden nicht nur durch Denken oder Sprechen vollzogen. Wermke und Dressler (1997, S.132) betonen die Bedeutsamkeit der Sinneserfahrung beim Vollzug des Rituals, es soll „bestenfalls geschmeckt, gehört, gerochen, gesehen, mit den Händen und dem gesamten Körper erfühlt werden, um jenseits unseres Verstandes uns zu nähren, anzureichern.“ Sie erläutern weiter, dass „Sinneserfahrungen“ auch immer mit „Sinnerfahrungen“ einhergehen. Im Moment der ganzheitlichen Erfassung der Dinge mit den Sinnen, „fragen wir nicht mehr nach dem Sinn des Lebens, sondern fühlen ihn“ (Wermke & Dressler, 1997, S.132).

e) Soziale Interaktion

Ein besonderes Merkmal von Ritualen ist ihre soziale Interaktion (Kaiser, 2000, S.4). Darunter versteht Wellendorf (1979, S.15) einen mehrdimensionalen Begriff, der vereinfacht als „kommunikatives Handeln von Individuen und Gruppen (…) in einem sozialen Kontext“ beschrieben werden kann. Wermke und Dressler (1997, S.132) meinen: „Aspekte unserer Kultur präsentieren sich im Ritual“ und lassen uns Teil der sozialen Gesellschaft sein. Rituale geben das Gefühl, in einer Gemeinschaft aufgenommen zu sein und vermitteln Geborgenheit. Als Beispiel nennen die Autoren das Gefühl, das beim gemeinsamen Singen von Nationalhymnen entsteht oder das Genießen eines gemeinsam zubereiteten Festessens, bei dem ein soziales Zugehörigkeitsgefühl entsteht.

f) Performativer Charakter

Ein wesentliches Erkennungszeichen von Ritualen besteht durch ihren performativen Charakter. Wulf (2008, S.331) betont damit die enge Verbundenheit von rituellen Prozessen mit Körperlichkeit und nonverbaler Kommunikation. Der Körper wird bei Ritualen „szenisch inszeniert“, indem z.B. eine bestimmte Formation innerhalb der Gruppe, in der das Ritual praktiziert wird, eingenommen wird. Die Inszenierung und Aufführung des Rituals hat, unabhängig davon welche Bedeutung es auf die Teilnehmenden hat, eine gemeinschaftsbildende Wirkung. Das Weihnachtsfest wird, unabhängig ob es von Kindern erlebt wird, von den Eltern, die sich über die glücklichen Gesichter freuen, den Jugendlichen, die dem Ereignis weniger Bedeutung zumessen oder den Großeltern, die in Erinnerung an Weihnachtsfeiern ihrer Kindheit zurückdenken, als Gemeinschaft erlebt. Diese Wirkung besteht vor allem dadurch, dass durch die rituelle Handlung Differenzen aufgehoben werden, und eine gemeinschaftliche Stimmung erzeugt wird. Stehen persönliche Spannungen zwischen teilnehmenden Personen im Raum und nehmen diese Überhand, kann es zum Misslingen des Rituals kommen (Wulf, 2008, S. 338). Um das Ritual zu inszenieren, bedarf es der Gestaltung eines Rahmens (Goffmann, 1993, zit. n. Wulf, 2008, S. 338), der das Ritual aus dem Alltagsgeschehen heraushebt. Dieser kann im Fall des Weihnachtsrituals das Anzünden der Adventkranzkerzen oder das Schmücken des Weihnachtsbaumes sein. Wie auf einer Bühne bedarf es Requisiten, z.B. die Glocke, bei deren Erklingen die Kinder die Türe öffnen, und den Weihnachtsbaum das erste Mal zu erblicken. Durch die Inszenierung von Körperlichkeit im Ritual lässt sich auch die Beziehung der Teilnehmenden zueinander deuten. Durch Nähe und Distanz werden Verhältnisse und soziale Haltungen ausgedrückt. Durch nonverbale Kommunikationsinhalte, wie der Körperpositionierung oder der Gestik im Ritual werden hierarchische Machtunterschiede, freundliche oder abweisende Haltungen

unter den Teilnehmenden ausgedrückt. Wulf spricht den besonderen Wert von Ritualen an, da sie durch körperliche Inszenierungen einen „figurativen Charakter“ bekommen und dadurch besonders gut im Gedächtnis bleiben. Rituale sind in unserer Erinnerung besonders stark mit Bildern und Schemata verknüpft, was ihre Ausdrucksweise durch Körperlichkeit noch mehr betont (Wulf, 2008, S. 338).

2.4 Allgemeine Funktionen von Ritualen

a) Regulierung von Lebenszeit

Rituale stellen nach Groeben (2000, S.12) fixe Haltepunkte im beständigen Zeitverlauf des Lebens von Individuen dar. Da Zeit als grenzenloses Kontinuum für den Menschen nicht erträglich zu sein scheint, helfen Rituale bei der Strukturierung und Rhythmisierung des Lebens. Kaufmann-Huber (1995, S.10) schreibt Ritualen eine lebenszeitregulierende Funktion zu, sei es bei der Gestaltung des individuellen Tages-, Wochen-, Monats- oder Jahresverlaufs, oder bei der Regelung zwischenmenschlichen Zusammenlebens, übergreifend zwischen verschiedenen Kulturen oder kleiner Gemeinschaften. Steffensky (2000, S.98) beschreibt das eintretende Gefühl der „Formlosigkeit“ bei Erwachsenen, die Probleme mit ihrer Zeiteinteilung haben. Der Autor beobachtet bei Studierenden eine gewisse Strukturlosigkeit des Alltags, die sich in Form von unregelmäßigen Mahlzeiten, willkürlichen Tag-Nacht-Rhythmen, mangelnde Konzentrationsfähigkeit und Versäumnis von Fristen und Terminen zeigt. Dieses Phänomen scheint speziell vor Prüfungen aufzutreten und kann zu Arbeitsunfähigkeit und Depression führen. Nach Steffensky hilft eine äußere Gliederung des Tagesablaufs, um wieder zu einer „inneren Ordnung“ und neuer Kraft zu finden. Das Setzen von Grenzen, indem der Rhythmus von Tag und Nacht, von Arbeit und Freizeit, von Spannung auf Entspannung im täglichen Leben ritualisiert wird, „schärft die Lebensaufmerksamkeit, indem sie einen Rahmen setzt“ (Steffensky, 2000, S.99). Wulf (2001, S. 8) betont den zeitlichen Rahmen: „Rituelle Handlungen haben einen Anfang und ein Ende und damit eine zeitliche Struktur. Sie finden in sozialen Räumen statt, die sie gestalten.“

b) Überbrückung von Krisen

Rituale stehen Menschen in schwierigen Zeiten überbrückend zur Seite. Krisen stehen in diesem Zusammenhang nicht nur für verdrießliche Zeiten, sondern auch für Zeiten der Umstellung auf neue Begebenheiten und Herausforderungen. Rituale unterstützen den Menschen in Situationen der Angst und helfen ihm, sich auf neue, unbekannte Situationen

einzustellen (Kaufmann-Huber, 1995, S.11). Steuten (2011, S.161) spricht Ritualen eine problemlösende Funktion zu, da sie dem Individuum, wie auch etablierten Gesellschaften in kritischen und emotionalen Situationen verlässlich zur Seite stehen. Der Inhalt der Krisen hat sich im Lauf der Jahrhunderte und mit dem Fortschritt des Menschen deutlich verändert (Kaufmann-Huber, 1995, S.11). Der Umgang mit Symbolen, Kulten und Bräuchen (z.B. Opfergaben, Totenkulte) war schon den Urahnen vertraut und entstand vermutlich aus der Angst vor unerklärlichen Naturphänomenen, die der Mensch beeinflussen wollte. Holz und Zahn (1995, S.9) nennen hier Unwetter, Dürre, Geburt und Tod als Beispiel. Beschwörungen des Sonnenaufgangs wurden durchgeführt, da die Angst groß war, dass die Sonne nicht mehr aufgehen würde (Kaufmann-Huber, 1995, S.9). Der Urmensch entwickelte Riten und Kulte, um Einfluss auf sein Schicksal zu nehmen. Kaufmann-Huber betont, dass Rituale auch heute noch in allen Kulturen an den gleichen Stellen zu finden sind. „Es handelt sich eindeutig um eine menschenspezifische Verhaltensweise, tiefenpsychologisch im Sinne von C. G. Jung um ein archetypisches Verhalten“ (Kaufmann-Huber, 1995, S.11). Bundschuh-Schramm et al. (2004, S.11) sehen Rituale als ständige Begleiter sowie „Meilensteine und Wegweiser“ auf unserem Lebensweg. Alltagsrituale, wie z.B. Einschlafrituale helfen uns, die kleinen Übergänge im Leben von Tag und Nacht zu bewältigen. Rituale können und sollen in Situationen angewandt werden, die dem Menschen neu und ungewohnt sind, denen er hilflos gegenübersteht oder in denen kein Ausweg zu finden ist. Steinig (1995, S.21) schreibt Ritualen zudem die Funktion zu, in Phasen der Trauer das Geschehen besser verarbeiten zu können. Das rituelle Szenario einer Beerdigungszeremonie kann den Angehörigen helfen, sich einerseits von ihren Emotionen zu distanzieren, andererseits erlaubt es eine intensive innere Auseinandersetzung. Als Voraussetzung für die Entwicklung von Ritualen nennt Kaufmann-Huber (1995, S.12) die Tatsache, dass sie nicht nur „konstruiert“ werden, sondern eine Verankerung im tiefsten, seelischen Inneren finden. An diesem Punkt lässt sich die Parallele zur Religion ziehen – denn Rituale sind nach Kaufmann-Huber „nicht selten religiös“.

c) Schematisierung und Stabilisierung

Rituale dienen als wertvolle Erinnerungsstützen, sodass häufig vorkommende Handlungssequenzen nicht in Frage gestellt und neu verhandelt werden müssen. Sie geben einer Gesellschaft durch ihre Etablierung und langen Tradition Sicherheit und Halt im Alltagsleben. "Rituale stabilisieren, schematisieren und konservieren nicht nur Handlungssequenzen, sondern auch die Sprache, die integraler Bestandteil von Ritualen ist"

(Steinig, 1995, S.22). Rituale haben daher in der Schule einen festen Platz, da durch sie Handlungsmuster, Werte und Normen eingeübt und weitergegeben werden.

3 Erziehungswissenschaftliche Ritualforschung und –Theorien im Vergleich

Ritualforschung hat sich über die Jahrhunderte zu einem interdisziplinären Forschungsfeld entwickelt. Das Ritual, das ursprünglich ausschließlich unter religionswissenschaftlichen und altertümlichen Blickpunkten untersucht wurde, ist mittlerweile Gegenstand weit unterschiedlicherer Forschungsgebiete wie der Anthropologie, Ethnologie, Kunst-, Literatur-, Politik-, Medien-, Kommunikations-, Rechts-, und der Theaterwissenschaft geworden. Ebenso die Psychologie, Soziologie, Pädagogik und Sportwissenschaft untersuchen rituelle Prozesse, wobei sich keine Wissenschaft in den Vordergrund stellt (Belliger, 1998, S. 7; Dücker, 2007, S. 177). Belliger drückt die Problematik einer eindeutigen Einteilung wie folgt aus: „Eines der auffallendsten Merkmale der heutigen Ritualforschung ist die Vielfalt der Ansätze und Perspektiven. Angesichts dieser Tatsache erweist sich jede Klassifizierung als willkürlich.“ Sie betont, dass Rituale als ein Bestandteil aller Kulturen auf der Welt von den sozialwissenschaftlichen Disziplinen als generell menschliches und kulturelles Phänomen angesehen werden. Die unterschiedlichen Forschungsansätze werden von Wulf und Zirfas (2004, S.10) in vier Kategorien zusammengefasst. Zum Ersten werden Ritualen unter religiösen, mythischen oder kulturell spezifischen Gesichtspunkten nach Autoren wie Herbert Spencer oder Rudolf Otto erforscht. Zum Zweiten bilden Werte und Normen von Gesellschaften und ihr Zusammenhang mit rituellen Prozessen das Hauptaugenmerk der Untersuchungen von Èmile Durkheim, Victor Turner und Arnold van Gennep. Obwohl die Arbeit des letztgenannten Autors, einer der ersten Ritualtheoretiker, auf den Anfang des 20.Jahrhundert zurückgeht, haben diese Überlegungen bis heute noch Aktualität und lassen sich gut auf schulische Rituale umlegen (Holz & Zahn, 1995, S. 16). Der Zusammenhang von „kulturellen Symbolisierungen und sozialer Kommunikation“ wird unter anderem von Clifford Geertz und Marshal Sahlins untersucht. In der vierten Kategorie, zu der die pädagogische Betrachtungsweise gehört, werden Rituale als „Arrangements menschlicher Körper“ erfasst (Wulf & Zirfas, 2004b, S.10). Es geht vor allem um die Inszenierung und Durchführung von Ritualen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen und deren „sozialen Charakter“, der gemeinschaftsbildend wirkt.

3.1 Arnold van Gennep

Die klassische Ritualtheorie geht auf den französischen Ethnologen Arnold van Gennep zurück. Sein Hauptwerk „Übergangsriten“ („Les rites de passage“) wurde 1909 veröffentlicht und inspirierte zahlreiche nachfolgende ethnologische Theoretiker zur Weiterentwicklung der Erforschung von Struktur, Symbolik und Funktion von Ritualen in Gesellschaften (Schomburg-Scherf, 1999, S. 233). Das Werk stieß zunächst bei anderen Wissenschaftlern, wie dem Soziologen Durkheim, auf harte Kritik und wurde zu seiner Zeit als falsch ausgelegt und grundlegend unterschätzt. Gennep selbst war bis zu seinem Lebensende von der Gültigkeit seines Schemas der Übergangsriten überzeugt. Seine Theorie beruht zunächst auf der Betrachtung von sozialen Ordnungen unter einem statischen Aspekt (Schomburg-Scherf, 1999, S.238). Jede Gemeinschaft von Menschen besteht in ihrer Zusammensetzung aus verschiedenen, voneinander streng abgetrennten sozialen Gruppen. Als Beispiele gibt er Alters-, Berufs-, und Religionsgruppen an. Durch die Bewegung des Menschen als Individuum durch Zeit und Raum können Gruppenzugehörigkeiten einer bestimmten Dynamik des Wechsels unterliegen. Gennep geht davon aus, dass es im Leben jedes Menschen, unabhängig seiner kulturellen Abstammung, zahlreiche Übergange zwischen verschiedenen Lebensphasen gibt (Gennep, 1999, S. 23). Er unterscheidet dabei soziale Übergänge, wie z.B. den Eintritt in die Schulgemeinschaft oder das Eingehen einer Eheschließung, von natürlichen Übergängen wie der Wechsel der Jahreszeiten oder das Sterben (Gennep, 1999, zit. n. Holz & Zahn, 1995, S.17). „Jeder, der sich von der einen Sphäre in die andere begibt, befindet sich eine Zeitlang sowohl räumlich als auch magisch-religiös in einer besonderen Situation: er schwebt zwischen zwei Welten. Diese Situation bezeichne ich als Schwellenphase…“ (Gennep, 1999, S. 27). Der Wechsel von dem einen in einen anderen Zustand stellt „eine Gefährdung der statischen Ordnung des Soziallebens dar“ (Schomburg-Scherf, 1999, S.239) und geht nicht ohne Störungen des sozialen und individuellen Lebens von sich. Holz und Zahn (1995, S.17) betonen den krisenhaften Charakter, den neue, unbekannte Situationen auf ein Individuum ausüben können. Aus diesem Grund begleiten Rituale den Menschen immer dann, wenn eine Überbrückung von einem Zustand in einen anderen stattfinden muss (Holz & Zahn, 1995, S.17). Turner (1998, S.251) unterteilt „Ort-, Zustands-, Positions- oder Altersgruppenwechsel“ von Menschen. Rituale sind nach Gennep, neben Zeremonien und Kulten „Techniken der Religion“, die er unter dem Oberbegriff „Magie“ zusammenfasst. Als Ziel gilt es, „das Individuum aus einer genau definierten Situation in eine andere, ebenso genau definierte hinüberzuführen.“ Da

sich die Ziele gleichen, sollten sich auch die Mittel, um die Ziele zu erreichen, in ihrer Grundstruktur zumindest ähneln (Gennep, 1999, S.15).

3.1.1 Drei-Phasen-Modell ritueller Prozesse

Arnold van Gennep beschäftigte sich also mit Schwellen- und Übergangssituationen im Lebensverlauf und unterteilt diese drei Kategorien: Trennungsriten („rites de passage“), Schwellen-, bzw. Umwandlungsriten („rites de marge“) und Angliederungsriten („rites d’agrégation“).

Tab. 1: Dreiphasen-Abfolge von Übergängen

Übergänge – Übergangsrituale				
Alte Situation	Trennungsphase	Schwellenphase	Angliederungsphase (Reintegration)	Neue Situation

(Quelle: modifiziert nach Holz & Zahn, 1995, S.17)

1. Phase: Die Trennungsphase ist kennzeichnend für die Herauslösung aus einem alten Zustand und dient als Vorbereitung auf eine neue Situation. Häufig inszeniert durch eine „räumliche Veränderung symbolischer Art“ bereitet sich die Gruppe oder das Individuum psychisch auf das Kommende vor. Die Trennung vom Brautvater vor dem Altar bei einem Hochzeitsritual ist ein anschauliches Beispiel (Petersen, 2001, S.21).

2. Phase: Das eigentliche Ritual vollzieht sich in der Schwellen- oder Übergangsphase (Dücker, 2007, S.72). In dieser Phase überschreitet das Individuum oder die Gruppe eine Grenze, die mit der Übernahme eines neuen Zustandes verbunden ist (Holz & Zahn, 1995, S.18). Belliger (1998, S.252) bezeichnet das Individuum in der Übergangsphase als „Schwellenwesen“, das sich zwischen zwei Rangpositionen befindet bzw. noch keinen neuen Status übernommen hat. In dieser Phase ist die Entscheidung, wie das Ritual ausgeht, noch offen (Dücker, 2007, S.72).

Bei einer Hochzeit befindet sich das Brautpaar während der Zeremonie in einer Übergangsphase, da sie symbolisch ihre Familien verlassen und im Begriff sind in einen neuen Status überzuwechseln (Holz & Zahn, 1995, S.18).

3. Phase: Das Ritual wird in der Angliederungsphase beendet. Das Individuum gibt sich einer neuen Ordnung hin und akzeptiert seine neue Identität, es wird sozusagen „reintegriert“ (Dücker, 2007, S.72). Nach der Trauungszeremonie verlässt das Brautpaar gemeinsam die Kirche und wird draußen von der Hochzeitsgesellschaft in einem neuen Lebensabschnitt willkommen geheißen.

Genneps Ansatz beruht zusammenfassend auf der Annahme, dass sich Rituale zwar inhaltlich und förmlich voneinander unterscheiden, die Grundstruktur mit den drei Phasen aber gleich bleibt. Sie erleichtern Gruppen und Individuen Übergänge zu meistern und sorgen für soziale Ordnung (Holz & Zahn, 1995, S.18).

3.1.2 Anwendung des Drei-Phasen-Modells im schulischen Kontext am Beispiel der Einschulung

Das dreigliedrige Modell Genneps kann anhand des sozialen Übergangs der Einschulung demonstriert werden (Dücker, 2007, S.72). Das Kindergartenkind lässt am Tag der Einschulung symbolisch seine alte Identität zurück und wird in eine neue Gemeinschaft reintegriert. Das Kind wechselt nun vom spielerischen Alltag in das stärker geregelte System Schule, wodurch große Veränderungen auf es zukommen. Dieser Prozess beginnt mit der Trennungsphase, welche die Anmeldung für die Schule, den Reife-Test, das Herrichten der Schultüte und des Schulrucksacks umfasst. Beim Betreten des Schulgebäudes und der Eröffnungsfeier befindet sich das Kind in der Schwellenphase. Den Abschluss bildet die Angliederungsphase, indem das Kind in seine Klassengemeinschaft aufgenommen wird. Es hat nun seinen Status vom Kindergartenkind zum Schulkind gewechselt. Dazu gehört auch, dass sich das Kind seinen Platz im Klassenzimmer wählt, indem es „auf charakteristische Weise ein Gebiet beansprucht und gegen seine Artgenossen verteidigt“ (Hall, 1976, zit. n. Dücker, 2007, S.72). Dücker weist daraufhin, dass das Einschulungsritual „als Gründungsakt“ der Klassengemeinschaft gesehen wird, und alle, die daran teilnehmen, als Gründungsmitglieder anerkannt werden und sich der Gemeinschaft zugehörig fühlen. Durch die Eingliederung in eine neue Gemeinschaft wird die Gruppe als Einheit wahrgenommen, die sich deutlich von anderen abgrenzt. Dücker (2007, S.73) beobachtet, dass Kinder, die

später erst in eine bereits etablierte Gruppe dazu stoßen, erst nach und nach als zugehörig betrachtet und „von bestimmten interaktiven Prozessen für eine begrenzte Zeit ausgeschlossen bleiben“, da „die rituelle Legitimation als Gründungsmitglieder der Gemeinschaft fehlt“. Das Einschulungsritual ist ein einmaliges Erlebnis, da das Gefühl der Eingebunden- seins in eine Gruppe eine wichtige Erinnerung für das Kind darstellt. Im Rahmen des Instituts Schule ist die Einschulung ein jährlich stattfindendes, wiederholbares Ritual und sorgt durch den repetitiven Charakter für das kontinuierliche Bild einer Sozialisationsinstanz (Dücker, 2007, S.73).

3.2 Victor Turner

Nach Turner (1967, zit. n. Imber-Black, 1993, S.21) stellen Symbole das Fundament für Rituale dar. Symbole haben demnach drei Funktionen:

1. Symbole können auf vielfältige Weise gedeutet werden und tragen daher wesentlich zur Gestaltung offener Teile eines Rituals bei. Dadurch eröffnet sich für die Teilnehmenden ein individueller Interpretationsspielraum, sodass ein persönlicher Bezug zum Geschehen hergestellt werden kann. Dies stellt ein wichtiges Qualitätsmerkmal für Rituale dar, da sie sonst sinnlos werden (Holz & Zahn, 1995, S. 19).
2. Symbole können komplexe Phänomene ohne den Gebrauch verbaler Sprache miteinander verbinden. Gemeinschaftlichkeit wird z.B. in Form einer Versammlung in Kreisform gut ausgedrückt.
3. Symbole wirken mit zugleich sensorischen als auch kognitiven Reizen auf die Bedeutungsauslegung ein. Als Beispiel nennen Holz und Zahn (1995, S.19) das Licht einer Kerze, die im Rahmen eines Rituals angezündet werden kann. Das Licht steht einerseits für die kognitive Verknüpfung von Licht und Wärme mit einer freundlichen Atmosphäre. Auch über die Sinne werden Licht und Wärme wahrgenommen. In Religionen steht das Leuchten der Kerze symbolisch für die Verbindung von Materiellem (das Verbrennen von Wachs) und Geistlichem (die Erzeugung von Licht).

3.3 Sigmund Freud

Der Psychoanalytiker Sigmund Freud stand Ritualen allgemein kritisch gegenüber. Seine Überlegungen in seinem Aufsatz „Zwangshandlungen und Religionsübungen“ (Freud, 1941, S.129 f.) wurden durch die psychoanalytische Betrachtung der Ausübung von Religionen

entfacht. Dazu interpretierte er zunächst das zeremonielle Verhalten von Naturvölkern, die zur Begünstigung von Geistern, Göttern und Dämonen Opferrituale durchführten und Gebete sprachen. Die „animistischen Techniken“ haben den Zweck, Gutes heraufbeschwören sowie Unheil durch Magie abzuwenden um dadurch Ängste besser ertragen zu können (Freud, 1940, S. 72). Dieses Verhalten erkennt Freud im 20. Jahrhundert in der Religionsausübung wieder, aufgrund einer Beobachtung, die er in seiner Kindheit gemacht hatte. Da seine Familie sehr katholisch war, ging er auch mit seiner Kinderfrau regelmäßig in die Kirche. Für ihn als kleines Kind waren die religiösen Handlungen wie das Hinknien vor den Altar, das Beträufeln mit Weihwasser und das Murmeln von Gebeten noch unerklärlich.

Freud betrachtet das Ritual nicht als gemeinsames, symbolträchtiges Erlebnis, sondern nur in seiner formalen Gestalt. Daher erkennt Freud eine große Ähnlichkeit von Ritualen der „primitiven“ Naturvölker mit den Zwangshandlungen eines Neurotikers, da sich der wiederholende, gleichbleibende Ablauf in Zwängen genauso manifestiert. Holz und Zahn (1995, S.29) fassen Freuds Verständnis von Ritualen als „zurückgebliebenes magisches Denken, das davon ausgeht, durch die Manipulation von Dingen die Wirklichkeit verändern zu können und so die Angst abwehrt“ auf. Das Muster von zwanghaften und offenbar sinnlosen Handlungen kennzeichnet die Zwangserkrankung bei Neurosepatienten, welche Rituale benutzen um Unheil zu verhindern (Ohnimus, 2015, S. 372). „Das neurotische Zeremoniell besteht in kleinen Verrichtungen, Zutaten, Einschränkungen, Anordnungen, die bei gewissen Handlungen des täglichen Lebens in immer gleicher oder gesetzmäßig abgeänderter Weise vollzogen werden“ (Freud, 1941, S.130). Der Psychoanalytiker selbst spricht nie von Ritualen, sondern von Zeremonien, Zeremonie-handlungen oder Zwangsritualen. Die täglich gleichbleibenden Abläufe im Alltag von Zwangsneurotikern erscheinen nach außen trivial. Für den Erkrankten ist ihre Unterlassung aber unsägliche Qual, die mit Angst und Schuldgefühlen einhergehen, welche zur sofortigen Ausführung des Rituals zwingen. Freud beschreibt detailliert das Zeremoniell eines Zwangsneurotikers vor dem Schlafengehen:

> *„Der Sessel muss in solcher, bestimmter Stellung vor dem Bette stehen, auf ihm die Kleider in gewisser Ordnung gefaltet liegen; die Bettdecke muss am Fußende eingesteckt sein, das Betttuch glatt gestrichen; die Polster müssen so und so verteilt liegen, der Körper selbst in einer genau*

> *bestimmten Lage sein; dann erst darf man einschlafen" (Freud, 1941, S.130).*

Die Ursache von Zwangshandlungen sieht Freud in der Verdrängung sexueller Triebe. Durch die Verleugnung wird der Trieb zurückgehalten, was nach Freud aber einem ungelösten, inneren Konflikt gleicht, der auf Befriedigung drängt. Der Neurotiker führt in der Folge Zwangshandlungen aus, durch die er einerseits den Trieb verdrängen will, andererseits Schutz vor dem Unheil sucht: „Das Zeremoniell beginnt so als Abwehr- oder Versicherungshandlung, Schutzmaßregel" (Freud, 1941, S, 136). Der Zwangserkrankte versucht seine Aufmerksamkeit auf kleine, scheinbar unwichtige Dinge zu verschieben und bearbeitet sie mit viel Liebe zum Detail. An dieser Stelle trifft Freud eine Unterscheidung zur Religionsausübung in der Hinsicht, dass rituelle Zeremonien bei Zwängen privat sind, „im Gegensatz zur Öffentlichkeit und Gemeinsamkeit der Religionsübung" (Freud, 1941, zit. n. Westernik, 2013, S. 18). Freud sieht also eine starke Parallele von rituellem Verhalten mit Zwangshandlungen und erklärt somit den negativen Einfluss von Ritualen auf die Psyche des Menschen.

3.4 Erik Erikson

Während Freud in Ritualen eine Selbsttäuschung und die Bewältigung innerer Triebe durch Zwangshandlungen sieht, wirken Rituale für den Psychoanalytiker Erik Erikson entwicklungsfördernd. Nach Erikson durchläuft der Mensch im Lauf des Lebens mehrere Stadien der Ritualentwicklung (1966, zit. n. Holz & Zahn, 1995, S.32). Er nennt Rituale in der frühesten Kindheit, wie sie zwischen Eltern und Kind stattfinden, als überlebensnotwendig im Sinne der Herausbildung einer Vorstufe zur Sozialität, als auch von Emotionalität. Für Erikson (1968, zit. n. Groeben, 2000, S.12) ist das Wiedererkennen, das in ursprünglichster Weise zwischen Baby und Mutter erlebt wird, die „ontogenetische Wurzel" aller Rituale, das das Gefühl erzeugt „jemandem anzugehören und jemand zu sein." Sicherheit und Vertrauen sind wichtige Komponenten, die durch kleine Rituale zwischen Eltern und Kind in den ersten Lebensjahren entstehen. Durch die Praktizierung von Ritualen erlernt das Kind spielerisch soziales Verhalten und lebt sich in die jeweilige Kultur ein, in der es hineingeboren wurde. Später entwickelt das Kind seine eigenen Rituale und löst sich durch Rollenspiele immer mehr von den Eltern. Rituale in der Pubertät dienen der Abkapselung vom Kind und des Übergangs zum Erwachsen-werden und werden zum Teil durch die Jugendlichen selbst geschaffen (Holz & Zahn, 1995, S.33). Die Autorinnen nennen

als Beispiel Mutproben oder Bandenriten, die ihre Gruppenzugehörigkeit anzeigen sollen. Die Ausführungen, warum Rituale die kindliche Entwicklung positiv beeinflussen können, werden im nachfolgenden Kapitel näher dargestellt.

4 Rituale in der Erziehung

Das folgende Kapitel soll zunächst das Umfeld skizzieren, in dem Kinder der modernen Mittelschicht heute aufwachsen. Kindheit ist nach Schultheis und Konrad (2008, S.9) unter vielen Gesichtspunkten anders als früher und die pädagogischen Herausforderungen für Eltern, Erzieher und Erzieherinnen sowie Lehrerinnen und Lehrer werden immer größer. Knörzer und Grass (1998, S.101) charakterisieren Kinder heutzutage als zunehmend „unkonzentrierter, nervöser, zappeliger, aber auch selbstbewusster." Ihre Fähigkeit, sich mit sich selbst zu beschäftigen und mehr „in sich selbst zu ruhen" scheint durch die Reizüberflutung der Medien und der sogenannten „Wegwerfmentalität" (Knörzer & Grass, 1998, S.119) mehr und mehr zu schwinden (Jackel, 1999, S.9). Im Folgenden soll aufzeigt werden, auf welche Weise Rituale in der Erziehung die Entwicklung des Kindes, vom Kleinkind bis zum jungen Erwachsenen einen positiven, aber auch negativen Einfluss haben können.

4.1 Moderne Problemstellungen

Ein Blick auf die Geschichte der Kindheit ab der Mitte des 20.Jahrhunderts macht einen Bedeutungsanstieg des familiären Umfelds auf die gesunde Entwicklung von Kindern deutlich. Nach Herlth et al. (2000, S. 7) sind die gesellschaftlichen Ansprüche an die elterliche Erziehung und die „Qualität" der Fürsorge und Betreuung, die gut situierte Eltern ihren Kindern zuwenden, in den letzten 70 Jahren markant gestiegen. Herlth et al. sprechen von der Entstehung einer „Familienkindheit", die mit gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen einhergeht. Waren Kinder am Beginn des 20. Jahrhunderts schon viel zeitiger auf sich allein gestellt, wohnen junge Menschen heute häufig noch bis zum 25. Lebensjahr und darüber im Elternhaus und sind in stärkerem Ausmaß an das Versorgungsumfeld der Familie gebunden, um „erwünschte Kompetenzen und Identität zu entwickeln und einen eigenen Platz in der Gesellschaft finden zu können" (Herlth et al., 2000, S.7). Nach Beck und Beck-Gernsheim (1990, zit. n. Herlth et al., 2000, S.7) besteht besonders seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ein erhöhtes Interesse von Eltern der gesellschaftlichen Mittelschicht, ihre Kinder optimal zu fördern und ihnen einen guten Start

ins Leben zu ermöglichen. Henry-Huthmacher (2010, S. 3) bestätigt, dass spätestens seit den Ergebnissen der PISA-Studie das Thema Bildung, Erziehung und Frühförderung von Eltern noch nie so bewusst und gut überlegt war wie heute. Die unbegrenzten Möglichkeiten an Schulausbildungen, Förderungen und Freizeitangeboten machen eine Auswahl schwer und erhöhen den Druck auf Eltern, die in einer zunehmend wettbewerbsorientierten Gesellschaft nur das Beste für ihr Kind wollen.

Neben der einerseits verstärkten Fürsorge der Eltern tragen aber andererseits zunehmende strukturelle Veränderungen des Familienlebens zu internen Spannungen im Leben von Familien bei. Damit meinen Herlth et al. (2000, S.9) vermehrte „unterschiedliche Familienformen und veränderte Familienrollen“, mit denen Kinder leben müssen und welche Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung nehmen können. Der durch veränderte gesellschaftliche Anforderungen höhere zeitliche, finanzielle und emotionale Aufwand der Kindererziehung setzt viele Eltern unter Druck. Jackel (1999, S.9) erläutert die Probleme bei der Kindererziehung in der heutigen Zeit näher: durch den Einfluss der durch die Medien vermittelten „neuen Erziehungsmethoden“ und Vorschlägen, die passend zu jeder Erziehungssituation geliefert werden, fühlen sich Eltern zunehmend verunsichert und vertrauen bei der Kindererziehung immer weniger auf ihren Menschenverstand. Nach Jackel haben sie Angst, ihren Kindern etwas „falsches“ beizubringen und geben die Verantwortung für die Erziehung zunehmend an außenstehende Institutionen wie den Kindergarten, die Schule, private Kurse und Vereine ab. Jackel (1999, S.9) kritisiert die zunehmende Abgabe erzieherischer Verantwortung an scheinbar autorisiertere außerfamiliäre Institutionen. Schule und Kindergarten müssen daher oft neben ihrem Bildungsauftrag kompensatorische erzieherische Arbeit leisten. Gerade weil die Familie jedoch die erste aller Sozialisationsinstanzen ist, hat sie einen wichtigen Stellenwert für die Entwicklung des Kindes und ist das Fundament für eine gesunde Persönlichkeitsentfaltung. Jackel (1999, S.10) betont ausdrücklich, dass das Kind soziale Kompetenzen zunächst innerhalb seines natürlichen Lebensraumes, der Familie, lernen soll. Mit der Einschulung des Kindes kommt der weiteren Sozialisationsinstanz Schule eine wichtige Doppelfunktion zu. Einerseits soll sie den Eltern neues Vertrauen in ihre eigenen Erziehungsfähigkeiten geben. Andererseits soll die Schule eine „Orientierungshilfe zur Bewältigung des Alltags“ (Jackel, 1999, S.10) sein. Dies geschieht mitunter durch Rituale, die Kindern bei der Bewältigung von Situationen helfen.

Neben dem Streben vieler Eltern, dem Kind eine gute Ausbildung sowie optimale individuelle Förderung zu ermöglichen, sind diese häufig jedoch selbst beruflich ausgelastet und finden wenig Zeit für ihr Kind. Schlüter (2012, S.29) beschreibt, dass die Lebensumstände von Kindern in vielen Fällen nicht mehr den früheren gleichen. Nicht jedes Kind heutzutage hat das Glück, zumindest ein Elternteil zuhause zu haben, welches sich nach der Schule um das Kind kümmert. Kinder von beruflich viel beschäftigten Eltern sind nach der Schule dann auf sich allein gestellt oder werden von einer Kinderfrau beaufsichtigt. Für die Kontrolle der Hausübungen oder gemeinsame ausgiebige Abendmahlzeiten, bei denen das Kind die Erlebnisse des Tages erzählen kann, ist oft kaum mehr Energie vorhanden. Schlüter beobachtet ein verstärkt schwankendes Erziehungsverhalten bei Eltern, welche einerseits sehr streng agieren, andererseits durch Geschenke versuchen, ihre Gewissensbisse durch die fehlende Zeit beim Kind zu bereinigen. Ihr Verhalten wirkt dadurch auf Kinder mehr verunsichernd als festigend. Wenig Rhythmisierung und Strukturierung im häuslichen Umfeld kann auf Kinder verstörend wirken und dazu beitragen, dass zuhause Konflikte entstehen (Herlth et al., 2000, S.14). Ratlose Eltern schieben zunehmend ihre Zuständigkeit und Verantwortung in Erziehungsbelangen an Schulen und Kindergärten weiter. Nach Schlüter (2012, S.29) ergibt sich dadurch eine immer größer werdende Aufgabe für die Institution Schule, Kindern durch täglich gleichbleibende Abläufe Sicherheit und Stabilität zu geben.

4.2 Kinder brauchen Rituale

„Es muss feste Bräuche geben“ (Saint-Exupéry, 1995, S. 68). Diese klare Feststellung aus „Der kleine Prinz“ soll verdeutlichen, dass Rituale eine wichtige Stütze für Kinder in ihrem Lebensalltag darstellen. Rituale können von Kindern selbst gefunden oder mit ihnen gemeinsam entwickelt werden. Nach Jackel (1999, S.10) geben Kinder ihrer eigenen Rituale nicht auf, bis sie über eine bestimmte Phase hinweg sind. Sie können Kindern bei den verschiedensten Problemen helfen, z.B. beim Einschlafen, bei Krankheiten oder bei Schulschwierigkeiten (Kaufmann-Huber, 1995, S.13). Rituale dienen Kindern als Ruheinsel, um zwischen aufregenden Erlebnissen des Tages entspannen zu können. Affolter (1987; zit. n. Jackel, 1999, S.13) vergleicht rituelles Verhalten von Kindern mit der Situation der Nische, welche für das Kind einen Ort der Geborgenheit darstellt, an dem es sich zurückziehen und sicher fühlen kann, und an dem sich sein Wissen um die Welt entwickelt. Konkret meint sie damit die Begrenzungen des Kinderbetts, die gemütlichen Leseecke im Kinderzimmer oder ein geliebtes Schaukeltier auf dem Spielplatz. Rituale vermitteln durch

ihren regelmäßig wiederkehrenden gleichen Ablauf ein ähnliches Gefühl der Geborgenheit und Vertrautheit. Jackel (1999, S.10) sowie Kaufmann-Huber (1995, S. 10) nennen als Beispiele für selbst gefundene Rituale bei Kindern unter anderem Klatschspiele, die meist von Mädchen beim Warten auf den Bus oder am Schulhof durchgeführt werden oder das Spielen mit dem Gameboy zwischen bewegungsintensiven Aktivitäten wie Inlineskaten oder Skateboarden. Selbst gefundene Rituale stellen für Kinder eine Möglichkeit des Rückzugs in ihre eigene Welt dar, in der sie zur Ruhe kommen, um neue Energie zur Bewältigung der vielen neuen Eindrücke ihrer Umwelt zu tanken. Nach Kaufmann-Huber (1995, S.11) muss das Kind in seiner Entwicklung viele Herausforderungen bewältigen: die ersten Zähne, das Sauber-werden, das langsame Loslösen von den Eltern, die Einschulung und die Pubertät gehören zum aufregenden Heranwachsen dazu. Hinzu kommen noch individuelle Schwierigkeiten und „Krisen“, wie Krankheit des Kindes selbst oder von Geschwistern und Eltern, der erste Umgang mit Trauer, wie z.B. der Tod eines Haustieres oder von nahestehenden Menschen, der erste Liebeskummer oder Probleme in der Schule (Kaufmann-Huber, 1995, S.13). Für den Umgang als Erwachsener mit Kindern in ihren jeweils unterschiedlichen Lebensphasen ist es wichtig, zu erkennen wie unterschiedlich Krisensituationen bei Kindern sein können und wie verschieden ihre Empfindungen dabei sind. Für ein Kind kann der erste Verlust eines Zahns eine Belastung darstellen, für ein anderes bedeutet die Veränderung nur Gutes. Mit ebenso unterschiedlichen Gefühlen wird die Zeit im Kindergarten und in der Schule erlebt. Kaufmann-Huber (1995, S.14) weist Eltern auf die Gefahr hin, Probleme von Kinder anders zu interpretieren oder Probleme zu projizieren, wo eigentlich gar keine sind und andersherum.

4.2.1 Entwicklung des Urvertrauens

In den ersten Lebensjahren ist es besonders wichtig, Kindern durch Rituale erste Strukturen zu vermitteln. Ein geregelter Tagesrhythmus, durch Einschlaf-und Guten-Morgen-Rituale inszeniert, hilft dem Kind, sich in seiner Umgebung zurechtzufinden und zu orientieren. Es entsteht ein Vertrauen, dass sich bestimmte Abläufe im Tages-, Wochen- und Jahresrhythmus regelmäßig wiederholen. In einer neu zu entdeckenden Umwelt erlebt das Kind jeden Tag neue Erfahrungen, durch die es sich überfordert oder auch ängstlich fühlen kann. Durch das Einführen von Ritualen lernt das Kind jene Verhaltensweisen einzusetzen, die ihm helfen, seine Unsicherheit zu bewältigen (Kaufmann-Huber, 1995, S. 25).

In den ersten Lebensmonaten gilt es, eine gute Bindung zur Erziehungsperson, meist zur Mutter, aufzubauen. Durch einen liebevollen, fürsorglichen Umgang entwickelt das Kind ein stabiles Urvertrauen, welches die Basis einer guten Erziehung darstellt. Schon die Körperpflege und das Wickeln des Säuglings können rituell gestaltet werden (Kaufmann-Huber, 1995, S.14). Sehr bald nach der Geburt merken die Eltern, was dem Kind gefällt und wohl tut. Mit der Zeit lässt sich auch unterscheiden, welche Bedürfnisse das Kind gerade hat und was es zu seiner Befriedigung braucht. Das Wissen, wann ein Kind Hunger hat, wann es schlafen oder spielen will, ist sehr wichtig, um einen geregelten Tagesablauf zu entwickeln, der sich im Idealfall mit der Zeit einpendelt. Kaufmann-Huber (1995, S.17) bestätigt: „Es ist unbedingt notwendig, dass sich bestimmte Handlungen in bestimmten Zeitabläufen wiederholen." Unterbrechungen von routinemäßigen Tagesabläufen können bei Säuglingen zu Stressreaktionen führen (Lohaus et al., 2007, S. 42). Bestimmte Rituale geben dem Kind in dieser wichtigen Zeit Sicherheit, da es sich darauf verlassen kann, bei Hunger gestillt zu werden, bei Schmerz getröstet oder in den Schlaf gesungen zu werden. Besteht in dieser Hinsicht keine Vorhersagbarkeit, empfindet das Kind Unsicherheit und das Stressempfinden steigt. Sobald das Kind an einen einigermaßen fixen Tagesablauf gewöhnt ist, lernt es auch, auf Ereignisse warten zu können und fordert diese nicht mehr vehement ein (Kaufmann-Huber, 1995, S.17). Ein rituelles Gestalten vieler kleiner Handlungssequenzen im Alltag von Eltern und Kind schafft nicht nur der Mutter oder dem Vater Erholungszeiten, sondern geben auch dem Kind die Grundvoraussetzung dafür, sich in seiner Umgebung geborgen zu fühlen.

4.2.2 Begrüßungsrituale

Es gibt unzählige Beispiele aus dem alltäglichen Leben, bei denen wir jemanden grüßen, selbst begrüßt werden oder ein Ereignis begrüßen. Diekemper und Reimann-Höhn (2000, S.54) nennen als klassisches Begrüßungsritual das Händeschütteln, das Küssen auf die Wangen oder das Überreichen eines Blumenstraußes an die Gastgeberin. Begrüßungsrituale vermitteln Freude am Wiedersehen und geben der begrüßten Person das Gefühl, anerkannt und wertvoll zu sein. Für Kinder haben Begrüßungs- und Abschiedsrituale eine hohe Bedeutung, da das Wiedersehen der Eltern nach einer längeren schmerzhaften Trennung ein wichtiges Ereignis ist. Kinder im Kindergarten- und Vorschulalter entwickeln erst langsam ein Gefühl für Zeit und können die Dauer des Fortbleibens und den Rückkehrzeitpunkt der Eltern noch nicht einschätzen. Um Kindern die ihnen oft sehr lang vorkommende Wartezeit

zu verkürzen, können auch hier Rituale als Hilfestellung eingesetzt werden (Diekemper & Reimann-Höhn, 2000, S.55):

> *„Pia war erst drei Jahre alt, als ihr Vater beruflich in das mehrere hundert Kilometer entfernte Nachbarswerk versetzt wurde. Ihr Zählen der verbleibenden Tage bis er heimkam wurde durch funkelnde Glasmurmeln erleichtert, die der Vater gemeinsam mit ihr Sonntagabend in ein Schälchen legte. Nach jedem Aufwachen legte sie eine Murmel in ein Kästchen und zählte auf diese Weise die Tage, bis der Vater wieder da war.“*

4.2.3 Einschlafrituale

Einschlafrituale sind eines der am häufigsten praktizierten Familienrituale (Diekemper & Reimann-Höhn, 2000, S.23). Das Fertigmachen für das Zubettgehen, das gemeinsame Lesen von Gute-Nacht-Geschichten und das liebevolle Zudecken können Teile einer bestimmten Abfolge von Handlungen sein, die das Kind auf den Schlaf vorbereiten und können zu Ritualen werden. Die gemeinsame Zeit vor dem Schlafengehen soll dem Kind Gelegenheit geben, die Ereignisse des Tages mit den Eltern zu besprechen und so das Erlebte besser verarbeiten zu können. Nach Kaufmann-Huber (1995, S.24) können Schlafstörungen bei kleinen Kindern, sofern keine gesundheitlichen Probleme bestehen, auf einen ungeregelten Tagesablauf und fehlenden Rhythmus hindeuten. Viele Kinder suchen sich bestimmte rituelle Schlafgegenstände, ein bestimmtes Stofftier oder ein Tüchlein, die sie selbst für ihr Einschlafritual nutzen können. Der gewählte Gegenstand sollte immer derselbe sein und nicht für andere Zwecke verwendet werden, sonst verliert er seinen Wert. Oft dient er auch zur Abwehr von bösen Träumen und hilft dem Kind, seine Ängste selbst zu regulieren. Aus eigener Erfahrung kann ich sagen, dass das mein Schlafverhalten als Kind stark von dem Vorhandensein einer bestimmten Kuscheldecke abhängig war.

Das Erzählen von Märchen als Gute-Nacht-Geschichte oder das Hören eines Schlafliedes erfreut sich großer Beliebtheit bei kleinen Kindern und hilft dabei, den Tag ausklingen zu lassen (Diekemper & Reimann-Höhn, 2000, S.23). Dieses Abendritual gibt den Kindern die Möglichkeit, Erlebnisse zu verarbeiten und noch einmal der Phantasie freien Lauf zu lassen. Dabei ist es wichtig, dass das Elternteil die Geschichte persönlich erzählt und dabei auf die Wünsche des Kindes eingeht. Das abendliche Erzählen sollte nicht einem Hörspiel überlassen werden. Singerhoff (1999, S. 35) betont die Besonderheit dieser Momente vor

dem Einschlafen, die für die emotionale Beziehung zwischen Eltern und Kind ungemein wichtig ist. Die Atmosphäre für das Ritual sollte so gestaltet sein, dass sich das Kind geborgen und wohl fühlt. Dafür kann ein ruhiger, ungestörter Ort wie zum Beispiel eine bestimmte Kuschelecke im Kinderzimmer ausgewählt werden (Kaufmann-Huber, 1995, S.55). Die Gefühle vor dem Schlafengehen beeinflussen nicht nur die nächtlichen Träume, sondern können auch noch auf die Stimmung, das Spielverhalten und die Phantasie des Kindes am nächsten Tag einwirken (Singerhoff, 1999, S.35). Kaufmann-Huber (1995, S.55) unterstreicht, dass die Geschichten ein gutes Ende haben und möglichst einfach und bildreich erzählt werden sollten. Will ein Kind dieselbe Geschichte immer öfter hören, kann dies ein Hinweis auf eine bestimmte Thematik sein, die es gerade besonders beschäftigt. Märchengeschichten handeln oft von Krisen und Problemen, die auch im wahren Leben vorkommen. Durch bildhafte, symbolisierte Erzählungen können die Sorgen und Ängste des Kindes auf Märchenfiguren übertragen werden, zum Beispiel auf die Prinzessin, die Hexe oder den bösen Wolf (Kaufmann-Huber, 1995, S. 53). Ein gutes Ende der Geschichte kann dem Kind helfen, neuen Mut und Zuversicht für eigene Probleme zu finden und Herausforderungen besser zu meistern. Durch die Vorfreude auf die Gute-Nacht-Geschichte lernt das Kind, sich selbst auf das Schlafen-Gehen vorzubereiten und sich zu entspannen (Lohaus et al., 2007, S. 120). Kaufmann-Huber (1995, S.23) schildert dazu eine persönliche Geschichte:

> *„Auch meine jüngste Tochter liebte es, in den Schlaf gesungen zu werden. Dazu lag sie im Bettchen, und ich musste mich nahe zu ihr hinunterbeugen. Konnte dieses Einschlafritual einmal nicht von mir ausgeführt werden, schlief sie zwar ein, erwachte jedoch nachts, und ich musste die Zeremonie nochmals persönlich ausführen. Erst dann war sie endgültig sicher, schlafen zu können. Dazu muss ich sagen, dass ich dabei immer das Gefühl hatte, mein Kind mit diesem Ritual guten Mächten anzuvertrauen, und ich denke, dass sich das auf die Kleine übertrug. Auch sie hatte dieses Ritual, etwas abgeändert zwar, beibehalten: Sie ist heute fast erwachsen und schläft noch immer bei leiser Musik ein. Ein Relikt aus ihren ersten drei Lebensjahren?“*

Die Grenze von einem rituellen zum zwanghaften Verhalten zu Gewohnheiten ist in der Literatur umstritten. Für Freud würde das eben beschriebene Beispiel einer Zwangshandlung nahe kommen, bei der die junge Frau nicht mehr anders einschlafen kann, als bei leiser

Musik. Alte Kindheitsmuster werden nach Kaufmann-Huber (1995, S.87) oft auch noch in der Jugendzeit praktiziert: Hat man sich als Kind an ein bestimmtes Schlaflied gewöhnt, hilft später vielleicht leise Musik aus dem Radio beim Einschlafen. Auch alte Lieblingskuscheltiere können bis in die Pubertät behalten oder wieder neu hervorgeholt werden. Die Autorin vermutet bei jenen Jugendlichen einerseits eine belastende Kindheit, in der sie „nicht genug Kind sein konnten“, andererseits könnten sie sich mit diesen Einschlafritualen auch nur etwas von ihrer schönen Kindheit noch ein Stückchen länger bewahren wollen. Rituale aus der Kindheit können gerade in dieser ambivalenten Übergangsphase vom Kind zum Erwachsenen helfen.

4.2.4 Abschiedsrituale

Kleine Rituale im Alltag helfen ungemein bei der langsamen Entwöhnung des Kindes. Damit es selbstständiger werden kann, muss nach und nach die enge Symbiose mit der Mutter gelöst werden. Dazu gehört es, Zurückweisungen zu ertragen und einen Teil des Tages auch ohne der Mutter zu verbringen, z.B. in der Krippe oder später im Kindergarten. Nach Kaufmann-Huber (1995, S.18) sollte die Mutter das Kind zunächst nur kurz verlassen, um die Entwöhnung langsam aufzubauen. Ist das Kind in seinem Urvertrauen gefestigt und weiß aus wiederkehrender Erfahrung, dass die Mutter zu ihm zurückkehrt und es nicht alleine lässt, wird es sich immer mehr an die Umwelt anpassen können und fordert weniger die Anwesenheit einer Bezugsperson ein. Wesentlich ist, dass das Kind immer wieder sich wiederholende, gleich ablaufende Handlungssequenzen erlebt und somit langsam ein Gefühl für Regelmäßigkeit und Ordnung aufbaut. Rituale helfen an dieser Stelle ungemein (Kaufmann-Huber, 1995, S.18).

Ein weiterer wichtiger Schritt für die Abkapselung ist das Vermögen des Kindes, sich selbst trösten zu können. Viele Säuglinge und Kleinkinder finden selbst Möglichkeiten, die sie beruhigen, wie Daumen lutschen, mit den Händen spielen oder in das Schlaftuch kuscheln. Wesentlich für die Entwöhnung ist es auch, dass sich das Kind an jene Verhaltensweisen erinnern kann, die ihm guttun; die es z.B. einschlafen oder sich selbst unterhalten lassen, wenn die Eltern gerade nicht da sind. Zur Wiederholung dieses Verhaltens kann es sein, dass das Kind bestimmte Stimuli braucht (Kaufmann-Huber, 1995, S. 19). Es wählt sich ein Objekt, z.B. ein Stofftier, mit dessen Hilfe es sich beruhigt. Dieses Objekt wird zum Ritualgegenstand, das für die Bewältigung des Abschiedsschmerzes unverzichtbar wird. Die Entwöhnungsphase kann unterschiedlich lange Zeit in Anspruch nehmen und verläuft

individuell anders. Nach Kaufmann-Huber (1995, S.19) zieht sich diese Phase längstens bis zum Ende des zweiten Lebensjahres. Im Alter zwischen drei und sieben Jahren ist nach Kaufmann-Huber (1995, S.45) das „magische Alter“, welches von nahezu grenzenloser Phantasie geprägt ist. In dieser Phase sind Kinder besonders und vor allem mit Spielen beschäftigt (Schultheis & Konrad 2008, S.44). Das Kind lebt in seiner selbst erschaffenen, magischen Welt. Kaufmann-Huber (1995, S. 46) weist daraufhin, dass dieses Alter zwar wunderschön und unbesorgt, aber auf der anderen Seite für das Kind auch mit Ängsten und Unsicherheiten verbunden sein kann. Mit dem Eintritt in den Kindergarten im Alter von circa drei Jahren steht dem Kind ein großer Entwicklungsschritt und bei der Familie ein wichtiger Ablösungsprozess an. Das Kind wird zeitlich und räumlich von seinen Eltern getrennt, was zu Beginn zu Verlustängsten, Unsicherheiten und auch Schuldgefühlen von Seiten der Eltern führen kann (Diekemper & Reimann-Höhn, 2001, S. 12). Dazu kommen viele neue Eindrücke und Erfahrungen, die das Kind bewältigen muss. Durch die Eingliederung in eine Gruppe von Gleichaltrigen lernt das Kind neue Verhaltensweisen und der Alltag in der Familie ändert sich durch die zunehmende Selbstständigkeit des Kindes. Um sowohl Kindern als auch den Eltern das schmerzhafte Abschiednehmen zu erleichtern, ist es wichtig, sich gemeinsam mit dem Kind auf Trennungssituationen vorzubereiten. An dieser Stelle können Rituale sehr hilfreich sein, die dem Kind die Angst vor dem Verlassen-werden und den Eltern Schuldgefühle nehmen, die auftreten, wenn das Kind ängstlich und weinend dem Kindergartenpersonal übergeben wird.

Als Vorbereitung auf die Zeit im Kindergarten können schon im Vorfeld von der Familie kleine Abschiedsrituale eingeübt werden, die einem festen Ablauf folgen und regelmäßig wiederkehren sollten. Nach Diekemper und Reimann-Höhn (2001, S.16) ist es besonders wichtig, dass die Verabschiedung am immer gleichen Ort stattfindet. Die Autorinnen nennen als Beispiel ein gemeinsam angefertigtes Freundschaftsbändchen, welches jeden Morgen vor der Kindergartentür von einem Elternteil mit dem Kind ausgetauscht werden könnte. Die Mutter oder der Vater könnte sich mit den immer gleichen Worten vom Kind verabschieden mit dem Versprechen, während der Abwesenheit des jeweils anderen gut auf das Bändchen aufzupassen und es dann beim Wiedersehen wieder auszutauschen. Fällt die Wartezeit auf die Eltern zu schwer, kann sich das Kind durch den Anblick des Bändchens leichter trösten. Für das Abschiednehmen ebenfalls gut geeignet sind Ritualgegenstände, zum Beispiel ein Lieblingsstofftier oder eine Puppe, welche sich das Kind selbst wählt. Das Kind kann bei längerem Wegbleiben der Eltern mit der Puppe reden, ihr seine Sorgen und Ängste

anvertrauen und ihr erklären, dass die Eltern bald wiederkommen. Das Reden mit der Puppe sollte schon bei vorigen Trennungen geübt werden, damit das Ritual in der Situation auch hilfreich ist. Dies stellt eine Möglichkeit für das Kind dar, die eigenen Ängste und Sehnsüchte zu überstehen (Diekemper & Reimann-Höhn, 2001, S.14 f.). Kinder, die in ihrem Verhalten noch nicht so abgelöst vom Elternhaus sind als andere, haben es in dieser Phase besonders schwer, da sie zusätzlich zu ihrer Ängstlichkeit vor neuen Situationen, von den anderen Kindern gehänselt werden können. Kaufmann-Huber (1995, S.62) liefert ein Beispiel für ein selbst gefundenes Abschiedsritual:

> *„Auch Kevin hatte Mühe, täglich in den Kindergarten zu gehen, obwohl er seine Kindergärtnerin heiß liebte. Bei Mama war es trotzdem noch schöner. Er erfand nun selber ein Ritual: Jeweils vor dem Gang in den Kindergarten musste sich seine Mutter auf einen Stuhl setzen, worauf Kevin sie umkreiste, einen kleinen Rucksack auf dem Rücken, in der Hand einen Haselstecken, dazu sang Kevin ein schweizdeutsches Lied, das er im Kindergarten gelernt hatte. (…). ‚Ein Bündel auf dem Rücken, einen Wanderstab in der Hand, ade liebe Mutter, ich reise nun ins Land hinaus…' Während Kevin sang, befahl er der Mutter zu weinen. Dieses Ritual wurde während einiger Wochen täglich, dann nur noch sporadisch vollzogen."*

Auch wenn Kinder sich gut eingegliedert haben und an das tägliche Abschiednehmen von den Eltern gewöhnt sind, können nach einer gewissen Zeit doch wieder Trennungsängste auftreten. Diekemper und Reimann-Höhn (2001, S.18) liefern ein Beispiel für eine Steigerungsstufe eines Rituals, welches in dieser Situation hilfreich war:

> *„Die dreijährige Lisa war schon seit zwei Monaten im Kindergarten und hatte sich nach den ersten Tagen gut eingelebt, so dass ihre Mutter ihr Kind vertrauensvoll den Erzieherinnen überlassen konnte. Plötzlich zeigte Lisa aber doch wieder ohne ersichtlichen Grund Trennungsängste, wollte ihre Mutter nicht gehen lassen und weinte beim Abschied. Da gab Lisas Mutter ihr ein Medaillon, und erklärte ihr, dass sie es selber als Kind getragen hatte, wenn sie Sorgen und Ängste im Kindergarten hatte. Dieses Medaillon hatte Lisas Mutter schon von ihrer Mutter bekommen, so dass es sich um einen sehr bedeutungsvollen Ritualgegenstand handelte. Es machte Lisa enorm stolz, dass sie nun Trägerin dieses*

vererbten Familienschmuckstücks sein durfte. Sie nahm das Medaillon einige Tage mit in den Kindergarten und zeigte schnell keine Abschiedsängste mehr. Später legte sie es sorgfältig zu Hause in ihr Schatzkästchen, da es seinen Zweck erfüllt hatte und im Kindergarten nicht mehr gebraucht wurde."

Für alle Rituale gilt, dass es nicht darauf ankommt, in welcher Weise Rituale gestaltet sind, sondern dass sie überhaupt eingeführt und eingehalten werden. Zusammenfassend helfen Rituale in der Kindheit

- eine Orientierung im Tagesverlauf zu bekommen,
- sich durch die Loslösung und Wiederannäherung an die Bezugsperson als eigenes Wesen zu erkennen,
- Urvertrauen in seine nähere Umgebung zu erlangen,
- eine stabile emotionale Beziehung zu den Eltern aufzubauen, sowie
- Selbstvertrauen zu finden (Kaufmann-Huber, 1995, S.35).

4.3 Ganzheitliche Wirkung von Ritualen auf die Persönlichkeit

Rituale können in unterschiedlicher Weise auf die Persönlichkeitsentwicklung wirken. Zunächst bieten Rituale einen beruhigenden, entspannenden Ausgleich zum ausgelassenen, kreativen Spielverhalten, aus dem das Kind wieder mit neuer Energie explorieren kann. Rituale können in sprachlichen, emotionalen, kognitiven, sozialen und auch senso-motorischen Bereichen auf das Kind wirken, aber auch entwicklungshemmende Eigenschaften haben (Jackel, 1999, S.16).

Rituale können als festgelegte Handlungsabfolgen gesehen werden, welche…

Tab. 2: Persönlichkeitsbildende Wirkung von Ritualen

…mit immer gleichbleibenden Sprachmustern bewältigt werden können	Sprachliche Wirkung
…durch ihre Verlässlichkeit und Vorhersehbarkeit Freude bewirken	Emotionale Wirkung
…bei der Strukturierung und Organisation des Tages helfen (Antizipation)	Kognitive Wirkung

…durch ihren automatisierten Ablauf eine „gute Ordnung“ für die Gemeinschaft darstellen und nicht in Frage gestellt werden	Soziale Wirkung
…mit den immer gleichen motorischen Handlungsmustern bewältigt werden können	Sensomotorische Wirkung

(Quelle: modifiziert nach Jackel, 1999, S.17)

Jackel (1999, S.17) erläutert dies am Beispiel eines Gruppen-Begrüßungsrituals einer 1. Volksschulklasse das gemeinsam mit den Kindern am Beginn einer Bewegungseinheit durchgeführt werden kann:

„Guten Morgen, ihr Beinchen!
Wie heißt ihr denn?
‚Ich heiße Hampel.‘
‚Und ich heiße Strampel.‘
‚Ich bin das Füßchen Übermut.‘
‚Und ich bin das Füßchen Tunichtgut.‘
Übermut und Tunichtgut gehen auf die Reise,
patschen durch alle Sümpfe,
nass sind Schuh‘ und Strümpe.
Guckt die Mutti ums die Eck,
laufen sie alle beide weg.“

- Sprachlicher Bereich

Die in Reimen hervorgebrachte Sprache, das Singen von traditionellen Liedern und das gemeinsame, rhythmische, laute Vorsagen eines Gedichtes kann einen positiven Einfluss auf das sinnerfassende, flüssige Sprechen haben.

- Kognitiver Bereich

Durch den immer gleich ablaufenden Vorgang können Kinder bevorstehende Geschehnisse antizipieren. Das vermittelt ihnen Stabilität als wichtigen Kontrast zu eigenen, spontan geplanten Handlungen.

- Emotionaler Bereich

Durch die Vorhersehbarkeit von Geschehnissen im Alltag können sich Kinder emotional besser auf sie einstellen und Vorfreude entwickeln.

- Sensomotorischer Bereich

Ritualisierte Bewegungsspiele sind für den Aufbau eines Körperschemas vor allem deshalb wertvoll, da jüngere Kinder erst einen Zugang zum eigenen Körper finden müssen. Sie schulen die Körperwahrnehmung, trainieren das Rhythmusgefühl und setzen propriozeptive und taktile Reize, die kognitiv verarbeitet werden müssen. Der Übergang vom Sitzen zum Laufen versetzt Kinder schnell in einen anderen Aktivitätszustand.

- Soziale Wirkung

Durch mit der Zeit routinierte Bewegungs-und Sprachabfolgen ergibt sich ein positives Gefühl der Zugehörigkeit und des Zusammenhalts innerhalb einer Gruppe. Das Vereinbaren und Akzeptieren von Regeln und Grenzen, praktiziert im Ritual, stellt nach Jackel (1999, S.19) ein methodisch-didaktisches Mittel im Schulalltag dar. „Offener Unterricht mit Anerkennung des Einzelnen und der Freiheiten der freien Arbeit setzt ein dichtes Geflecht aus vorgegebenen und aus gemeinsam erarbeiteten Regeln und Transparenz, Vorhersehbarkeit, Sicherheit und Verlässlichkeit gewährenden Ritualen heraus."

- Entwicklungshemmung

An dieser Stelle sollen auch jene Situationen im Leben von Kinder erwähnt werden, an denen Rituale negative Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung haben können. Rituale können Kindern meistens helfen, schwierige Lebenssituationen besser zu bewältigen. Mit dem Vorübergehen der Krise und dem nächsten Entwicklungsschritt verschwinden zumeist jene Rituale auch wieder. Wenn sie sich jedoch zu einem zwanghaften Verhalten manifestieren, kann sich ein Ritual auch zu einem „Entwicklungshemmer" werden. Kaufmann-Huber (1995, S. 98) beschreibt dazu folgendes Beispiel:

> *„Ein Junge mit meist verschmutzen Kleidern, also gar kein Sauberkeitsfanatiker, musste während der Schulstunde mindestens zweimal die Hände waschen. Dieser Junge fühlte sich sehr verantwortlich für seine depressive Mutter. Ganz im Geheimen fühlte er sich an ihrem Zustand schuldig. Das bereitete natürlich Angst. Mit dem Händewaschen konnte er die Angst einigermaßen in Schach halten und als Schüler funktionieren."*

Kaufmann-Huber (1995, S. 99) weist daraufhin, dass rituelle Handlungen auch noch sehr lange nach der Lösung des eigentlichen Problems noch aufrechterhalten bleiben können. Anzumerken ist aber, dass krisenhafte Zeiten eine gewisse Zeit brauchen, bis sie überstanden sind. Rituale, die zu vorübergehenden Zwängen werden, können bei der Überbrückung solcher Krisen durchaus helfen. Einen anderen negativen Aspekt auf die Persönlichkeitsentwicklung sieht Kaufmann-Huber (1995, S. 100), wenn Gruppenrituale den Blick auf das Individuelle verlieren und ein kollektives Gruppenzugehörigkeitsgefühl entsteht, das auch negative Kräfte fördern kann. Hiermit sind die Rituale des Nationalsozialismus gemeint, genauso wie Verführungen Jugendlicher durch Sekten, in denen Menschen durch den starken Druck von innen fanatisiert werden. Rituale in diesen Gruppierungen nehmen einen stark verwerflichen Charakter an, wenn sie Menschen in ihrer Gutgläubigkeit beeinflussen und für die eigene Sache missbrauchen.

4.4 Rituale im Familienleben

In der Familienforschung haben sich in den 1950er Jahren besonders Bossard und Boll mit Familienritualen beschäftigt (1950, zit. n. Morgenthaler, 2010, S.37). Sie untersuchten 186 Familien in ihrem rituellen Verhalten und erkannten, dass Familienrituale den Kern der Familienkultur darstellen und einen wichtigen Beitrag zur Übermittlung von Lebenseinstellungen und Werten über Generationen haben können. Wolin und Bennett (1984, zit. n. Morgenthaler, 2010, S.38) untersuchen Familienrituale in den 1980er Jahren unter einem therapeutischen Ansatz und verstehen diese als „symbolische Form der Kommunikation“. Jede Familie vollzieht ihre eigenen Rituale und bildet dadurch eine individuelle Familienidentität aus. Eine Änderung von familieninternen Ritualen würde nach Wolin und Bennett auch eine entscheidende Umwandlung der Wertvorstellungen der Familie nach sich ziehen. Reiss (1981, zit. n. Wolin et al., 1993, S.249) sieht die Hauptfunktion von Ritualen darin, „ein Familienparadigma oder ein von allen geteiltes Weltbild beizubehalten.“

Die Autoren unterscheiden Familienrituale prinzipiell nach Familienfeiern, Traditionen und Muster familiärer Interaktionen. Zu den Familienfeiern gehören Geburtstagsfeiern und Hochzeiten, sowie religiöse Feste wie zu Ostern und zu Weihnachten. Übergangsrituale wie die Taufe oder die Kommunion, bestätigen den neuen Status des Kindes und seine Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft. Familientraditionen sind meist weniger religiös und kennzeichnen sich durch das regelmäßige Zusammentreffen von Familien zu bestimmten

Anlässen, z.B. das gemeinsame Verbringen der Ferien an einem bestimmten Ort. Muster familiärer Interaktionen sind ritualisierte Gewohnheiten, wie gemeinsame Essenszeiten oder feste Schlafenszeiten der Kinder. Besonders gemeinsame Mahlzeiten sind in Familien besonders wichtig, da die Zeit, in der an einem Tisch gegessen wird, intensiv für die Kommunikation genutzt werden kann (Wolin et al., 1993, S. 250). Ritualisierte Verhaltensweisen helfen bei der Organisation des Zusammenlebens. Nach den Autoren Boyce et al. (1983, zit. n. Morgenthaler, 2010, S. 39) fallen letztere Interaktionen unter Routinen, da sie Ritualen einen höheren symbolischen Beiwert zusprechen. Unabhängig der Definition geben feste Strukturen im Alltag Kindern Stabilität und wirken so stressreduzierend. Darüber hinaus sind nach Lohaus et al. (2007, S.190) jene Eltern, die viele Rituale in der Familie pflegen, zufriedener mit ihrem familiären Zusammenleben. Die positivsten Effekte scheinen Rituale aber auf Kinder zu haben: durch ihre Ausübung wird ihre Widerstandsfähigkeit im Umgang mit belastenden Umweltfaktoren gestärkt (Lohaus et al., 2007, S. 190). Eine wichtige Unterscheidung zu Ritualen in der Schule lässt sich durch die Tatsache erläutern, dass Rituale in der Familie vorrangig dem familieninternen Zusammenleben dienen, Familienzugehörigkeit erzeugen und das Wohl der Kinder in den Vordergrund stellen. In der Schule dienen Rituale vorrangig der Organisation des schulischen Zusammenlebens sowie der Erzeugung von Klassengemeinschaften.

4.5 Rituale in der therapeutischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen

Die Psychotherapeutin Selvini Palazzoli setzte in den 1970er Jahren erstmals mit Ritualen in der Familientherapie auseinander und betonte den Einfluss von Ritualen auf Wertvorstellungen und Verhaltensgewohnheiten von Familienmitgliedern. Sie arbeitete mit einer Gruppe Psychiater, der sogenannten Mailänder Gruppe, zusammen und beschäftigte sich mit dem Wechsel vom psychoanalytischen zum systemischen Therapieansatz. Ein familientherapeutisches Ritual war nach ihrer Definition „eine Aktion oder eine Reihe von Aktionen, die mit verbalen Äußerungen einhergehen und die ganze Familie einbeziehen. Wie jedes Ritual muss es aus einer regulären Abfolge von Schritten bestehen, die zur rechten Zeit und am rechten Ort unternommen werden“ (Palazzoli, 1986, S. 274). Holtz (2000, S. 229) ergänzt die Definition: „Rituale sind gemeinsam entwickelte, geplante symbolische Handlungen, die intensiv erlebt werden und auf eine Erneuerung, Veränderung oder Bestätigung der Identität einer Person oder Gruppe abzielen.“

Die Schwierigkeiten und Probleme von Familien in therapeutischer Behandlungen können weitreichend sein. Die Autoren Palazzoli (1986) und Imber-Black et al. (1993) berichten von belastenden Ereignissen, wie der Tod eines Familienmitglieds, Krankheit, Trennungen, aber auch Schulängste oder psychosomatische Probleme können der Grund für eine Therapie sein, an der die Teilnahme der ganzen Familie von Vorteil ist. Rituale werden als Handlungen gemeinsam mit den Familien erarbeitet oder vom Therapeut oder der Therapeutin verschrieben, wobei Ort, Zeit, Rahmen und Ablauf genau festgelegt werden (Imber-Black et al., 1993, S.18). Als Beispiel aus der therapeutischen Praxis berichten Palazzoli und ihre Kollegen von einem Ritual, das einer Familie und ihrer kleinen Tochter nach dem tragischen Todesfall ihres kleinen Bruders, vier Tage nach seiner Geburt, verschrieben wurde. Das kleine Mädchen verweigerte ab dem Todestag des Bruders, etwas zu essen. Keiner hatte mit dem Mädchen direkt über den Tod des Buben gesprochen. Die Therapeuten wiesen die Familie an, das traurige Ereignis mit dem Mädchen auf jene Art zu verarbeiten, die es auch verstehen konnte. Die Familie hielt ein Beerdigungsritual ab, in dem sie Kleider und Stofftiere des Säuglings in der Erde begruben und mit dem Mädchen darüber sprachen, was mit ihrem Bruder passiert war (Palazzoli, 1982, zit. n. Imber-Black et al., 1993, S.17).

Die besondere Funktion des Rituals liegt darin, dass es einen geschützten Rahmen bildet, in dem Emotionen zugelassen und erlebt werden können. Zugleich können die Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern bearbeitet und unterstützt werden. Für Imber-Black et al. (1993, S.43) ist die Betonung der Gemeinschaft bei therapeutischen Ritualen wichtig, da ein Zusammenhang zwischen der Abkapselung von Familienmitgliedern und psychischen Problemen festgestellt werden konnte. Ein großer Vorteil für die Aufarbeitung von Problemen ergibt sich auch durch den Anteil der nonverbalen Handlungen und der analogen Kommunikation im Ritual. Palazzoli (1986, S.274) bestätigt, dass Veränderungen weitaus besser erlebt werden, wenn im Ritual physische Handlungen ausgeführt werden und nicht nur verbale Ausdrücke enthalten sind. Die Psychotherapeutin berichtet von einem Fall eines übermäßig aggressiven, sechsjährigen Jungen, dessen Familie mit ihm zur Familientherapie kam und durch ein Ritual weitgehend erfolgreich behandelt werden konnte. Eine als minimal diagnostizierte Hirnschädigung verursachte heftige handgreifliche Wutattacken gegen die Eltern bei dem Jungen, die so schwerwiegend waren, dass die Eltern ihm Beruhigungsmittel verabreichten. Strafen, Bitten oder Vorträge der Eltern über die früheren „normalen“ Zeiten halfen nichts. Die Therapeuten erkannten eine „Double-bind-Situation“, da der Sohn

einerseits Gegenstand eines Konflikts aufgrund von Schuldzuweisungen zwischen den Eltern war, und andererseits durch seine Behandlung als „Verrückter“ auch selbst aus dieser Situation nicht mehr herauskam. Das folgende Ritual wurde von den Therapeuten verordnet und von der Familie durchgeführt: Nach dem gemeinsamen Abendessen, bei dem die Eltern, die Schwester, die Großeltern und der Sohn anwesend waren, sollte der Vater vor den Augen aller die Medikamente des Sohnes eines nach dem anderen feierlich ins Waschbecken mit den Worten „Die Ärzte haben uns heute gesagt, dass wir die ganzen Medikamente wegwerfen müssen, weil du vollkommen gesund bist. Du bist einfach nur ein ungezogenes Kind, und wir werden uns diesen Unsinn jetzt einfach nicht länger gefallen lassen“ kippte. Beim Ausleeren wiederholte er regelmäßig die Worte „Du bist vollkommen gesund.“ Die wenigen Wutanfälle, die daraufhin beim Sohn noch vorkamen, wurden von den Eltern mit den gleichen Worten regelmäßig in Schach gehalten. Das Ritual hatte eine äußerst positive Wirkung auf das Kind, bei dem im Zuge dessen die Aggressivität verschwand (Palazzoli, 1986, S.272).

Anhand beider beschriebener Fälle lässt sich die Wirkung aufgrund der symbolischen Inszenierung des Rituals, sowie der Verknüpfung digitaler mit analoger Kommunikation erklären. In beiden Fällen wurde eine normative Macht der Gruppe erschaffen, die es zum Ziel hatte, den Patient oder die Patientin dazu zu bringen, ein gemeinsames Ziel zu erreichen (Palazzoli, 1986, S. 274). Die Mailänder Gruppe betont: „Familienrituale dieser Art gehören zu den wichtigsten und wirkungsvollsten therapeutischen Techniken, die wir im Laufe unserer Untersuchungen bei dysfunktionalen Familien zu schnellen und entscheidenden Interventionen entwickelten“ (Palazzoli, 1982, zit. n. Imber-Black et al., 1993, S.18).

5 Rituale in der Schulpädagogik

Das folgende Kapitel soll Aufschluss darüber geben, warum Rituale in der Schule ein wichtiges Element für den Unterricht darstellen.

Kinder und Jugendliche verbringen ungefähr 15.000 Stunden ihres Lebens in der Schule. (Oerter, 1999, S.7). Solange Rituale im Leben von Menschen eine Bedeutung haben, kommt die Schule als wichtige soziale Institution nicht ohne sie aus. Oerter bringt den Begriff Schulkultur ein, welcher Schule als Subsystem einer Gesamtkultur darstellt. Neben Wissensvermittlung soll die Schulkultur Werte und Normen einer Gesellschaft repräsentieren. Darüber hinaus soll sie aber auch eine Gegenkultur zu ungünstigen

Entwicklungen darstellen. Schule sollte daher statt dem in der Arbeitswelt herrschendem Leistungs-und Konkurrenzprinzip eher gemeinschaftsformende Prinzipien an erster Stelle haben. Die Rechtmäßigkeit der Einordnung von Ritualen in die Schulkultur wird durch ihre Sinnhaftigkeit und ihren fehlenden Eigenwert bestätigt. Es bedarf eines motivierten Lehrerinnen- und Lehrerteams sowie der Unterstützung der Schulleitung, um Schulkultur im Sinne von Ritualen zu initiieren, aufrecht zu erhalten und somit jeder Schülerin und jedem Schüler die Erfahrung zu ermöglichen, Mitglied in einer Schulkultur zu sein. Die allgemeinen Regeln des Zusammenlebens innerhalb einer Schule müssen durch die Schulordnung festgelegt sein. Ein gut funktionierendes Regelwerk, stellt die Basis für die Einbettung von Ritualen in den Schulalltag dar (Oerter, 1999, S.7).

Trotz umfangreicher Literatur zum Thema Ritualpädagogik in der Schule ist kein allgemein anerkannter Ritualbegriff zu finden (Petersen, 2001, S. 13). Schulische Rituale rhythmisieren den Schulalltag und werden als Prozesse verstanden, bei denen bestimmte Situationen in einer Gruppe auf ihre eigene strukturierte Weise ablaufen. Unruh und Petersen (2008, S.108) führen weiter aus und verstehen unter einem schulischen Ritual „einen Prozess, der Zeit, Ort, Symbolik sowie Ablauf strukturiert und einrahmt und an dem alle, Lehrer wie Schüler, gleichberechtigt beteiligt sind.“ Sie haben durch ihre immer wiederkehrenden, gleichbleibenden Abläufe einen hohen Wiedererkennungswert und Symbolcharakter (Kretschmann, 2006, 81) und sorgen daher für eine stabilisierende Struktur bei Arbeits-, Lern- und Lebensverhältnissen in der Schule. Schulische Rituale sind daher unerlässlich für einen funktionierenden Ordnungsrahmen im Unterricht. Die Einführung von schulischen Ritualen kann gezielt durch die Lehrperson erfolgen, sie können aber auch spontan mit der Klasse gemeinsam erfunden und entwickelt werden (Petersen, 2001, S.13).

5.1 Schulrituale im historischen Kontext

Rituale kennzeichnen sich vor allem durch ihren wiederkehrenden Charakter. Durch ihre Weitervererbung über Generationen werden sie zum traditionellen Kulturgut (Kaiser, 2001, S.16). Die Frage, ob Rituale an sich „gut“ oder „schlecht“ sind, den Menschen positiv im Sinne einer ordnungs- und gemeinschaftsstiftenden Funktion oder negativ im Sinne von Disziplinierung und Unterwerfung beeinflussen, ist Gegenstand kontroverser pädagogischer Diskussion. Groeben (2000, S.13) erkennt die vielfältige Verwendungsweise von Ritualen und betont: „Sie können alles bedienen: die erhabenste Kulturleistung und die abscheulichste

Barbarei bis hin zum Massenmord.“ Rituale sind dabei ebenso vielseitig wie Menschen es sein können.

5.1.1 Erzieherische Rituale vom 18.Jahrhundert bis zum Nationalsozialismus

Das Leben in der Schule aus dem 18. und 19. Jahrhundert kann mit dem heutigen in keiner Weise mehr verglichen werden. Zahlreiche Beispiele für den unmenschlichen Umgang mit Kindern im damaligen Erziehungssystem finden sich in Rutschkys „Schwarzer Pädagogik“ (1977). Folgender Bericht eines Abend-Rituals von Anstaltszöglingen aus dem Jahre 1809 stammt von Christiani (zit. n. Rutschky, 1977, S.203):

> *„Sobald, im Sommer wie im Winter, nach zehn Uhr abends, die Glocke im Hof angezogen worden ist, begibt sich ein jeder, in der größten Stille, zu Bett. Jede Abweichung hiervon setzt eine besondere Erlaubnis voraus. Ohne diese zu haben, würde jene den Verlust einer gehabten Freiheit nach sich ziehen. Nach der Ankunft in den Schlafsälen spült sich jeder den Mund aus, entkleidet sich, legt seine ausgezogenen Kleidungsstücke und setzt seine Schuhe oder Stiefel an eine bestimmte Stelle. Wer einen Kammertopf gebraucht hat, muss solchen so tief unters Bett stellen, dass kein An-und Umstoßen von den Vorübergehenden zu befürchten ist. Nachdem man sich untereinander gute Nacht gewünscht hat, darf weiter nicht gesprochen werden.“*

Schon die erste Zeile lässt den streng vorgeschriebenen, ritualisierten Ablauf in der Erziehungsanstalt erkennen. Die Tatsache, dass auch nur leicht abweichendes Verhalten „den Verlust einer gehabten Freiheit“ mit sich bringt, macht deutlich, wie wenig individueller Freiraum den Kindern gelassen wurde. Weiters lässt der Absatz auf ein wenig kinderfreundliches Klima und absolute Autorität der Lehrpersonen schließen. Der Umgang mit kindlicher Trauer und Tränen wurde im Jahr 1783 (Basedow, zit.n. Rutschky, 1977, S.520) folgendermaßen geregelt:

> *„Das lange und öftere Weinen hat auch sehr üble Wirkungen auf den Körper. Man kann es den Kindern aber zulassen, wenn sie nur durch Läutung der Tränenglocke das Gegenmittel brauchen. Diese Glocke besteht aus einem gewissen Metall, dessen Erschütterung sehr gut für die Tränenkrankheit ist. Die Kinder müssen aber so lange läuten, als sie in gewissen Umständen weinen. Wenn das Übel aber, nachdem es*

> *aufgehört hat, wieder anfängt, so muss die Kur einige Minuten und immer länger gebraucht werden. Sie müssen aber selbst läuten, sonst hilft es so viel nicht. Sollte aber die Tränenkrankheit sie so schwach am Verstande machen, dass sie es nicht wollten, so muss entweder etwas Schmerzhaftes folgen, oder sie müssen doch wenigstens die Hand an der Glocke halten, so kann man ihnen läuten helfen."*

Dieses Beispiel verdeutlicht den emotionslosen, kalten Umgang mit kindlichen Gefühlen in der damaligen Zeit. Da körperliche Berührungen zwischen Lehrern und Zöglingen streng tabuisiert waren, wurden Erziehungsapparate eingesetzt, die das Kind wieder in die richtigen Bahnen lenken sollten (Rutschky, 1977, S. 499). Dem Grund der Traurigkeit wurde nicht auf den Grund gegangen. Stattdessen galt das Weinen als „Krankheit" und wurde durch die Anwendung der Tränenglocke vom Kind selbst „kuriert". In Wirklichkeit galt diese Maßnahme als Bestrafung, welche in ritualisierter Weise bei unerwünschtem kindlichen Verhalten regelmäßig durchgeführt wurde. Die Verhältnisse unter denen sich schulisches Zusammenleben, fast ein ganzes Jahrhundert später noch ereignete, wurden von dem tschechischen Dichter Rainer Maria Rilke, der fünf Jahre seiner Jugend an einer österreichische Militärschule verbrachte, detailliert in dessen Gedichten geschildert und von Kayser (1972, S. 44) analysiert. Das Leben im Internat um das Jahr 1899 wurde von einem Oberleutnant als Turnlehrer und Offizieren als Lehrer minutiös überwacht und streng reglementiert. Die Schüler wurden im Turnunterricht nach „Riegen" in Leistungsgruppen eingeteilt und mussten in einer „Atmosphäre peinlich genauer Reglementierung" den Anweisungen des Oberleutnants Folge leisten. Die Schule wurde von Zucht und Zwang, strenger Hierarchie, militärischer Ordnung und Einheitlichkeit beherrscht. Platz für menschliche Zuneigung, Rücksichtnahme und Individualität gab es nicht. Körperliche Erschöpfung sowie nicht gebrachte Leistungen wurden als „Befehlsverweigerung" und „Ungehorsam" verstanden und durch körperliche Züchtigungen bestraft (Kayser, 1972, S.44). Der Leidensweg durch die Schulzeit Rilkes hinterlässt tiefe seelische Wunden, die er in seinen Schriften verarbeitet (Rilke, 1902, zit. n. Kayser, 1972, S.48):

> *„Die ganze Erziehung wie sie heute ist, besteht in einem fortwährenden Kampf mit dem Kinde, in dem schließlich beide Teile zu den verwerflichsten Mittel greifen. Und die Schule setzt nur fort, was die Eltern begonnen haben. Sie ist ein systematischer Kampf gegen die Persönlichkeit. Sie verachtet den Einzelnen, seine Wünsche und*

Sehnsuchten, und sie sieht ihre Aufgabe darin, ihn auf das Niveau der Masse herabzudrücken.“

Die Zeilen lesen sich wie eine Anklage an das damalige Erziehungssystem und lassen vermuten, unter welchem Druck die Schüler standen und wie wenig Freiraum in ihrer kindlichen Entwicklung das System Schule ihnen lies. Der Unterricht zeichnete sich zu dieser Zeit durch ein viel höheres Maß an Ritualisierung aus als heute. Rituale, die im 18. und 19. Jahrhundert an der schulischen Tagesordnung standen, hatten den vorrangigen Sinn, Schüler zu disziplinieren, herabzuwürdigen, zu manipulieren (Gudjons, 2011, S.243) und wurden als Bestrafungsmaßnahme benutzt: Kinder, die die Fragen des Lehrers nicht beantworten konnten, mussten eine Kappe mit Eselsohren tragen oder sich mit dem Gesicht zur Wand in eine Ecke stellen, wenn sie geschwätzt hatten[3]. Zur Zeit des Nationalsozialismus war der Unterricht durch die politische Ideologie Hitlers stark ritualisiert. Das militärische Stehen in Reih und Glied, Versammlungen auf dem Schulhof und der Hitler-Gruß zu Beginn jeder Stunde und bei öffentlichen Auftritten wurden als Instrumente benutzt, um die politische Einstellung von Schülerinnen und Schülern zu beeinflussen.[4] Das Aufstehen und Stillstehen bis zur Aufforderung, sich niedersetzen zu dürfen, zur Begrüßung der Lehrkraft sowie das Aufstellen in einer Reihe nach jeder großen Pause am Schulhof und zur Verabschiedung bei Unterrichtsschluss war bis zum Ende der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts üblich. Daneben gab es einheitliche Formen des Meldens und das Aufstehen beim Geben einer Antwort. Auch das „Hierbleiben“ nach dem Unterricht, Strafarbeiten sowie körperliche Züchtigungen wurden als ritualisierte Disziplinierungsmaßnahmen eingesetzt (Knauf, 2009, S.191).

5.1.2 Psychoanalytischer Blickwinkel auf das Unterrichtsritual

Fürstenau (1964, S. 364 f.) beleuchtet Rituale in der Schule mithilfe der psychoanalytischen Triebtheorie, die auf Sigmund Freud zurückgeht und beleuchtet die bestehenden Hierarchien und sozialen Rollen von Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrkräften, wie sie teilweise heute noch gelten, unter einem kritischen Blickwinkel.

[3] (https://www.betzold.de/blog/rituale-im-unterricht-schule) Zugriff am 5. April 2017

[4] (https://www.betzold.de/blog/rituale-im-unterricht-schule) Zugriff am 5. April 2017

Mithilfe der psychoanalytischen Triebtheorie lassen sich soziale Rollen innerhalb der Schule hinsichtlich ihrer Triebbedürfnisse und Charakterentwicklung untersuchen. Im Gegensatz zur Elternrolle, welche in enger, persönlicher Beziehung zu ihren Kindern stehen, übernimmt die Lehrperson eine weitaus distanziertere, von räumlich und zeitlichen Bedingungen eingeschränkte Rolle ein. Während sich Eltern um die Erziehung im häuslichen Umfeld kümmern, hat die Lehrperson die Aufgabe, viele Kinder auf engem Raum zu unterrichten. Im Kontext der Schule übernimmt jeder und jede eine festgelegte Rolle. Die Lehrperson hat mit den Kindern in deren Schülerrolle zu tun und schlüpft dabei in eine eigene Lehrerrolle, die sich von der privaten, außerschulischen Rolle unterscheidet. Mit der Übernahme einer anderen Rolle verändern sich nach Fürstenau (1964, S.357) auch die Triebbedürfnisse der Personen und gegenseitige Verhaltenserwartungen. Das System der Schule erlegt Lehrpersonen als auch Schülerinnen und Schülern einen bestimmten förmlichen Umgang auf, der durch gegenseitigen Arbeitszwang – von Seiten der Lehrpersonen als auch durch die Schulpflicht von Seiten der Kinder – gekennzeichnet ist. Durch die Versammlung der Schülerinnen und Schüler um eine Lehrperson im räumlich und zeitlich begrenzten Umfeld der Schule, fern von familiären Lebensverhältnissen, unterstehen die Bedürfnisse der Kinder der Kontrolle der Lehrperson. Fürstenau (1964, S.363) beschreibt, dass durch den Vorgang der Kollektivierung der Schülerinnen und Schüler, der Lehrperson eine hohe Autoritätsmacht zugesprochen wird, die für die Dauer des Unterrichts gilt. Die Ausbildung von Kenntnissen und Fertigkeiten erfolgt vorrangig über die gezielte Steuerung von Triebbedürfnissen, welche über Belohnung und Bestrafung funktioniert. Damit Schulunterricht gut organisiert wird, ist es nach Fürstenau unumgänglich, dass dieser stark ritualisiert ist.

Rituale dienen nach der Lehre der Psychoanalyse der Abwehr von Trieben und der Affektbewältigung, also dem Schutz des Ichs vor zu starker Triebüberflutung (Fürstenau, 1964, S.365). Die Tatsache, dass der Umgang mit Schülerinnen und Schülern im Ritual stilisiert ist, kann schon allein „bestimmte triebhafte Bedürfnisse befriedigen“ da ein ritualisierter Unterricht zur Freisetzung aggressiver Triebe beitragen kann. Dies ist im Sinne der Machtausübung der Lehrperson über die Schülerinnen und Schüler gemeint, die während der Unterrichtszeit von ihr abhängig sind. Aus der psychoanalytischen Sicht ist Aggression stark mit Lustgefühlen besetzt, die durch das erfüllende Gefühl gekennzeichnet ist, andere zu kommandieren und auch zu quälen. Die Lehrperson steht in ihrer Hierarchie deutlich über den Schülern und nutzt Rituale zur Machtausübung: „In diesem Fall zwingt der Lehrer als

stark überlegener Partner einer größeren Gruppe von ihm Abhängiger seinen Willen auf und beherrscht sie mithilfe eines Unterrichtsrituals“ (Fürstenau, 1964, S.366).

Das herabwürdigende Verhalten des Lehrers beruht auf einem großen Maß an Pedanterie. Die Genauigkeit, mit der ein jedes Ritual durchgeführt werden kann, unterliegt der Inszenierung der Lehrkraft und lässt immer einen bestimmten Spielraum offen. Durch die Festlegung des Grads der Autorität der Lehrperson im Sinne eines autokratischen oder eines Laissez-faire-Unterrichtsstils kann die Variable der Strenge im Ritual leicht für machtmissbräuchliche Handlungen von Seiten der Lehrperson benutzt werden (Fürstenau, 1964, S.366). In diesem Sinn können Lob und Bestrafung als Machtmittel eingesetzt werden, um Schülerverhalten zu reglementieren. Nach Fürstenaus Theorie, die auf Freuds Erkenntnissen beruht, sind Lehrpersonen umso mehr in Versuchung, im Unterricht Machttriebe auszuleben, je mehr sie sich von den Schülerinnen und Schülern bzw. von Vorgesetzten in ihrer Selbstbehauptung eingeschränkt fühlen. Nach Fürstenau dient dieses Verhalten vorwiegend dazu, das „innere Gleichgewicht wiederherzustellen.“ Im Sinne einer nicht geglückten Triebabwehr, welche das Ritual nach der Theorie der Psychoanalyse eigentlich zum Zweck haben sollte, kehrt der verdrängte Trieb zurück und manifestiert sich in einer neurotischen Triebhaftigkeit, die die Lehrperson auf die Schülerinnen und Schüler überträgt. Fürstenau (1964, S.367) stellt klar, dass das Unterrichtsritual an sich nichts Schlechtes ist, da seine eigentliche Funktion in der Kontrolle und Abwehr von Trieben besteht. Er verdeutlicht aber auch deutlich die Kehrseite, die durch das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Schülerinnen und Schülern zu ihrer Lehrkraft entsteht und die damit bestehende Möglichkeit der Lehrkraft, ihre Macht zu missbrauchen.

Der triebhafte Machtmissbrauch der Lehrpersonen kann am Beispiel des Prüfungsrituals, das bis heute existiert, veranschaulicht werden. Fast jede Unterrichtsstunde beginnt mit einer Prüfungssituation, welche bis zu den 1970er Jahren noch als Mittel öffentlicher Demütigungen missbraucht werden konnte (Thiemann, 1985, S. 91). Weniger die Prozedur der Prüfung selbst, als die Angst vor der Bloßstellung und einer Form der Bestrafung am Ende, lässt dieses Ritual als ein Wirkmittel der Machtausübung mit dem Ziel der Unterwerfung von Schülerinnen und Schülern dastehen. Thiemann stellt klar, dass die Befürchtung einer Bestrafung nach einer nicht zufriedenstellenden Prüfung die Schülerinnen und Schüler überhaupt erst zur Lehre zwingt: es „verlangt ihnen die aus Angst geborene Zustimmung zum Schulunterricht ab“ (Thiemann, 1985, S.92). Die Angst manifestiert sich auch körperlich: verkrampfte Muskeln, schweißnasse Hände, stockende Stimme und ein

Gefühl des Gelähmt-seins machen sich während des Aussuchens des Prüflings bei den Schülerinnen und Schülern bemerkbar und behindern das klare Denkvermögen. „Leiden ist Ausdruck von Herrschaft in Subjekten“. Thiemann (1985, S.81) stellt damit die Herrschaft der Lehrpersonen über ihre Schülerinnen und Schüler dar und ihre damit verbundene Möglichkeit, körperliches und seelisches Leiden zu verursachen.

5.2 Reformpädagogische Wendung

Gegen Ende der 1960er Jahre begann die junge Nachkriegsgeneration umzudenken. Eine Bewegung des „Antiritualismus“ setzte ein, als die jegliche Art der Grenzsetzung an Institutionen sowie die tradierte Rollenstrukturen von den neuen Freidenkenden aufs Äußerste abgelehnt wurden (Douglas, 1974, S. V). Die in der damaligen Schulkultur bestehenden „sinnentleerten“ Rituale und Regeln gerieten unter scharfe Kritik. Vor allem die Studentenbewegung der 68er Jahre richtete sich in ihrer allgemeinen Gesellschaftskritik explizit gegen Rituale und betrachtete jene in der Schule praktizierten als längst überholt und veraltet (Scharloth, 2007, S.75). Des Weiteren wurden im Zuge der Reformpädagogik, welche einen kindgemäßen Ansatz verfolgte, viele Rituale wegen ihres unterdrückenden und entwicklungsschädigenden Charakters abgeschafft. Neue Rituale, wie der Morgenkreis, Wochen-, Monats- und Jahreszeitenfeiern, der Klassenrat oder Stilleübungen wurden im Rahmen der Montessori- und Freinet-Pädagogik eingeführt und stellten nun die Bedürfnisse des Kindes in den Vordergrund (Knauf, 2009, S. 191). Die Pädagogik hat aus der langen Geschichte von Ritualen in der Schule ihre Lehre gezogen, dass Rituale zur Gefahr werden können. Zum einen dürfen sie nicht für Macht- und Beherrschungszwecke missbraucht werden. Zum anderen muss den Schülerinnen und Schülern ihr Zweck bewusst sein, damit sie nicht leblos und ohne Sinn ausgeführt werden. Eine gemeinsam gesprochene Begrüßungsfloskel sollte angepasst und verändert werden können, um nicht der Gefahr auszulaufen, einfallslos heruntergesagt zu werden (Jungaberle, 2006, S. 5).

5.3 Definition schulischer Rituale im erweiterten Sinn

Für ein besseres Verständnis und eine klare Einteilung ist es im schulischen Kontext wichtig, den Begriff des Rituals von ritualisierten Handlungsabläufen und darüber hinaus von inhaltlichen, organisatorischen und räumlich rituellen pädagogischen Mitteln abzugrenzen, bzw. Überschneidungen zu verdeutlichen.

In Anlehnung an die Definitionen von Lang (1998, S.444), der als Ritus als „kleinsten Bestandteil heiliger Handlungen“ sieht, kann der Begriff auf den Kontext der Schule im

säkularen Sinn verstanden und allgemein als kleinster Teil eines gesamten Rituals ausgeweitet werden. Kaiser (2001, S.15) hält den Begriff des Rituals für die Schule als „zu hoch“ gegriffen und spielt damit auf die im Alltag häufigere Verwendung von Ritualen im religiösen oder mythischen Sinn an. Dabei geht es im schulischen Kontext im Umgang mit Kindern und Jugendlichen weit weniger um die Thematisierung religiöser Inhalte, sondern um die alltäglichen Möglichkeiten, gemeinsam in Interaktion zu treten. Im Schulalltag macht es darüber hinaus Sinn, statt von Ritualen von ritualisierten Handlungsabläufen zu sprechen, da so der Fokus auf gemeinschaftsorientierte, strukturierende Unterrichtselemente liegt, und der emotional- meditative Gehalt in den Hintergrund rückt (Unruh & Petersen, 2008, S.109). Der Spielraum der Definition wird daher „weicher“ (Wulf, 1997, S. 1032). Folgt man Kaiser (2001, S.14) so kann man im schulpädagogischen Kontext vom Begriff „Ritualorientierung“ sprechen. Ritualisierte Handlungsabläufe sind im schulischen Kontext als „Treppengeländer“ (Bühler, 1996, zit. n. Kaiser, 2001, S.14) anzusehen, die als Orientierungshilfe den Schulalltag strukturieren und eine Erleichterung der Unterrichtsorganisation darstellen. Darunter können im groben Sinn Gemeinschaftsaktivitäten wie Gesprächskreise, ritualisierte Arbeitstechniken und Reflexionsrunden genannt werden. Im verfeinerten Sinn können auch eingeführte Regeln im Unterricht zu ritualisierten Handlungsabfolgen werden, z.B. das Aufstehen und Begrüßen, wenn die Lehrperson den Raum betritt, das Aufzeigen, wenn man drangenommen werden will oder das Handzeichen der Lehrperson, das für Ruhe sorgen soll (Gudjons, 2011, S.243).

Im Sinne des Vorgangs eines ritualisierten Handlungsablaufs, der „eine (soziale) Verhaltensweise im Ritual erstarren lässt“ (Schulz & Basler, 1977, S.456), kann als Beispiel eine Begrüßungsfloskel zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern nach dem Zusammenkommen in einen Sitzkreis am Anfang einer Unterrichtsstunde genannt werden. Individualisierte, mit einer Klasse vereinbarte ritualisierte Handlungsabläufe können eine eigene Klassenkultur schaffen, indem sie wie eine Geheimsprache funktionieren und Abfolgen initiieren (Unruh & Petersen, 2008, S.110). Wird als Beispiel ein Kreis an die Tafel gezeichnet, kann dies für eine Klasse als symbolisch initiierte Aufforderung, in ritualisierter Weise Tische und Sessel zu verstellen, um einen Sitzkreis zu bilden, aufgenommen werden. In einer anderen Klasse hingegen kann das Zeichen auf Verwunderung stoßen. Auch im Gesprächskreis kann der Ablauf stark ritualisiert sein, in dem Sinn, dass eine bestimmte Redeordnung festgelegt ist. Eine sinnvolle Unterteilung von Ritualen für die Schule trifft Jackel (1999, S. 21). Sie unterscheidet inhaltliche,

organisatorische und räumliche Rituale. Unter dem Einsatz von inhaltlich rituellen pädagogischen Mittel versteht sie „Handlungssequenzen, die inhaltlich immer gleich ablaufen“ im Sinne von rituellen Gruppenspielen, Texte, Lieder oder Bilder, bei denen der aufgerufene Inhalt einen bestimmten Kontext herstellt. Jackel nennt rhythmische Klatschspiele („beim Müller hat`s gebrannt“) als Beispiel für die Schule, welche von den Kindern während der Pause am Schulhof praktiziert werden. Das gemeinsame Singen von Nationalhymnen vor einem sportlichen Großereignis oder Gebete in der Kirche sind allgemeine Beispiele für inhaltliche Rituale (Kaiser, 2000, S.11). Dagegen stellen organisatorische rituelle pädagogische Mittel die Rahmenbedingungen des Schulalltags her, welche äußerlich immer gleich ablaufen, inhaltlich aber unterschiedlich gestaltet sein können. Dazu gehören Gesprächskreise, aktive Pausen, Adventsfeiern oder Entspannungsspiele. Mit räumlichen Ritualen sind an bestimmte Orte gebundene Ritualisierungen, z.B. feste Sitzordnungen im Klassenraum, Orte für Schülertreffs am Gang oder bestimmte Gestaltungsformen von Leseecken gemeint.

5.4 Einteilung schulischer Rituale

Nitsche (2005, S. 175) unterteilt Rituale in der Schule nach ihrem zeitlichen Vorkommen:

- Tägliche Rituale und Stundenrituale (Mikrorituale)
- Rituale, die das Schuljahr gliedern (Makrorituale)

5.4.1 Tägliche Rituale und Stundenrituale

Zu den täglichen in der Schule praktizierten (Mikro-)Ritualen gehören Begrüßungs-, und Verabschiedungsrituale, Pausenrituale und jene ritualisierten Handlungsmuster, die die Organisation innerhalb der Stunde vereinfachen und die Arbeit strukturieren. Darunter versteht Oerter (1999, S. 8) viele kleine „technische Rituale“, die unter anderem das Her- und Wegräumen von Unterrichtsmaterial regeln.

Rituale, die täglich mit den Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden, bezeichnet Nitsche (2005, S.176) auch als „Anker“. Durch das Setzen von „Ankern“ im Unterricht lässt sich nach und nach ein ritualisierter Stundenablauf erkennen. Bastian und Nix (2016, S.40) heben besonders den Stundenanfang und -Abschluss als besonders geeignete Phasen für Rituale hervor. Drews (2008, S.47) bestätigt, das der Beginn und das Ende von Unterricht zu den wichtigsten strukturierenden und rhythmisierenden Gesichtspunkten gehören, da diese einen Überblick über die verbrachte Zeit geben und für Transparenz des

Unterrichtsgeschehens sorgen. Es lohnt sich, vor allem im Hinblick auf die Disziplin und der allgemeinen Atmosphäre in der Klasse, Zeit in ein Anfangsritual zu investieren. Dazu bedarf es keinerlei aufwendiger Inszenierung (Drews, 2008, S.48). Ein Vorteil von Anfangsritualen besteht darin, dass der Ablauf allen Schülerinnen und Schülern bekannt ist und durch die gefundene Ruhe und Konzentration ein rascherer Einstieg in den Unterricht ermöglicht wird. Darüber hinaus gibt es der Lehrperson die Möglichkeit, die Aufmerksamkeit der Schüler und Schülerinnen zum gewünschten Zeitpunkt zu sammeln (Drews, 2008, S.47), sowie Verhaltensänderungen zu erwirken (Gerdes, 1997, S.55). Für die Einleitung können akustische Signale, wie z.B. das Klingen einer Glocke oder einer Triangel verwendet werden. Für die Volksschule hat sich der sogenannte „Regenstab“, ein geschlossenes Rohr, in dem viele kleine Steinchen rieseln und dessen Geräusch eine beruhigende Wirkung hat, bewährt. Die Schülerinnen und Schüler wissen, dass sie bis zum Ausklingen des Signals einen geraumen Zeitraum zur Verfügung haben, um zur Ruhe zu kommen (Gerdes, 1997, S.55). Als visuelle Zeichen können hochgehaltene Visualisierungskarten, welche eine Abbildung der benötigten Unterlagen zeigen, den Tumult am Stundenbeginn beruhigen (Bastian & Nix, 2016, S.40).

Drews (2008, S.48) berichtet aus eigener Erfahrung, wie wertvoll ein ritualisiert gestalteter Unterrichtsbeginn für die Atmosphäre auch bei älteren Schülerinnen und Schülern und in der Erwachsenenbildung sein kann. Die Autorin weist jedoch nicht nur dem Stundenbeginn, sondern auch einem gelungenen Abschluss einer Unterrichtseinheit großes Potential für die Unterrichtsqualität zu. Ein Abschlussritual als Fixpunkt des Unterrichts, zum Beispiel in Form einer Reflexionsrunde, macht Schülerinnen und Schülern den Sinn von Unterricht erst klar und verdeutlicht ihnen ihren derzeitigen Leistungsstand. Am Ende einer Unterrichtseinheit kann es sinnvoll sein, mit Schülerinnen und Schülern ihre eigene Leistung kritisch zu reflektieren, sich gemeinsam über Erfolge zu freuen, positiv in die Zukunft zu blicken und sich neue Ziele zu setzen. Drews (2008, S.50) betont, dass die zeitliche Strukturierung von Unterricht wichtig ist, um „Unterricht als Zeitereignis nicht versickern“ zu lassen. Da die Schule eine Institution mit sehr vielen neuen Abschnitten, Anfängen und Abschlüssen ist, ist eine Betonung dieser Abschnitten für die Transparenz von Schule und Unterricht sowie für das Rhythmusgefühl von Schülerinnen und Schüler für schulische Abläufe immens wichtig. Drews nennt als Beispiel die Einschulung mit der großen Schultüte, den Zeugnistag, neue Fächer und Kurse, sowie zahlreiche Unterrichtseinheiten,

welche wiederum in verschiedene Unterrichtsphasen zergliedert sind. Nach Drews (2008, S.50) besteht bei Ignoranz dieser Einschnitte die Gefahr eines „Zeitbrei-Eindrucks“.

5.4.2 Gliederung des Schuljahres

Makrorituale sind zyklisch wiederkehrende Ereignisse mit einem besonderen Status im Schulleben. Darunter fallen Einschulungsfeiern, Weihnachtsfeiern, Sommerfeste, Zeugnisfeiern oder Geburtstagsfeiern. Auch besondere Ereignisse wie Schulkonzerte und Theateraufführungen haben Ritualcharakter, da sie neben ihrem jährlichen Auftreten „dem Skript von Aufführungen gehorchen“. Zu dieser Gruppe ritualisierter Schulevents können auch Schülergottesdienste gezählt werden (Oerter, 1999, S.8). Folgendes Ritual kann am Beginn des Schuljahres, eines Semesters oder Halbsemesters, aber auch am Anfang einer Projektwoche durchgeführt werden (Petersen, 2001, S. 79).

Bezeichnung: **Vom Alten zum Neuen – Übergange zum neuen Semester gestalten**

Funktion: Das Ritual dient vorwiegend der Reflexion über bereits erreichte Leistungen und soll neue Ziele, Wünsche und Anregungen für das neue Semester thematisieren. Ämter können neu vergeben, Sitzordnungen geändert oder Regeln überarbeitet werden. Neben der Selbstreflexion über den eigenen Fortschritt, soll auch das soziale Miteinander der Gruppe und die weiteren Ziele für den Fachunterricht geklärt werden.

Ablauf:

Die Schülerinnen und Schüler bekommen zunächst einen Fragebogen zur Selbst-Reflexion des vergangenen Halbjahres bzw. der Arbeitswoche und sollen für sich z.B. folgende Fragen beantworten:

- Habe ich meine Lernziele erfüllt? (Ist-Zustand) Woran lag das? (Selbst-Reflexion)
- Habe ich etwas nicht geschafft oder bin mit mir unzufrieden? Wenn ja, woran lag das? (Selbst-Reflexion)
- Was will ich noch erreichen? (Soll-Zustand)

Die Antworten sollen anonym bleiben und jeder Schülerin und jedem Schüler als Hilfe dienen, die eignen Leistungen selbst einzuschätzen. Anschließend folgt ein Fragebogen zur Gruppen-Reflexion beantwortet werden, der z.B. aus folgenden Fragen besteht:

- Was waren unsere größten drei Erfolge?
- Drei Dinge, die mich in der Gruppe gestört haben.
- Drei Wünsche an die Gruppe.

Nach Beantwortung der Fragen sollen die Ergebnisse innerhalb der Tischgruppe und anschließend mit der ganzen Gruppe gemeinsam besprochen werden. Aus den wichtigsten Erkenntnissen, Wünschen und Zielen können neue Vereinbarungen für die Klassengemeinschaft getroffen werden. Die Ergebnisse werden von der Lehrperson zusammengefasst, auf ein Plakat geschrieben und gut sichtbar im Klassenraum aufgehängt. Im Anschluss daran können die Ämter neu vergeben werden, wie z.B. das Klassensprecheramt. Zur Vorbereitung und Einstimmung auf die fachlichen Inhalte des neuen Semesters kann die Lehrperson die neuen Themen präsentieren sowie jene Bereiche abstecken, in denen die Schülerinnen und Schüler auch Themen wählen dürfen. Im Zuge dessen dient ein dritter Fragebogen der Lehrperson als Reflexion bereits bearbeiteter Inhalte und erleichtert die Zusammenstellung der zukünftigen Themen in Absprache auf die Interessen der Klasse:

- Welche Themengebiete waren am interessantesten? Warum?
- Welche Arbeitsformen haben mir am besten gefallen und warum? Wo habe ich am meisten gelernt?
- Welches Themengebiet interessiert mich für kommendes Semester am meisten?

Die Fragen können anonym oder mit Namen versehen der Lehrperson abgegeben werden und werden von ihr ausgewertet.

Ritualcharakter: Die gemeinsame Absprache von bereits Bewährtem und das Entwickeln neuer Impulse und Perspektiven gibt den Schülerinnen und Schülern das Gefühl, am Unterrichtsgeschehen mitbestimmen zu dürfen und sorgt als „Partizipationsritual“ für mehr Schüler- und Schülerinnenorientierung (Petersen, 2001, S. 70). Da das Ritual am Anfang eines neuen Semesters durchgeführt wird, lassen die Schülerinnen und Schüler durch die Reflexionsabschnitte „Altes“ hinter sich und vereinbaren gemeinsam "neue“ Ziele.

Rituale solcher Art erlangen ihre Wirkung erst, wenn sie über längere Zeiträume durchgeführt und eingeübt werden. In ähnlicher Art lassen sich Stundenanfänge oder Gesprächskreise beginnen (Gudjons, 2011, S.244).

5.5 Schülerinnen und Schüler brauchen Rituale

Im Streifzug durch die Literatur der Schulpädagogik fällt auf, dass die Praktizierung von Ritualen an den Schulen seit den 1980er Jahren wieder überaus positiv bewertet wird. In diesem Sinn können Rituale für die Schule nach vier Funktionsbereichen eingeteilt werden:

1) Ordnung und Sicherheit

Rituale sorgen für Ordnung und Struktur im Tagesablauf. Das Vorschul- oder Volksschulkind kann sich auf regelmäßig eintretende Handlungsabläufe einstellen und wird so nicht ständig unerwarteten Ereignissen ausgesetzt, die Angst und Unsicherheit hervorrufen könnten. Diese Tatsache ist für die Entwicklung des jungen Selbstbewusstseins und des Gefühls der Geborgenheit und Sicherheit in einer Gemeinschaft ungemein wichtig. Für ein besseres Verständnis muss man nach Oerter (1999, S.6.) wissen, „dass das Selbst eines Menschen nicht ein Bewusstseins- und Wissenszustand ist, der sich nur auf sich selbst bezieht, sondern dass das Selbst durch seine Beziehungen zur Umwelt definiert wird." Stabile Umweltbedingungen und –Beziehungen spielen nach Oerter dabei eine wesentliche Rolle für die Entwicklung eines gesunden Selbstbildes. Rituale, die über den Tages-, Wochen-, Monats- oder Jahresverlauf entwickelt werden, ermöglichen dem Kind ein besseres Verständnis von Zeitabschnitten und bringen Übersicht in den Lebenslauf. Untersuchungen haben auch bei älteren Kindern und Jugendlichen ergeben, dass die Faktoren Ordnung und Sicherheit einen relativ hohen Einfluss auf das Schulklima und das Wohlbefinden in der Schule haben (Oerter, 1999, S.6). Es geht hierbei jedoch weniger um Disziplinarmaßnahmen, die Störungen von Schülerinnen und Schülern unterbinden oder beenden sollen, sondern um die Tatsache, dass tägliche Schulrituale durch ihr einfaches Ordnungsprinzip schon einen großen Beitrag zum Sicherheits-und Geborgenheitsgefühl der Kinder beitragen.

2) Selbsterhöhung

Oerter (1999, S.6) nennt neben der ordnungsstiftenden Funktion noch die Hervorhebung des Selbst, die durch die aktive Beteiligung eines vom Alltag abgesonderten Ereignisses, z.B. eines Geburtstagsfests, Abschlussfests oder eines religiösen Rituals entsteht. Dabei sind die Mitwirkung am Ritual und die emotionale Bedeutung desselben besonders wichtig, um eine existenzsteigernde Wirkung zu haben. Im Konkreten können damit unterschiedliche Handlungen gemeint sein, z.B. die Übernahme von besonderen Ämtern in der Klasse oder das aktive Mitgestalten eines Morgenkreises mit eigenen kreativen Beiträgen. Oerter (1999, S.7) weist auf das Problem hin, dass die Realität der Schule mit ihren sozialen Höhepunkten immer mehr mit dem attraktiven Angebot von Medien, wie Fernsehen und Computerspielen in der kindlichen und jugendlichen Lebenswelt konkurrieren muss. Als allgemeine Befürchtung gilt, dass Schülerinnen und Schüler immer mehr in virtuelle Realitäten hineinwachsen und diesen mehr Bedeutung zuwenden als ihrem sozialen Umfeld. Aus

diesem Grund geht es in Bezug auf die Selbsterhöhung besonders darum, Kinder mithilfe von Schulerlebnissen aus ihrem Alltag hervorzuheben und positive Realitätserfahrungen zu generieren. Oerter (1999, S. 7) nennt als Beispiele Schulkonzerte, Schulfeste und Abschlussfeiern, die durch die gemeinsame Vorbereitung, Durchführung und den Ablauf nach bestimmten Regeln auch Ritualcharakter haben. Aber auch tägliche kleine Rituale wie das Begrüßen und Verabschieden, lebendig gemacht durch inhaltliche kleine Veränderungen, helfen dabei, die Schule als soziale Wirklichkeit positiv zu erleben.

3) Arbeitserleichterung

Oerter (1999, S.6) weitet die Bedeutung von Ritualen im Alltag von Kindern noch um eine weitere Komponente aus. Im Unterricht erleichtern feste Abläufe, z.B. beim Her- und Wegräumen von Unterrichtsmaterial, bei der Arbeitsvorbereitung, beim Organisieren der Versammlung im Unterricht Bewegung und Sport oder das Verhalten beim Verlassen des Schulgebäudes als Klasse die Unterrichtsorganisation und sparen viel Zeit und Energie. Oerter zählt, im Gegensatz zu Kaufmann-Huber (1995, S.10) und Bundschuh-Schramm et al. (2004, S.15), diesen Aspekt zum Begriff des Rituals noch dazu und betont, dass es sich dabei um Rituale auf unterster Ebene handelt. Damit die Kinder diese Gewohnheiten beibehalten ist es wichtig, dass sie den Sinn und die Zweckmäßigkeit dahinter erkennen und auch von der Lehrperson erklärt bekommen.

4) Unterstützung bei Schwierigkeiten in der Schule

Die Schule ist ein Ort, an dem täglich viele Menschen mit unterschiedlichen Persönlichkeiten und Bedürfnissen zusammen lernen, arbeiten und spielen (Kretschmann, 2006, S.81). Schüler und Schülerinnen sind im Umfeld Schule oft neuen, unbekannten Situationen ausgesetzt. Der Schulanfang, das Betreten einer neuen Klasse, das Kennenlernen neuer Mitschüler und Mitschülerinnen, neue Lehrer und Lehrerinnen oder ein anderes Fach können große Unsicherheiten auslösen. Diese neuen Umstände können bei eher unsicheren Schülerinnen und Schülern Ängste auslösen, welche häufig durch auffälliges Verhalten kompensiert werden. Manche Schüler und Schülerinnen reagieren auf Umstellungen laut, aggressiv oder unberechenbar, andere sind besonders schüchtern, zurückhaltend und unauffällig. Petersen (2001, S.9) führt weiter aus, dass Kindern und Jugendlichen in vielen Fällen noch die kommunikativen Fähigkeiten fehlen, um ihre Bedürfnisse der Umwelt adäquat mitzuteilen, in angemessener Art Konflikte zu lösen und in respektvoller Weise miteinander umzugehen.

Die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler verändert sich vor allem von der fünften bis zur zehnten Schulstufe. In dieser Zeit findet nicht nur körperliches Wachstum statt, sondern auch die Entwicklung zu psychischer Reife und Stabilität. In dieser Phase des Lebens lassen sich häufig Übergänge und Umbrüche in neue Lebenssituationen finden. Petersen (2001, S.9) weist auf die Bedeutung von Ritualen hin, die von Lehrerinnen und Lehrern eingeführt werden, die den Schülerinnen und Schülern helfen sollen, persönliche Krisen zu überstehen. Eine Garantie auf einen Erfolg gibt es aber leider nicht.

Petersen (2001, S.10) erläutert die Schwierigkeiten in der Schule, die bei Kindern und Jugendlichen immer häufiger zu beobachten sind. Um einen Rahmen für gelungene Unterrichtsstunden zu setzen, reichen in der heutigen Zeit leider kaum mehr Appelle an das gute Zusammenarbeiten und das Unterlassen des gegenseitigen Störens aus. Höfliches Verhalten und gegenseitiger Respekt als erzieherischer Wert werden von vielen Schülerinnen und Schülern nicht mehr selbstverständlich mitgebracht. Somit erscheint nach Unruh und Petersen (2008, S.107) die Sozialisationsfunktion der Schule zunehmend elementarer zu werden. Die Autoren berichten von Störungen im Unterricht durch aggressive Schülerinnen und Schüler sowie vermehrt respektloses Verhalten gegenüber Lehrer und Lehrerinnen. Winterhoff (2010, S.68) beobachtet eine beunruhigend steigende Anzahl von Kindern mit Konzentrationsschwierigkeiten, warnt aber vor frühzeitiger ADHS-Diagnose. Er führt die meisten Fälle auf Reizüberflutung durch zu viel TV- und Medienkonsum, unregelmäßiges Schlafverhalten und zu wenig körperliche Bewegung zurück. Viele Lehrerinnen und Lehrer versuchen, mithilfe von Regelkatalogen und verschärften Disziplinarmaßnahmen, die Situationen in den Griff zu bekommen (Unruh & Petersen, 2008, S.107).

Zweifellos ist das Abstecken von Grenzen wichtig um den Schülern und Schülerinnen zunehmende Verantwortung für ihren Umgang miteinander, als auch für ihr Arbeiten zu übergeben. Nach Petersen (2001, S.10) kann dann „aus Unsicherheit und geringer Frustrationstoleranz langsam Selbstvertrauen, Teamfähigkeit und Konfliktfähigkeit erwachsen.“ Solange Schüler und Schülerinnen aber noch Probleme beim Zusammenarbeiten haben, zu stark auf sich selbst konzentriert sind, wenig auf andere Rücksicht nehmen bzw. ihr Platz in der Klassengemeinschaft noch nicht gesichert ist, können Rituale und Ritualisierungen im Unterricht helfen, einen äußeren Rahmen vorzugeben, der in Zeiten starker persönlicher Verunsicherung eine Art Anker darstellen kann. Unruh und Petersen (2008, S.107) berichten von einem Revival für Rituale, die als

„Allheilmittel“ gesehen werden und konfliktreiche Situationen abschwächen und für eine entspannte Atmosphäre in der Schule sorgen können. Abhängig vom Gelingen von Ritualen in einer Gruppe ist unter anderem die Bereitschaft auf das Sich-Einlassen im Sinne von „Spielen“, „Festen“, „Stilleübungen“ oder „Ritualisierungen überhaupt“. Der Grad der erlangten psychischen Reife spielt dabei eine große Rolle. Ein respektvoller und freundlicher Umgang miteinander sowie bereits gemachte Selbst-und Gruppenerfahrungen spielen ebenfalls mit ein. Petersen (2001, S.10) erklärt, dass im Gegensatz zu Volksschulkindern, pubertierende Schülerinnen und Schüler der siebten und achten Schulstufe stark unterschiedliche entwicklungspsychologische Schübe haben können. Sie sind meist mit Selbstfindungsprozessen beschäftigt und grenzen sich, um sich weiterzuentwickeln, gerne auch von anderen ab. Petersen verdeutlicht an dieser Stelle einen negativen Aspekt von Ritualen, da sie in dieser Altersgruppe oft als Maßnahmen zur Verhaltensregulation angenommen werden und liebgewonnene Freiheiten einschränken. Der Wunsch der Schüler und Schülerinnen, selbstständiger werden wird mit fortschreitendem Entwicklungsstand größer. Andererseits verleihen ritualisierte Abläufe Einzel- und Teamarbeiten mehr Struktur und können so zu vermehrt selbstständigerem und selbstbestimmterem Arbeiten und somit mehr Erfolg beim Lernen führen (Petersen, 2001, S.11).

5.6 Argumentation Pro und Contra schulischer Rituale für die Unterrichtsorganisation

Rituale haben einen ambivalenten Charakter und werden in der pädagogischen Literatur streng auf ihre Anwendbarkeit bei Kindern und Jugendlichen geprüft. Neben den überwiegenden positiven Aspekten, die Rituale in der Schule erwirken, dürfen auch negative Seiten nicht außer Acht gelassen werden, da Ritualen teilweise noch von einem schlechten Ruf begleitet werden. Wellendorf (1979, S. 67 f.) berichtet ausführlich über die Verknüpfung von Ritualen mit „Autorität, Gehorsam und schulischem Zwang“. Obwohl sein Werk sich auf die Schule in den 1970er Jahren bezieht, haben sich die Strukturen bis heute nicht wesentlich verändert. Die Vor- und Nachteile schulischer Rituale sollen im Folgenden diskutiert werden.

Argument 1: Strukturierung des Unterrichts

Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass die Qualität von Unterricht auf mehrere empirisch belegte Indikatoren zurückzuführen ist. Neben den Punkten Methodenvielfalt und Individualisierung nennt Helmke (2003, S.60) Klarheit als wichtiges Qualitätsmerkmal. Letzteren Kategorie untergeordnet finden sich akustische Verständlichkeit, Präzision und

Korrektheit, fachliche Kompetenz der Lehrperson und, für diese Arbeit besonders interessant, die Strukturiertheit von Unterricht mithilfe von Ritualen. Nach Helmke (2003, S.61) hat eine ordentliche Strukturierung des Unterrichts unter Nutzung von Strukturelementen einen deutlich positiven Einfluss auf Lehr- und Lernprozesse.

Gegenargument: **Rituale fixieren auf die Lehrperson**

Die Strukturierung, aufgrund der das Unterrichtsgeschehen basiert, wird weitgehend von der Lehrperson bestimmt und initiiert. Durch das einheitliche Konzept, kann hier als Gegenargument die fehlende Individualisierung genannt werden, die in der heutigen Zeit besonders groß geschrieben wird (Kaiser, 2001, S. 28). Das Ritual, wie z.B. der Morgenkreis, wird durch die Autorität der Lehrperson festgesetzt. Die Teilnahme kann daher einen zwingenden Charakter aufweisen. In diesem Sinne ist es besonders wichtig, Rituale nicht verkommen zu lassen und den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit zu geben, diese aktiv mitzugestalten (Knauf, 2009, S. 198). Im Zuge der Einführung durch die gemeinschaftliche Verabredung müssen Rituale auch eingeübt und trainiert werden (Gudjons, 2011, S. 243), z.B. das Einfinden im Mittelkreis des Turnsaals auf ein Pfeifsignal der Lehrperson. Damit das Ritual seinen Zweck erfüllt, muss es von Schülerinnen und Schülern geltend gemacht und seine regelmäßige Durchführung eingefordert werden (Sustek, 1995, S.5).

Argument 2: Ordnung im Unterricht

In der Schule existieren eine Reihe von Rituale und ritualisierte Handlungsabfolgen, die auf eine lange Tradition zurückblicken und von Lehrerinnen und Lehrer jeder Generation übernommen werden. Viele Rituale haben sich in ihrem Ablauf bewährt und dienen der äußeren Organisation, z.B. um für Ruhe in der Klasse zu sorgen oder für einen geregelten Ortswechsel innerhalb und außerhalb der Schule. Das Anstellen in Zweierreihe wird seit Kindergartentagen eingeübt und wird in der Schule nahtlos als ritualisiertes Verhaltensmuster unhinterfragt übernommen. Junglehrer und –Lehrerinnen, für welche die Bewältigung des schulischen Alltags noch eine größere Herausforderung darstellt als für bereits berufserfahrenere Kolleginnen und Kollegen sind dankbar für bereits etablierte Organisationsformen, da bestimmte Situationen ein spezifisches Verhalten der Schülerinnen und Schüler hervorrufen (Rosenberger, 2005, S. 164). Für bestimmte ritualisierte Handlungsmuster, wie z.B. das Einfinden in einen Halbkreis rund um die Lehrkraft im Unterricht Bewegung und Sport ist kein spezieller Aufruf mehr nötig, da die Schülerinnen

und Schüler beim Hereinkommen wissen, was zu tun ist (Petersen, 2001, S. 13) und ihre jeweiligen Rollen einnehmen (Kretschmann, 2006, S. 81). Ein großer Vorteil von Ritualen ergibt sich durch die Tatsache, dass bestimmte Abläufe nicht ständig aufs Neue geregelt werden müssen. Kretschmann vergleicht dies mit der Rechtsregel im Straßenverkehr. Gäbe es keine verbindliche Vereinbarung über die zu befahrene Seite der Straße, müsste diese ständig ausgehandelt werden und der Verkehr bestünde aus Chaos. Nicht vorhandene bzw. immer neu auszuhandelnde Regeln und Rituale in der Schule verursachen nach Kretschmann (2006, S.82) „lernhemmende Erregungen“ und tragen zu Verunsicherung bei, welche vermehrt zu Unterrichtsstörungen führen können (Gerdes, 1997, S. 55).

Gegenargument: Rituale disziplinieren und erzeugen Druck

Das soziale Arrangement von Ritualen veranschaulicht durch ihre symbolische Inszenierung (z.B. in geschlossener Kreisform) den Teilnehmenden ihre Position im Interaktionssystem der Schule. Schülerinnen und Schüler sind Mitglieder des schulischen Systems, das von ihnen erwartet, sich gesellschaftlichen Strukturen als einer „übergeordneten Macht“ zu beugen (Wellendorf, 1979, S.67). Gudjons (2011, S.242) führt weiter aus: „Rituale können sich als Inkarnation einer höheren Ordnung tarnen, für Kinder als Teil eines nicht durchschaubaren übermächtigen Systems erscheinen“. Rituale können daher veraltet und erstarrt wirken. Ein charakteristisches Merkmal schulischer Rituale ist ihre Konzentration auf das Gemeinschaftliche. Persönliche Interessen und Wünsche treten dabei in den Hintergrund zum Wohl des gemeinschaftlich durchgeführten Rituals (Unruh & Petersen, 2008, S. 111). Rituale erzeugen das Gefühl „dazuzugehören“. Ihre Wirkung wird jedoch nicht über disziplinäre Maßnahmen, sondern durch den Vollzug an sich, durch den die Teilnehmenden in das Ritual „hineingezogen“ werden, erzielt (Knörzer & Grass, 1998, S.128).

Das Erleben von Ritualen wird meist durch sinnliche Erfahrungen noch verstärkt. Dazu gehören Stilleübungen, wenn sich die ganze Klasse nach einer anstrengenden Sporteinheit im Turnsaal auf den Boden legt und die Lehrperson zu leiser Musik eine Fantasiereise anleitet, oder wenn der Gesprächskreis durch allseitiges Ruhig-sein begonnen werden soll. Damit das Ritual im Einklang mit allen Teilnehmenden funktionieren kann, müssen bestimmte Regeln befolgt werden. Tratschen, Zwischenrufen oder das Diskutieren darüber, wer wie lange den Redestein und damit das „Rederecht“ für sich beansprucht, bringen den friedlichen Verlauf des Rituals zum Einsturz. So erzeugen Rituale auch Druck denjenigen gegenüber, die dem Ritual nicht beiwohnen wollen (Unruh & Petersen, 2008, S.111). Die

„psychologische Macht“ (Knörzer & Grass, 1998, S.128) und die „Magie“ (Knauf, 2009, S.198), die vom Ritual ausgeht, kann durch eine kleine Störung schon aufgelöst werden. Ermahnungen und das Arbeiten mit Druck sind in diesem Moment nicht sinnvoll, da die ganze Situation gefährdet werden und für negative Stimmungen sorgen kann. Unruh und Petersen (2008, S. 111) verdeutlichen damit die Notwendigkeit von Feingefühl der Lehrkraft bei der Einführung und Durchführung von Ritualen und betonen, dass es manchmal unabwendbar ist, ein Ritual zu überdenken und an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anzupassen. Besonders, wenn eine Gruppe jahrelang besteht, sollten regelmäßige, altersadäquate Anpassungen vorweggenommen werden. Neben dem sozialen Druck, der auf Schülerinnen und Schülern einwirkt, sich dem Ritual nicht entziehen zu können, stellt Gudjons (2011, S. 243) noch einen weiteren ambivalenten Punkt dar. Rituale können sowohl offene als auch verdeckte Mittel der Macht darstellen, welche Lehrkräfte benutzen, um Schülerinnen und Schüler zu manipulieren. Durch den spielerischen Charakter des Rituals fällt es aber leichter, die Autorität der Lehrperson im Klassenraum zu vernebeln. Kommt es zu Störungen von Schülerinnen oder Schülern während des Rituals, kann eine Zurechtweisung in spielerischer Weise geschehen, wie Knörzer und Grass (1998, S.128) an folgendem Reim demonstrieren: „Ich hoffe nur, dass du`s nicht bist, der jetzt noch nicht ganz stille ist.“

Argument 3: Soziale Gleichstellung im Ritual

Ein schulisches Ritual ist „ein Prozess, der Zeit, Ort, Symbolik sowie Ablauf strukturiert und einrahmt und an dem alle, Lehrer wie Schüler, gleichberechtigt beteiligt sind“. Unruh und Petersen (2008, S.108 f.) betonen an dieser Stelle die Enthierarchisierung, die im Ritual stattfindet. Durch das Sitzen im Gesprächskreis auf gleicher Augenhöhe scheint die Autorität der Lehrperson für die Dauer des Rituals aufgehoben zu sein. Sie gibt ihr Rederecht sowie die leitende Rolle vorübergehend an die Schülerinnen und Schüler ab. Die Gestaltung sowie die inhaltliche Ausführung kann bei diesem Ritual der Klasse weitaus selbst überlassen werden, lediglich der äußere Rahmen kann von der Lehrperson gesetzt werden. Ort, Zeit und Struktur müssen einmal von der Lehrperson initiiert und anschließend regelmäßig mit der Klasse eingeübt werden, damit das Ritual für sich selbst funktionieren kann. Wenn die Zurückhaltung schwer fällt, appellieren Unruh und Petersen an die Geduld der Lehrperson, zumindest den von Schülerinnen und Schülern selbst gestalteten Prozess von außen, unkommentiert, zu beobachten. Je seltener das Ritual stattfindet, desto anstrengender ist die Etablierung, da sich Schülerinnen und Schüler nicht so schnell daran gewöhnen wie an

täglich ritualisierte Handlungsabläufe. Im Hinblick auf die schwarze Vergangenheit schulischer Rituale und ihrem Ruf der Unterwerfung, ist nach Sustek (1995, S.5) stets zu hinterfragen, ob sie zur Unterdrückung und Disziplinierung dienen, oder ob eine menschliche Gleichstellung zu erkennen ist. Nur im letzteren Fall sind Rituale es wert, weiter aufrechterhalten zu werden.

Gegenargument: Infragestellung der Enthierarchisierung

In welchem Ausmaß die Gleichstellung der Lehrperson im Gesprächskreisritual von statten gehen kann, ist aufgrund der Verantwortung für die Klasse fraglich. In manchen Schulen ist es üblich, dass die Kreisgesprächsleitung von einer Schülerin oder einem Schüler übernommen wird. Das Kind wird dann zum „Kreisdirektor" ernannt, welches durch das Zuwerfen eines Ritualgegenstands (z.B. ein Kuscheltier) demjenigen Kind das Rederecht erteilt. Das erzählende Kind darf dann selbst den Gegenstand weiterreichen. Wird es im Gesprächskreis zu unruhig, darf der „Kreisdirektor" einschreiten und die anderen Kinder ermahnen. Doch selbst wenn das „Rederecht" im Gesprächskreis durch einen Redestein oder einen anderen Gegenstand festgelegt ist, so bedarf es immer einer Eröffnung durch die Lehrperson, die einen gewissen Einfluss auf das Procedere des Rituals hat (Petersen, 2001, S. 28). Riemer (2005, S. 55) wiederlegt diesen Widerspruch allerdings, indem er die sogenannte „Vorordnung", die durch die organisatorischen Aufgaben der Lehrperson und die Mitarbeit des „Kreisdirektors" vollzogen wird, als notwendige Bedingung für das Gelingen eines enthierarchisierten Gesprächskreisrituals annimmt.

5.7 Praxisbeispiel: das Gesprächskreisritual aus der Freinet- Pädagogik

Das Kreisgespräch als inszenierte pädagogische Situation ist eine der Methoden der Freinet-Pädagogik, die seit den 1920er Jahren existiert. Die Grundprinzipen der Freinet-Pädagogik, die auf den Franzosen Célestin Freinet zurückgehen, stellen das Kind in den Mittelpunkt des Lernprozesses. Aufgrund der Problematik, dass Schule trotz fortschreitender pädagogischer Forschung keine maßgeschneiderte Ausbildung bieten kann, die auf alle individuellen Bedürfnisse der Kinder eingeht, versucht die Freinet-Pädagogik dem Kind mittels kindgemäßen Arbeitsmethoden und Lernmaterial ein besonders günstiges Lernklima zu bieten (Freinet, 1979, zit. n. Grunder, 1995, S. 15). Nach der Ideologie Freinets soll das Kind Dinge, für die es sich interessiert, nicht nach Schulgegenständen einordnen und erst zu vorgeschriebenen Zeiten behandeln dürfen. Freiere Arbeitstechniken, wie Projekte, „freies Forschen" oder „Erkundungen" sollen dem Kind die Möglichkeit geben, seiner natürlichen

Neugier zu folgen. Die Organisation des Unterrichts in Kreisform bietet dabei durch seine offene Struktur die Gelegenheit, über Bedürfnisse und Interessen zu sprechen (Riemer, 2005, S. 46). Der „Morgen- bzw. Sesselkreis“ als Einstieg in die Woche oder als Unterrichtsbeginn ist ein beliebtes Ritual, das sich sowohl für die Volksschule als auch für die Sekundarstufe eignet (Nitsche, 2005, S.177). Diese Möglichkeit ist für Kinder wichtig, um persönliche Anliegen zu besprechen, Probleme zu klären oder Wünsche äußern zu können. Drews (2008, S.48) weist daraufhin, dass es leider genug Kinder gibt, für die diese Art der Gesprächsform eine der wenigen Gelegenheiten darstellt, in denen ihnen wirklich aktiv zugehört wird.

5.7.1 Pädagogische Analyse von Kreisgesprächen

Der Kreis ist geometrisch gesehen eine geschlossene Kurve, dessen Punkte auf der Kreislinie einen immer gleichen Abstand zum Mittelpunkt haben. Diese Eigenschaft ist für Gesprächsformen besonders günstig, da alle Teilnehmenden gleich weit voneinander entfernt sitzen. In pädagogischen Kreisgesprächen sitzen alle Teilnehmenden auf einer Ebene, niemand sitzt vor oder hinter jemandem anderen. Diese Aufstellungsform ermöglicht, dass jeder von jedem gesehen werden kann und ermöglicht einen „offenen“ Blick in die Runde, aus der niemand ausgeschlossen wird. Der Kreis bietet durch seine Geschlossenheit in sich Schutz nach außen, aber auch gleichzeitig Offenheit nach innen. Die Möglichkeit, gezielt auf gemeinschaftlicher Ebene zu agieren, bietet sich in der Kreisform besonders gut an (Riemer, 2005, S. 48). Für die Schule ergeben sich vielfältige Möglichkeiten die Kreisarten für pädagogische Zwecke zu nutzen. Als Beispiele seien hier der Morgenkreis, der Arbeitskreis, der Reflexionskreis, der Stunden- oder Wocheneröffnungskreis, der Besinnungskreis, der Erzählkreis oder der Abschlusskreis genannt. Auch die Kreisform kann unterschiedlich gestaltet sein, je nachdem ob die Teilnehmenden einen Sitz-, Steh-, Liege-, Innenstirn- oder Außenstirnkreis mit jeweils anderen Blickrichtungen bilden. Riemer (2005, S.49) unterscheidet die Kreisarten weiter nach ihren „Kreisterminen“: Je nachdem ob ein Morgenkreis um 8 Uhr früh oder ein Reflexionskreis kurz vor Stundenende geplant ist, bedarf es einer eigenen Inszenierung und einer eigenen „Kreisdidaktik“ mit eigenen „Kreisphasen“.

Für den Morgenkreis können nach Purmann (1997, zit. n. Riemer, 2005, S.49) die Eröffnungsphase (durch gemeinsam gesungene Lieder oder eröffnende Worte der Lehrkraft), die Erzählrunde und ein abschließendes Schlussritual als Kreisphasen bestimmt werden. Die Dauer des Kreises kann je nach pädagogisch verfolgtem Ziel wenige Minuten

bis zu mehreren Stunden dauern. Die Kommunikation im Kreis kann ebenfalls ritualisiert sein, indem eigene Regeln dafür vereinbart werden. In vielen Schulen wird ein sogenannter „Redestein“ oder ein anderer Gegenstand im Kreis herumgereicht, der derjenigen Person der ihn hält das Rederecht verleiht. Die Länge der Redezeit kann z.B. durch das Umdrehen einer Sanduhr in der Kreismitte beschränkt werden. Dies eignet sich besonders für sehr redebedürftige Schülerinnen und Schüler, welche den Rahmen des Gesprächskreises gerne als Bühne für ihre Darstellungen benutzen (Nitsche, 2005, S.177). An Jenaplan-Schulen, welche ein reformpädagogischen Konzept als Grundlage haben, ist der Morgenkreis ein fester Bestandteil der Schulkultur. Jeden Montag werden die Kinder in einen Sitzkreis geholt, in welchem Lerninhalte, Informationen, interessante Geschichten und Neuigkeiten besprochen werden. Lehrkräfte bestätigen die positive Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler im Sinne der umfassenden Förderung kognitiver, emotionaler und sozialer Fähigkeiten (Riemer, 2005, S. 52). Nitsche (2005, S.177) fasst die positiven Aspekte des Kreisgesprächsrituals zusammen: Neben der Steigerung des Zusammengehörigkeitsgefühls durch die Versammlung in geschlossener Kreisform entwickeln die Schülerinnen und Schüler Mitgefühl und Interesse für einander. Themen, die das Leben der Klasse in einer Gemeinschaft betreffen, können daher besonders gut in Kreisform besprochen werden.

Als Voraussetzung dafür, dass das Ritual gelingen kann, steht das „Arrangement“ des Kreises, das von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern gleichsam gewünscht ist. Darüber hinaus bedarf es einer didaktischen Struktur, welche durch Regeln mit den Kindern vereinbart ist. Riemer (2005, S.53) betont die notwendige pädagogische Kompetenz und Führungsqualität der Lehrperson. Die Rolle der Lehrkraft im Kreisgesprächsritual ist ambivalent: Sie bleibt einerseits führend, da sie für die Organisation und die dialogische Begleitung des Gesprächs verantwortlich ist. Andererseits soll ihre Position „gleichberechtigt“ mit denen der Schülerinnen und Schülern sein, um die Selbstorganisationskompetenz der Kinder und die Verantwortungsübernahme für die eigene Gruppe zu steigern.

Zusammengefasst sind schulische Rituale und ritualisierte Handlungsabfolgen wertvolle Mittel, um den sozialen Lebensraum der Schule positiv zu gestalten. Sie dürfen allerdings nicht unhinterfragt und statisch bleiben, sondern sollten regelmäßig in gemeinsamer Zusammenarbeit mit Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern überarbeitet und adaptiert werden (Schlüter, 2012, S. 32).

6 Rituale im Unterricht Bewegung und Sport

Im folgenden Kapitel werden die Ausführungen aus dem hermeneutischen Teil auf ihre Anwendung in der Praxis mittels Beobachtung überprüft. Zunächst soll auf die Besonderheiten der Kommunikation im Unterricht Bewegung und Sport hingewiesen werden, die bei der näheren Betrachtung der ritualisierten Abläufe und Rituale von Bedeutung sein werden.

6.1 Kommunikation und Interaktion im Unterricht Bewegung und Sport

Im Unterricht Bewegung und Sport werden Unterrichtsgespräche prinzipiell eher knapp gehalten, da eine möglichst hohe Bewegungszeit garantiert werden soll. Meist findet Kommunikation zwischen Sportlehrkräften und Schülern und Schülerinnen auf Anregung der Lehrperson mittels Informationsvermittlung, Erklärungen, Anweisungen und Fragen, besonders am Anfang und Ende der Unterrichtseinheit statt. Den Grund sieht Achtergarde (2015, S.186) vor allem darin, dass es im Unterricht Bewegung und Sport an sich wenig Gesprächskultur gibt.

Ein Anliegen von Achtergarde liegt daher darin, dass Schülerinnen und Schüler lernen sollen, sich im schulsportlichen Kontext adäquat auszudrücken. Eine Schwierigkeit dabei kann in den räumlichen Bedingungen gesehen werden. Das Sitzen oder Stehen in der Turnhalle ist nach Achtergarte (2015, S.186) weder gemütlich, noch fördert die Akustik in den meisten Hallen das Vermögen, ein ausführliches Gespräch zu führen. Oftmals soll das Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern am Anfang und am Ende der Stunde dazu dienen, rasch und effektiv Informationen zu vermitteln. Aufgrund unterschiedlichster äußerer Rahmenbedingungen im Unterricht Bewegung und Sport, wie z.B. im Schwimmbad, auf der Wiese, am Sportplatz oder auf der Skipiste, ist die Lehrkraft auch dazu gezwungen, die Kommunikation anders als im „normalen“ Fachunterricht zu gestalten (Klingen, 2001, S.18). Einfache Signale, wie z.B. ein Pfiff oder Handzeichen, welche dem Zweck dienen, ritualisierte Handlungsabläufe bzw. ein Ritual einzuläuten, vereinfachen die Kommunikation und den Unterrichtablauf.

6.2 Verbale und Nonverbale Kommunikationsinhalte

Unter Kommunikation ist allgemein jede Art der Kontaktaufnahme und Informationsübermittlung zwischen informationsfähigen Systemen zu verstehen. Im Kommunikationsprozess zwischen zwei Menschen kommt es durch das Verhalten des einen

zur Beeinflussung und somit zur Reaktion des anderen, zur sogenannten Interaktion (Schröder, 1975, S. 9). Nach dem berühmten metakommunikativen Axiom Watzlawicks „man kann nicht nicht kommunizieren“ ist es eine Unmöglichkeit, sich jeder Art von Verhalten oder Kommunikation zu entziehen (Watzlawick et al., 1980, S. 51). Das Kind, das im Unterricht vor sich hin träumt, übermittelt mit seinem Verhalten genauso eine Botschaft, wie ein Kind, das aufmerksam ist und mitarbeitet. Kommunikationsprozesse im Unterricht lassen sich nach ihrer Funktion einteilen (Rosenbusch, 1985, S.42):

1) Übermittlung inhaltlicher Anteile
   Beispiel: „Wir wiederholen heute den Felgaufschwung am Reck.“
2) Übermittlung prozessualer Anteile
   Beispiel: „Bitte stellt euch hier nebeneinander auf.“
3) Übermittlung des Beziehungsaspekts.
   Beispiel: „Ich freue mich, euch zu sehen!“ „Du musst die Aufgabe bis morgen erledigen!“

Bei der Übermittlung inhaltlicher Anteile geht es vorrangig um die Vermittlung von Lernstoff, Anweisungen oder Tatsachenberichte. Die Regelung prozessualer Anteile im Unterricht durch Kommunikation wurde von Winnefeld (1967, zit. n. Roschenbusch, 1985, S.44) ergänzt, da er diese Komponente für den Unterricht als unentbehrlich betrachtet. Da sich im Unterricht Bewegung und Sport viele Kinder und Jugendliche gleichzeitig auf engem Raum bewegen, ist unter dem Aspekt der Ordentlichkeit des Ablaufs sowie der allgemeinen Sicherheit dieser Punkt noch zu betonen. Die letzte Einteilung ist an das zweite pragmatische Axiom der Kommunikation nach Watzlawick angelehnt: „Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, derart, dass letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist“ (Watzlawick et al., 1980, S.56). Der Inhaltsaspekt, bei Watzlawick auch „digitale Kommunikation“, vermittelt den Sachverhalt einer Nachricht. Der Beziehungsaspekt, die „analoge Kommunikation“, ist der sogenannte „Hinweis darauf, wie ihr Sender sie vom Empfänger verstanden haben möchte“ (Watzlawick et al., 1980, S.53). Die Wirkung von analoger, nonverbaler Kommunikation auf die Übertragung einer Botschaft darf daher nicht unterschätzt werden (Gudjons, 2011, S.215). Um den Beziehungsaspekt einer Nachricht richtig zu verstehen, bedarf es neben der Deutung der inhaltlichen Anteile auch jener, die nicht über die Sprache vermittelt werden, wie der Körpersprache oder dem Tonfall.

Nonverbale, analoge Kommunikation beinhaltet eine Vielzahl an Signalen, zu welcher man Blickverhalten, Mimik, Gestik, Körperhaltung, Stimmfarbe und -Lautstärke sowie Positionierung und Körperbewegung im Raum zählen kann. Da jedes Verhalten, egal ob man sich einer Situation entziehen möchte oder nicht, auch gleichzeitig Kommunikation ist, findet auf den Unterricht Bewegung und Sport bezogen, in jeder Minute, in der sich die Teilnehmenden auf eine bestimmte Weise verhalten, Kommunikation statt. Diese drückt auch immer zugleich die Beziehung zwischen den Kommunizierenden aus (Watzlawick et al., 1980, S.53). Ehlich (1983, S. 132) erklärt die Funktionsweise des Beziehungsaspekts einer Nachricht. Nonverbale Kommunikation funktioniert auf einem niedrigeren Bewusstseinsniveau als verbale Kommunikation. Aus diesem Grund wirken Signale nonverbaler Art unmittelbarer als rein verbale Inhalte, da sie eine viel höhere Aussagekraft über den Zustand einer Person, bzw. die Beschaffenheit der Beziehung zwischen Personen erreicht. Nonverbale Kommunikation hat nach Watzlawick et al. (1980, S. 61) „ihre Wurzeln offensichtlich in viel archaischeren Entwicklungsperioden“ und hat daher „eine weitaus allgemeinere Gültigkeit als die viel jüngere und abstraktere digitale Kommunikationsweise.“ Analoger Kommunikation kann aus zwei Gründen eine höhere Aussagekraft zugestanden werden. Erstens besteht bei rein sprachlicher Kommunikation ständig eine Form der Rückkoppelung, da die Person sich selbst hören kann. Die Möglichkeit des Feedbacks bei nonverbaler Kommunikation besteht dagegen nur aufgrund der Reaktion der Umwelt auf das Verhalten der jeweiligen Person, da sie sich ja nicht selbst sehen kann. Zweitens erlernt der Mensch die Deutung nonverbaler Signale lange bevor er fähig ist, verbal zu kommunizieren. Dieses Verhalten gilt demnach als ursprünglicher und „natürlicher“ als die sprachliche Artikulation (Ehlich, 1983, S.132).

6.3 Die Kommunikation im Ritual

Ritualisiertes Verhalten ist nach Douglas (1974, S.VI) vor allem eine Form der Kommunikation. Weite Teile des Rituals verlaufen auf nonverbaler Ebene, auf der es dem Ritual gelingt in „verdichteter Form“ Informationen zu vermitteln. In ritualisierten Prozessen kommt es zu einer stummen Verständigung zwischen den Teilnehmenden, einer stillen Übereinkunft, in der die Sozialstruktur feststeht. Rituale sind nach Dücker (2007, S.60) „Körperinszenierungen mit dem Ziel direkter ‚face to face‘ verbaler und nonverbaler Kommunikationsabläufe im Rahmen einer symbolischen Handlungskonstellation“. Das gesprochene Wort im Ritual mit seiner häufig vom Alltag abgehobenen Weise, dient häufig dazu, das körperliche Geschehen zu verdeutlichen und schafft eine „neue soziale

Wirklichkeit“ (Austin 1985, zit. n. Wulf, 2008, S. 340). Dies wird anhand des Morgenkreisrituals im zweiten Teil der qualitativen Beobachtung verdeutlicht.

6.4 Qualitative Beobachtung – Teil 1

6.4.1 Vorgehensweise und Fragestellungen

Im Rahmen der empirischen Untersuchung von Ritualen im praktischen Umfeld der Schule wurden an der AHS Friesgasse in Wien sechs Unterrichtseinheiten im Fach Bewegung und Sport beobachtet und protokolliert. Die anschließende Analyse der Beobachtungen soll Aufschluss über folgende Forschungsfragen geben:

- Welche Rituale werden im Unterricht Bewegung und Sport praktisch angewandt?
- In welchen Phasen des Unterrichts finden ritualisierte Handlungsabläufe statt?
- Welche Teile des Unterrichts haben offene Inhalte, welche sind ritualisiert?
- In welcher Form lassen sich Unterrichtsstunden „an sich“ als ritualisiert betrachten?

Um die Beobachtungen der Unterrichtsstunden miteinander hinsichtlich ihres zeitlichen Ablaufes vergleichen zu können, wurden die Inhalte der Einheiten anhand der protokollierten Beobachtungsaussagen der Lehrkraft nach Themensträngen in Anlehnung an Kleiner (2012, S.64) sortiert. Dabei sind jene Rituale und ritualisierte Handlungsabläufe interessant, die von der Lehrkraft initiiert und mit der Klasse eingeübt wurden. Rituelle Praktiken von Seiten der Schülerinnen und Schüler werden in diesen Beobachtungen nicht thematisiert. Die Zusammenhänge und Erkenntnisse aus den vorliegenden Beobachtungsprotokollen und Auswertungstabellen werden anschließend aus einer zeitlichen Perspektive grafisch dargestellt und diskutiert. Aufgrund des Daten- und Personenschutzes wurden alle Namen anonymisiert (z.B. Lehrer 1) und die Namen von Schülerinnen und Schülern geändert.

6.4.2 Beobachtungsprotokolle

Tab. 3: Beobachtungsprotokoll – Kontextinformation 1

Beobachtungsnummer	1
Kontextinformation	
Schule	AHS Friesgasse
Datum	Montag, 3.4.2017
Ort/Zeit	T1, 8:00- 8:50

Beobachtungsgegenstand	Unterricht Bewegung und Sport Burschen
Klasse, Anzahl der Schüler	2ab, 25 Schüler
Lehrkraft	Lehrer 1
Inhalt	Gerätturnen: Reck (Felgaufschwung und Flanke) Ballspiele
Organisationsform	Reck: Kreisbetrieb (2 Stationen)
Rollenreflexion	Meine Rolle als Beobachtende ist zurückhaltend und kommentarlos. Die Kinder kennen mich als Begleitlehrerin vom Skikurs, der in der Woche davor stattfand.
Beobachtungsstandpunkt	Ecke Turnsaal bzw. Hochsessel an Sprossenwand.

(Quelle: modifiziert nach Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 63)

Tab. 4: Beobachtungsprotokoll 1

Beobachtungsprotokoll 1			
Zeit	**Beschreibung der Aktivität (Lehrer/innen, Schüler/innen), Inhalt**	**Sozialform**	**Theoretische Reflexion ritueller Handlungs-abfolgen**
0:00-0:03	Jene Schüler, die schon umgezogen sind, kommen in den Turnsaal, nehmen sich Bälle aus dem Ballkorb und bewegen sich frei im Turnsaal.	Freies Spiel	Das freie Spiel am Beginn der Stunde wird als ritueller Stundeneinstieg praktiziert.
0:03-0:07	Die Schüler gruppieren sich (mehrere Zweier, Dreier und Vierergruppen) und beginnen mit verschiedenen Bällen zu spielen (vorwiegend Fußball, zwei Schüler werfen sich Softbälle zu bzw. versuchen dann, sich gegenseitig abzuwerfen). Der Lehrer befindet sich zu Beginn noch auf dem Gang vor dem Turnsaal und erhält von einem Schüler das Klassenbuch. Er legt das Klassenbuch auf die Turnbank und verlässt daraufhin noch einmal den Raum, um die Kiste mit den Wertsachen aus dem Umkleideraum zu holen, diese legt er neben das Klassenbuch.	Freies Spiel	Das freie Spiel und die Klassenbuch-eintragung findet als ritualisierter Ablauf vor dem eigentlichen Unterricht statt.
0:07	Der letzte Schüler betritt den Turnsaal und der Lehrer pfeift einmal lang und laut. Die Schüler setzen sich entlang der Wand nebeneinander	L-Form	Ritual: Pfiff und Aufsetzung der Schüler in L-Form entlang der Wand. Der

	entlang einer Ecke des Turnsaales auf, Blick zum Lehrer.		Pfiff dient als Signal für eine erwünschte Verhaltensänderung.
0:08-0.10	Es dauert weniger als 15 Sekunden, bis in der Reihe Ruhe einkehrt und die Schüler aufmerksam zum Lehrer blicken. Kurze Begrüßung durch den Lehrer, Erinnerung an Schmuck und Wertsachen. Befragung der Schüler nach Fehlenden und Eintrag ins Klassenbuch. Inhaltliche Anknüpfung an die letzte Unterrichtsstunde.	L-Form	Durch den Pfiff und die dementsprechende Aufsetzung entlang der Wand wissen die Schüler, dass Ruhe einzukehren hat, damit der Lehrer den Unterricht beginnen kann.
0:10-0:11	Einteilung der Schüler zum Herräumen von Geräten. (Reckstangen, Matten, Kasten).	/	/
0:11-0:15	Herräumen der Geräte, der Lehrer holt die beiden Recksäulen aus der Bodenverankerung. Schüler, die mit dem Herräumen ihres Teils fertig sind, setzen sich wieder entlang der Wand auf (unaufgefordert).	L-Form	Das erneute Hinsetzen und Warten auf neue Anweisungen ist als ritualisierter Handlungsablauf zu deuten
0:15-0:17	Der Lehrer organisiert die Aufstellungsform und erklärt zuerst die Übungen, dann den Übungsbetrieb. Station 1: Springen in den Stütz, seitliches Drüberhocken (Flanke) auf den Kasten hinter dem Reck. Hilfestellung und Sicherung vom Lehrer. Station 2: Vorübung Felgaufschwung. Aus der Ausgangsstellung (auf Brusthöhe unter das niedrig gestellte Reck auf den Rücken legen) die Hüfte über das Reck bringen. Ende der Übung im Kniestand.	Schüler stehen während der Erklärung um den Lehrer herum, keine erkennbare Ordnung	/
0:17-0:21	Übungsbetrieb	Kreisbetrieb	/
0:21	Pfiff: Der Lehrer unterbricht den Übungsbetrieb und fordert die Aufmerksamkeit für eine weitere Erklärung ein (er zeigt noch einmal vor und vereinfacht die Übung, bzw. zeigt eine Übungsvariante am Reck).	/	Pfiff: deutliches Signal, suggeriert sofort Aufmerksamkeit

0:21-0:32	Übungsbetrieb	Kreisbetrieb	/
0:32	Pfiff - Lehrer beendet den Übungsbetrieb und teilt Schüler zum Wegräumen ein	/	Der Pfiff signalisiert ein Ende der Übungszeit.
0:32-0:35	Schüler räumen weg, Lehrer versenkt Reckstangen im Boden, holt danach zwei Softbälle.	/	/
0:35	Schüler, die fertig sind versammeln sich wieder in der Nähe der Wand, manche stehen, manche setzen sich entlang der Wand. Der Lehrer kehrt aus dem Geräteraum zurück und erklärt das Spiel	L-Form entlang der Wand	Das Versammeln entlang der Wand, ähnlich wie zu Beginn scheint bei jedem Übergang, ohne Absprache zu passieren und kann als ritualisierter Handlungsablauf interpretiert werden
0:36-0:45	Merkball mit 2 Bällen	Spielform	/
0:45	Langer Schlusspfiff – Lehrer fordert Schüler zur Ballabgabe auf und entlässt die Schüler	/	Der Pfiff mit langer Dauer signalisiert das Ende der Stunde.

(Quelle: modifiziert nach nach Neuböck-Hubinger, 2008, S. 44)

Tab. 5: Beobachtungsprotokoll - Kontextinformation 2

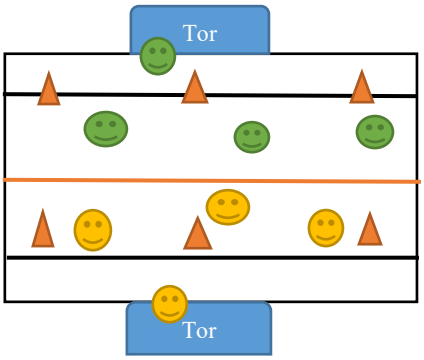
Beobachtungsnummer	2
Kontextinformation	
Schule	AHS Friesgasse
Datum	Montag, 3.4.2017
Ort/Zeit	T1, 9:00- 9:50
Beobachtungsgegenstand	Unterricht Bewegung und Sport Mädchen
Klasse, Anzahl der Schüler	1a, 14 Schülerinnen
Lehrkraft	Lehrerin 2
Inhalt	Vorstufe zu Dodgeball – „Sühnebankerl Advanced“

Organisationsform	Spiel
Rollenreflexion	Meine Rolle als Beobachtende ist zurückhaltend und kommentarlos. Da die Kinder mich nicht kennen, stellt mich die Lehrerin kurz vor.
Beobachtungsstandpunkt	Ecke Turnsaal

(Quelle: modifiziert nach Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 63)

Tab. 6: Beobachtungsprotokoll 2

Beobachtungsprotokoll 2			
Zeit	**Beschreibung der Aktivität (Lehrer/innen, Schüler/innen), Inhalt**	**Sozialform**	**Theoretische Reflexion ritueller Handlungs-abfolgen**
0:00 - 0:05	Umgezogene Schülerinnen kommen in den Turnsaal und beginnen, selbst mit Bällen aus dem Korb zu spielen.	Freies Spiel	Die Schülerinnen beginnen ohne Aufforderung zu spielen – auch von ihrer Seite sind keine Fragen offen. Der Stundeneinstieg ist in diesem Ausmaß ritualisiert.
0:05 - 0:06	Die Lehrerin gibt das Signal fürs Zusammenkommen in den Halbsitzkreis – „Pfiff" – sie selbst sitzt auf der Turnbank etwas erhöht, die Schülerinnen um sie herum auf dem Boden.	Halbkreis	Der Signalton des Pfiffs hat nonverbalen Aufforderungscharakter und löste eine Verhaltensreaktion bei den Schülerinnen aus.
0:06 - 0:08	Eintragung fehlender Schülerinnen in die Liste, Einsammlung von Wertsachen für die Wertsachenkiste. An zwei Schülerinnen werden Haargummis vergeben. Anschließend Erklärung des Aufwärmspiels und Abstimmung für Spiel der Stunde.	/	Ritual: Versammeln, Klassenbuch, Wertsachen, Schmuck, Überprüfung von Sportgewand und

			zusammengebundenen Haaren.
0:08 - 0.17	Aufwärmspiel (Lauf-ABC mit unterschiedlichen Reaktionsaufgaben auf „Befehl“: „1“ = jemandem auf die rechte Schulter tippen. „2“= linke Schulter. „3“= um jemanden herum laufen. „4“ = durch die Grätsche einer Partnerin kriechen.	Freies Bewegen im Turnsaal bzw. Übungen zu zweit	/
0:17	Pfiff – erneutes Zusammenkommen im Halbkreis. Einteilung für Herräumen der Geräte.	Einteilung im Halbkreis	Pfiff als Signal sich zu versammeln
0:17 - 0:21	Herräumen der Geräte für das Spiel „Sühnebankerl Advanced“, das als Vorstufe zum Zielspiel Dodgeball gespielt wird.	/	/
0:21 - 0:24	Aufsetzung der Schülerinnen entlang der Mittellinie (mitten im aufgebauten Spielfeld). Kurze Erinnerung der Spielregeln, Teameinteilung nach T-shirt-Farben. „Sühnebankerl Advanced“  Spielbälle: 2 Softbälle Beschreibung: Jedes Team hat einen Torbereich und drei zu bewachende Hütchen vor der Torlinie. Nur die Torfrau darf im Torbereich stehen und das Tor bewachen. Die Spielerinnen werfen sich gegenseitig ab. Mit dem Ball darf gelaufen und abgewehrt werden. Abgeworfene Spielerinnen begeben stellen sich entlang der Seitenlinien auf. Wird ein Tor geworfen, dürfen alle eigenen Spielerinnen wieder ins Feld zurück. Das Spiel ist gewonnen wenn • Ein Team keine Spielerinnen im Feld mehr hat oder	Linienform während Erklärung	Die Erklärung findet in der Art statt, dass die Lehrerin sich frei im Turnsaal bewegt, und das Spiel „simuliert“, während ihr die Schülerinnen im Sitzen zusehen. Durch die weniger kommunikative Art der Aufstellung sind sie weniger abgelenkt und können sich so mehr auf die Spielerklärung konzentrieren.

	• Alle 3 Hütchen im gegnerischen Feld getroffen sind.		
0:24 - 0:28	Spiel	Spielform	/
0:28	Spielunterbrechung auf Pfiff – die Lehrerin führt eine neue Regeln ein: Schülerinnen, die abgeworfen sind, heben während des Verlassens des Feldes die Hand als Erkennungszeichen.	/	Um die Spielübersicht zu erleichtern und zu vermeiden, dass Schülerinnen doppelt abgeworfen werden, führt diese Regel zu mehr Klarheit im Unterricht.
0:28 - 0:40	Spiel	Spielform	/
0:40	Die Lehrerin zählt den Countdown zum Spielende, zum Schluss Abpfiff.	/	Längerer Pfiff: signalisiert Ende des Spiels.
0:41	Aufforderung der Lehrerin zum Abklatschen nach dem Spiel.	/	Das Ritual des Abklatschens mit dem gegnerischen Team befindet sich im Stadium der Einübung.
0:40	Pfiff – Zusammenkommen in der Mitte des Turnsaals im Halbkreis um die Lehrerin.	Halbkreis	Egal wo die Lehrerin sich im Turnsaal befindet und mittels des Pfeifsignals die Versammlung einberuft, wird automatisch ein Halbkreis um sie gebildet, welches als ritualisiertes Verhalten erkennbar ist.

0:40 - 0:42	Reflexions-Halbkreis und Nachbesprechung zum Thema „Wie kann das Spiel taktisch klug gespielt werden?“	Halbkreis	Die Schülerinnen versammeln sich im Halbkreis und erwarten eine mündliche Nachbesprechung.
0:42 - 0:45	Einteilung und Gemeinsames Wegräumen	/	/
0:45	Verabschiedung - Die Schülerinnen warten zusammen, bis alle mit dem Wegräumen fertig sind, dann verlassen sie gemeinsam den Turnsaal.	/	Das gemeinsame Verlassen des Turnsaals gehört als ritueller Abschluss dazu.

Tab. 7: Beobachtungsprotokoll - Kontextinformation 3

Beobachtungsnummer	3 & 4
Kontextinformation	
Schule	AHS Friesgasse
Datum	Montag, 3.4.2017
Ort/Zeit	T2, 11:55- 13:35
Beobachtungsgegenstand	Unterricht Bewegung und Sport Mädchen
Klasse, Anzahl der Schüler	5bc, 36 Schülerinnen
Lehrkraft	Lehrerin 2 und 3
Inhalt	1. Stunde: Ausdauertraining als Vorbereitung für den Frauenlauf 2. Stunde: Sprintstaffel und Spiel „Sühnebankerl Advanced“
Organisationsform	Gestaffelte Laufintervalle in der Halle im Kreis
Rollenreflexion	Meine Rolle als Beobachtende ist zurückhaltend und kommentarlos. Die Lehrerin stellt mich den Mädchen zu Beginn kurz vor.
Beobachtungsstandpunkt	Schiedsrichtersessel an Sprossenwand

(Quelle: modifiziert nach Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 63)

Tab. 8: Beobachtungsprotokoll 3

Zeit	**Beschreibung der Aktivität (Lehrer/innen, Schüler/innen), Inhalt**	**Sozialform**	**Theoretische Reflexion ritueller Handlungs-abfolgen**
0:00 - 0:03	Die umgezogenen Schülerinnen kommen in den Turnsaal und setzen sich in den Halbkreis um die Lehrerinnen, die auf der Turnbank an der Wand sitzen.	Halbkreis	Die Schülerinnen wissen, in welcher Form die Stunde rituell beginnt.
0:03 - 0:06	Begrüßung und kurze organisatorische Info. Inhalt: Frauenlauf und Anmeldung der Teams. Da das Wetter leider nicht gut war, findet die Stunde in der Halle statt. Erinnerung an Wertsachen, Schmuck und Haargummis. Eintragung Anwesenheit.	Halbkreis	/
0:06	Erklärung des Aufwärmens durch Vorzeigen der Übungen durch die Lehrerin	Halbkreis	/
0:06 - 0:14	Laufen im Kreis zur Musik – bei Musikstopp Ausführen von verschiedenen Cardio-Übungen in der jeweiligen Ecke (4 Übungen)	Laufkreis	/
0:14 - 0:16	Abpfiff – die Schülerinnen gehen aus.	Laufkreis	Der Pfiff signalisiert das Ende der Übung,
0:16 - 0:17	Versammlung im Halbkreis	Halbkreis	Sowie das Zeichen zur Versammlung
0:17 - 0:19	Organisation von Material & Einteilung von Schülerinnen zum Aufstellen der Hütchen in 3 verschiedenen Abständen zu den Ecken – 3 Außenbahnen werden dadurch gebildet.	/	/
0:19 - 0:22	Erklärung des Ablaufs durch Vorzeigen der Lehrerin. Es sollen bestimmte Streckenlängen in einem regelmäßigen Tempo durchgelaufen werden. Jeder Durchgang dauert 3 Min lang. Alle 20 Sekunden ertönt ein Pfiff – die Mädchen sollen kontrollieren, ob sie die Stelle einhalten können an der sie sich befinden wenn der Pfiff ertönt. Selbstständiges Wählen des Startpunktes und der Bahn, bzw. gegebenfalls eigenständiges Wechseln, falls die Distanz nicht im 20Sek-Rhythmus bewältigt wird.	/	/

0:22 - 0:25	Erster Durchgang (3 Min), anschließend ausgehen	Kreisbetrieb	/
0:25 - 0:28	Reflexion in Kreisaufstellung (Stehend): Die Lehrerin fragt nach dem Befinden in der Runde, die Schülerinnen antworten per Handzeichen. Anweisung für zweiten Durchgang: Versuch der Steigerung des Lauftempos bzw. Aufforderung zur besseren Selbsteinschätzung bei der Wahl der Bahn, falls die eigene Startlinie im 20-Sekunden-Intervall nicht eingehalten werden konnte.	Kreisaufstellung	/
0:28 - 0:31	Zweiter Durchgang	Laufkreis	/
0:31 - 0:33	Lockeres Ausgehen, Dehnen und Durchatmen – Ankündigung 3. Durchgang: Gefundenes Tempo weiter versuchen zu halten	Laufkreis	/
0:33 - 0:36	Dritter Durchgang, anschließend Ausgehen auf Pfiff und anschließenden Ruf der Lehrerin.	/	Der Pfiff signalisiert das Ende der Übung.
0:36 - 0:39	2. Reflexionsrunde in Kreisaufstellung Inhalt: Betonung der Wichtigkeit von Ausdauertraining in dieser Form, da die Selbsteinschätzung geschult wird. Intervalle gerade für Anfänger gut geeignet. Pausengestaltung und Umgang mit Seitenstechen während des Laufens. Positive Formulierungen der Lehrerinnen und bestärkendes Feedback im Hinblick auf die kommenden Wochen als Vorbereitung auf den Frauenlauf.	Kreisaufstellung, Schülerinnen und Lehrerinnen stehen	Die Schülerinnen kommen in den Kreis und wissen, dass eine Besprechung stattfindet.
0:40 - 0:45	Trinkpause und Ortswechsel für die zweite Stunde.	/	/

Tab. 9: Beobachtungsprotokoll 4

Beobachtungsprotokoll 4			
Zeit	**Beschreibung der Aktivität (Lehrer/innen, Schüler/innen), Inhalt**	**Sozialform**	**Theoretische Reflexion ritueller**

			Handlungsabfolgen
0:00-0:02	Versammlung im T3 im Halbkreis.	Halbkreis	Ritualisiertes Eintreffen im Turnsaal.
0:02-0:05	Durchzählen (bis 3) und Einteilung der Schülerinnen in 3 lange Reihen.	Linienformation	/
0:05-0:08	Erklärung des folgenden Sprint-Staffel: Die Schülerinnen bekommen von vorne nach hinten in ihrer Reihe eine Nummer (1-12), sie befinden sich mit der Schülerin der gleichen Nummer auf einer Ebene im Sitzen. Auf Zuruf der Lehrerin, z.b. „2“ müssen diejenigen Schülerinnen mit der Nummer 2 einmal um ihre eigene Gruppe laufen und sich so schnell wie möglich wieder auf ihren Platz setzen. Das Team, dessen Schülerin als erstes wieder am Platz ist erhält einen Punkt.	Linienformation	/
0:08-0:20	Mehrere Durchgänge mit vielen Variationen: zunächst einfache Zahlen, dann mehrere Zahlen, dann Ergebnisse bzw. Einzelzahlen aus Additionen, Divisionen etc. Es kommt ein schnelles Spiel zustande. Die Reihenfolge der Zahlen werden von den Lehrerinnen in Teamarbeit notiert, um die Intervalle regelmäßig steuern zu können.	Sprintstaffel	/
0:20	Abpfiff und Einteilung für Geräteorganisation	Linienformation	Langer Pfiff signalisiert Ende
0:20-0:22	Herräumen, danach Aufruf zum Setzen auf die Mittellinie	Linienformation	/
0:22-0:24	Spielerklärung (neue Einführung des Spiels) – Vorzeigen durch die Lehrerinnen	Linienformation	
0:24-0:30	Erster Durchgang „Sühnebankerl Advanced“ mit 4 Bällen	Spielform	/
0:30-0:32	Zwischenpfiff – Einberufung einer Teambesprechung, die Lehrerinnen teilen sich auf und geben den jeweiligen Teams Tipps. Seitenwechsel.	Kreisform stehend, Köpfe sind zusammengesteckt	Kurzer Pfiff signalisiert wichtige Information
0:32-0:35	Anpfiff zum zweiten Durchgang – diesmal Spielzeitbegrenzung auf 5 Minuten.	Spielform	Langer Pfiff signalisiert Spielstart

0:35	Abpfiff, Handzeichen, welches Team gewonnen hat, Aufruf zum Niedersetzen an der Mittellinie bzw. im eigenen Feld.	Linienformation	Langer Pfiff signalisiert Spielende
0:35-0:38	Reflexion im Sitzen an Mittellinie. Inhalt: Unterschied erste und zweite Taktik, bzw. Veränderungen im Spiel durch Taktikänderung.	Linienformation	Aufgrund der Einfachheit und der großen Anzahl der Schülerinnen wird in diesem Fall auf den Kreis verzichtet.
0:38	Einteilung zum Wegräumen	/	/
0:38-0:42	Gemeinsames Wegräumen. Verabschiedung. Alle warten bis alles weggeräumt ist, erst dann verlassen die Mädchen den Turnsaal.		Ritualisiertes Verlassen des Turnsaals.

Tab. 10: Beobachtungsprotokoll - Kontextinformation 5

Beobachtungsnummer	5 & 6
Kontextinformation	
Schule	AHS Friesgasse
Datum	Mittwoch 19.4.2017
Ort/Zeit	T1, 11:55- 13:45
Beobachtungsgegenstand	Unterricht Bewegung und Sport Mädchen
Klasse, Anzahl der Schüler	1b, 14 Schülerinnen (1. Stunde mit 1b Burschen – 26 Schülerinnen und Schüler
Lehrkraft	Lehrerin 4
Inhalt	1. Stunde Strategiespiel „Hugalele“ 2. Stunde Volleyball
Organisationsform	Spielformen
Rollenreflexion	Meine Rolle als Beobachtende ist zurückhaltend und kommentarlos. Die Lehrerin stellt mich den Mädchen zu Beginn kurz vor.
Beobachtungsstandpunkt	Turnbank neben der Tür, auf Höhe der Mittellinie des Turnsaals.

(Quelle: modifiziert nach Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 63)

Tab. 11: Beobachtungsprotokoll 5

Beobachtungsprotokoll 5			
Zeit	**Beschreibung der Aktivität (Lehrer/innen, Schüler/innen), Inhalt**	**Sozialform**	**Theoretische Reflexion ritueller Handlungs-abfolgen**
0:00-0:05	Die Schülerinnen und Schüler der 1b kommen nach und nach in den Turnsaal, holen sich selbstständig Kleingeräte (Reifen, Rollbretter und Bälle) aus dem Geräteraum und beginnen frei zu spielen. Die Lehrerin sitzt zu Beginn noch auf der Turnbank, erledigt die Anwesenheit und sperrt den benachbarten Turnsaal auf.	Freies Spiel	Das freie Spiel zu Beginn der Stunde ist ein ritualisierter Stundeneinstieg.
0:05	Die Lehrerin bittet um Wegräumen der Kleingeräte und wartet im Mittelkreis stehend auf die Kinder, welche sich nach und nach um sie setzen in den Mittelkreis setzen.	Versammlung im Mittelkreis	Das Warten der Lehrperson auf der Kreislinie dient als Aufruf zur Versammlung.
0:05-0:07	Die Lehrerin kniet sich nieder und befindet sich nun fast auf Augenhöhe mit den Kindern. Eintragung der Fehlenden in die Liste und Erinnerung des Ablegens von Schmuck. Anschließend Erklärung des Ablaufs der Doppelstunde.	Mittelkreis	Das Sprechen auf Augenhöhe vermittelt Nähe und besseres Verstehen
0:07	Einteilung der Klasse zum Herräumen, danach Anweisung wieder in den Mittelkreis zusammenzukommen.	Mittelkreis	/
0:07-0:10	Herräumen der Geräte für das Hugalele Spiel.	/	/
0:10-0:13	Kurze Wiederholung der Spielregeln, da die Klasse das Spiel schon gut kennt. Einteilung der Teams durch Durchzählen bis 2. Da zwei Schüler nicht mitturnen, bekommen diese den Auftrag als „Coaches“ das Spielgeschehen zu beobachten und in den „Time-outs“ ihrem Team Tipps zu geben. Es werden 3 Durchgänge gespielt mit 2 Time-out-Zeiten für Teambesprechungen. Der Moment des Time-outs wird von der Lehrerin bestimmt.	/	/
0:13-0:14	Aufstellung der Teams inklusive der Coaches gegenüber der Mittellinie, ca. 1m	Linienformation	Das Aufstellen gegenüber auf

	voneinander entfernt. Die Kinder starten auf den Startruf der Lehrerin mit einem gemeinsam gerufenen „Schlachtruf“: „Hugalele Hugalele Uh Uh Uh!“		der Linie sowie der „Schlachtruf“ ist ein klasseninternes Eröffnungsritual dieses speziellen Spiels.
0:14-0:19	Startruf: Erster Durchgang. Das Spiel kommt nur sehr zäh in Gang, da die Kinder sehr viel herumstehen. Eine Taktik der Teams ist nach außen nicht zu erkennen.	Spielform	Der Ruf zum Start „Los geht´s!“ ist eine Alternative zum ritualisierten Signal des Pfiffs.
0:19 – 0:22	Zwischenpfiff: Aufruf zum ersten Time-out. Die Teams hocken sich mit ihren Coaches jeweils in einen Mittelkreis zusammen. Die Ratschläge des Coaches werden von der Lehrerin unkommentiert verfolgt.	Kreisbesprechung im Team	Ein kurzer Pfiff mitten im Spiel lässt die Kinder wissen, dass ein Time-out stattfindet
0:22 - 0:29	Startruf zum zweiten Durchgang. Team A wartet erstmal ab, während bei Team B sich das abgesprochene, gleichzeitige Laufen ins gegnerische Feld als Versuch der Umsetzung einer Taktik erkennen lässt. Die Lehrerin prüft und bespricht mit den jeweiligen Coaches kurz die von ihnen gegebenen Tipps auf ihre Durchführbarkeit.	Spielform	Der Ruf zum Start „Los geht´s!“ ist eine Alternative zum ritualisierten Signal des Pfiffs.
0:29-0:31	Zwischenruf und Aufforderung zum Seitenwechsel- Zweites Time-Out. Selbe Kreisformation, die Coaches besprechen die Strategie mit ihren Teams.	Kreisbesprechung im Team	Ruf: „Stop – Time out“ ersetzt den Pfiff.
0:31-0:39	Dritter Durchgang. Team A gewinnt in letzter Minute durch das Holen eines Kegels das Spiel.	/	/
0:39-0:42	Zusammenkommen auf Ruf in den Mittelkreis – Reflexionsrunde des „Hugalele-Spiels“. Die Lehrerin fordert die Teams auf, ihre Gedanken zum Spiel auszutauschen und reflektiert mit ihnen gemeinsam die Spielstrategien.	Mittelkreis, Aufsetzung der Teams gegenüber im jeweiligen Halbkreis	Das Versammeln im Mittelkreis bereitet die Kinder auf die Reflexionsphase vor.
0:42	Einteilung zum Wegräumen, anschließend Umorganisieren der Gruppe für die zweite Stunde- in der zweiten Stunde steht nur für die Mädchen Volleyball am Programm.	/	/

0:45	Pause	Freies Spiel	Ritualisiertes freies Spiel am Stundenbeginn oder in der Pause.

Tab. 12: Beobachtungsprotokoll 6

Beobachtungsprotokoll 6			
Zeit	**Beschreibung der Aktivität (Lehrer/innen, Schüler/innen), Inhalt**	**Sozialform**	**Theoretische Reflexion ritueller Handlungsabfolgen**
0:00-0:05	Pause	Freies Spiel	Ritualisiertes freies Spiel am Stundenbeginn oder in der Pause.
0:05-0:07	Auf Ruf Zusammenkommen in den Mittelkreis mit Volleybällen, Erklärung der Übung durch die Lehrerin. Demonstration mit einer Schülerin, anschließend Aufteilung.	Mittelkreis	Das Versammeln im Mittelkreis bereitet die Kinder auf das Kommende vor.
0:07-0:20	Wiederholung der richtigen Handhaltung beim Pritschen und Üben durch eigenes Hochpritschen und fangen des Balls über der Stirn. Variationen: alleine gegen die Wand; zu zweit gegenüber zuwerfen und richtig fangen, Partnerwechsel, zu dritt und fliegender Wechsel.	Alleine/ zu zweit/ zu dritt gegenüber	/
0:20 - 0:22	Herräumen von Volleyballständern und Schnur.	/	/
0:22 - 0:25	Pritsch-Übung zu zweit über die Schnur mit Variationen.	Zu zweit gegenüber	/
0:25-0:39	Spiel „Ball über die Schnur“ mit einem Zwischenpass. Zwei gegen Zwei am halben Feld, 2 Felder nebeneinander. Auf 3 gewonnene Punkte, danach Teamwechsel.	Zwei gegen Zwei	/
0:39-0:41	Einteilung zum Wegräumen	/	/
0:41-0:45	Auf Ruf: Reflexionsrunde. Inhalt: Vergleich vorige Einheit mit der heutigen.	Mittelkreis	Das Versammeln im

			Mittelkreis bereitet die Kinder auf die Reflexionsphase vor.
0:45	Verabschiedung im Mittelkreis und gemeinsames Verlassen des Turnsaals.	Mittelkreis	/

(Quelle: modifiziert nach Neuböck-Hubinger, 2008, S. 44)

6.4.3 Unterrichtsanalysen anhand von Themensträngen aus Sicht der Kommunikation der Lehrkraft

In der folgenden Auswertungsmatrix werden die Beobachtungsaussagen der Lehrpersonen aus den beobachteten Einheiten insgesamt neun Themensträngen und Unterkategorien in Anlehnung an Kleiner (2012, S.64) zugeordnet sowie nach ihrem zeitlichen Vorkommen notiert. In der Klammer zunächst die Nummer der Einheit, in der die Aussage beobachtet wurde notiert, gefolgt von der genauen Zeitangabe.

Tab. 13: Einteilung der Kommunikation nach Themensträngen

Reihung	**Subthemen**	**Verbale Ausführungen und Zeitangaben**
Themenstrang A: Rituale und ritualisierte Handlungsabfolgen am Beginn und am Ende der Unterrichtsstunde		
A1)	Begrüßung	„Guten Morgen“ (1; 0:08) „Grüß euch“(2; 0:05) (5; 0:05) „Hallo“ (3; 0:03)
A2)	Freies Spiel	Freies Spiel am Beginn der Stunde (1; 0:00-0:07); (2; 0:00-0:05); (5; 0:00-0:05); (6; 0:00-0:05)
A3)	Versammeln	nonverbal auf Pfiff – (1; 0:07) (2; 0:05; 0:17; 0:40) (3; 0:12; 0:21; 0:36) (4; 0:19) (5; 0:19, 0;29, 0:39) (6; 0:05, 0:40) nonverbal ohne Pfiff - (3; 0:03) (4; 0:01) (5; 0:05) „Setzt euch bitte auf die Mittellinie“ (2;0:21) (4; 0:15; 0:25) „Wir kommen bitte in einem Mittelkreis zusammen“ (3; 0:21, 0: 36) „nach dem Herräumen treffen wir uns wieder hier im Mittelkreis“ (5; 0:05)

		„Time-Out – die Teams kommen bitte in ihren Feldern mit den Coaches zusammen“ (5; 0:19; 0; 0:29)
A3)	Eröffnen, Beginnen, Starten	„Ich hoffe, ihr habt euch bereits alle vom Skikurs letzte Woche erholt“ (1; 0:08) „Wie ihr seht, haben wir heute einen Gast“ (2; 0:06). „Da es leider heute regnet, müssen wir unser Lauftraining in die Halle verlegen.“ (3; 0:04) „Wir spielen heute Hugalele.“ (5; 0:07)
A4)	Sicherheitsaspekt: Wertsachen und Schmuck ablegen, Haare zusammenbinden	„Bitte vergesst nicht, Handys und Wertsachen hier hineinzugeben.“ (1; 0:09) „Wertsachen bitte in die Kiste!“ (1; 0:08) (5; 0:06) „Wie ich sehe, braucht ihr beide hier noch ein Haargummi – zum Glück haben wir noch welche“ (2; 0:08)
A5)	In Interaktion treten, erster Kontakt	Pfiff (1; 0:07), Pfiff (2; 0:05), nonverbal durch Positionierung im Raum (Sitzen oder Stehen) (3; 0:03), (4; 0:00), (5; 0:05), (6: 0:05)
Themenstrang B: Anschluss herstellen		
B1)	An letzte Einheit anknüpfen (Bezug auf Vergangene oder zukünftige Inhalte oder Ereignisse)	„Ihr kennt ja bereits einige Übungen auf dem Reck.“ (1; 0:09) „Weil ihr letzte Stunde so toll wart, habe ich euch versprochen, dass ihr euch heute ein Spiel aussuchen dürft – daher spielen wir Sühnebankerl – allerdings spielen wir heute die Variante „Advanced“, es wird also ein bisschen schwieriger“ (2; 0:08) „Damit ihr beim Frauenlauf besonders gut in Form seid werden wir heute dafür Intervalle trainieren.“ (3; 0:04)
B2)	Organisatorische Angelegenheiten, betrifft Vergangenheit und Zukunft	„Einige von euch haben mir das Anmeldeformular für den Frauenlauf noch nicht abgegeben.“ (3; 0:04)
B3)	Ankündigungen, Vorwegnahmen	„Heute wollen wir den Felgaufschwung und die Flanke wiederholen und üben.“ (1; 0:09) „Wir werden in den nächsten Wochen noch öfter am Reck turnen.“ (1; 0:32). „Wir werden in der nächsten Stunde noch eine andere Variante des Spiels ausprobieren“ (2; 0: 42)

Themenstrang C: Asymmetrie der Funktionen und Rollen		
C1)	Anwesenheit überprüfen, Eintragung in Klassenbuch/Listen	„Wer fehlt denn heute?“ (1; 0:08) (2; 0:06) (3; 0:03) (5; 0:03)
Themenstrang D: Organisation, Aufgaben verteilen, Unterricht vorbereiten		
D1)	Raum Organisieren (Fenster, Licht, Hallentrennwand)	„Philip, mach bitte die Türe zu!“ (1; 0:09) „Maria, drehst du bitte die Musik leiser?“ (3; 0:12)
D2)	Aufgaben stellen, Material organisieren, Rahmen bilden	„Ihr vier holt bitte 2 Reckstangen. Ihr beide bitte einen Kasten, den stellt ihr neben die Recksäulen. Eins, zwei, drei…acht, ihr holt bitte 4 Matten, die ihr unter die Reckstangen legt.“ (1:0:10) „Wir bauen das Spiel so wie letztes Mal auf- ihr wisst ja, mit den Kästen und der Matte davor als Tore“ (2; 0:17) (4; 0:12) „Wir räumen weg! Jeder räumt die Geräte weg, die er hergeräumt hat“ (1; 0:32) (2; 0:42) (4; 0:28) (5; 0:44) „Ich brauche bitte 3 von euch, die mir bei den Hütchen helfen. Ihr stellt sie bitte genauso wie ich in jeweils eine Ecke“ (3; 0:13) „Ihr acht holt bitte insgesamt 4 Matten, und ihr vier bekommt Kegel und Reifen aus dem Gerätekasten von mir.“ (5; 0:07)
D3)	Gruppeneinteilung, Teambildung	„So! Sechs von euch kommen bitte zu mir zum Kasten. Zu Zweit macht ihr hier die Übung an der Reckstange, der Rest stellt sich bitte dahinter an. Sobald ihr bei einer Station wart geht ihr zur nächsten“. (1; 0;15) „Wir spielen heute schwarz gegen bunt“ (2; 0:23) „Wir zählen bis 3 durch“ (4; 0:02)„Wir zählen bis 2 durch“ (5; 0:11) „Die beiden Nicht-Turner sind bitte heute die Coaches“ (5; 011) „Die Burschen gehen bitte in den Turnsaal nebenan, die Mädchen treffe ich hier in 5 Minuten im Mittelkreis wieder“ (5; 0:44) „Ihr geht bitte zu zweit zusammen“ (6; 0:07)

D4)	Anordnung/Aufstellung der Schüler und Schülerinnen organisieren	„Stellt euch hier zu sechst an“. (1; 0:16). „Hier üben zwei nebeneinander am Reck.“ (1;0:16). „Die Übrigen stellen sich bitte dahinter an.“ (1;0:16). „Setzt euch bitte auf die Mittellinie“ (2; 0: 21)
D6)	Ordnen, Disziplin/Ermahnen, Strafen	„Bitte zur nächsten Übung wechseln!“ (1; 0:20) „Mädels, nächstes Mal habt ihr Haargummis mit!“ (2; 0:07) „Ines, diese Tür bleibt zu!“ (5; 0:18).
Themenstrang E: Erklären und Anweisen, Unklarheiten und Unterschiede abklären		
E1)	Nachfragen, Verständnis der Schülerinnen und Schüler abklären	„Habt ihr das verstanden?“ (1; 0:16) (2; 0: 23) „Ist der Ablauf klar?“ (3; 0:16)
E2)	Anweisungen wiederholen, präzisieren, umformulieren, Neu versuchen	„Drückt euch mit einem Bein fest ab“ (1; 0:21) „Also noch einmal: die Stange sollte sich auf Brusthöhe befinden! Sonst tut ihr euch schwer.“ (1; 0:21) „Versucht, verstärkt auf die Hütchen zu werfen!“ (2; 0: 26) „Ihr dürft mit dem Ball laufen!“ (2; 0:28) „Achtet auf eurer Dreieck bei den Händen“ (6; 0:23)
E3)	Inhalte erklären, Bewegungsanweisungen geben	„Wir machen hier eine Vorübung zum Felgaufschwung. (1; 0:17). Ihr legt euch so unter das Reck, dass die Stange ca. auf Brusthöhe ist. Ich spanne nun den Bauch fest an und ziehe die Hüfte über die Stange. Das sieht dann so aus“. (1; 0:17). „Ihr bewegt euch frei in dieser Hälfte des Turnsaals und müsst auf die Zahlen eins bis vier folgende Übungen ausführen“ (2; 0:06) „Wir laufen jeweils 3 Minuten entlang einer selbst gewählten Bahn. Alle 20 Sekunden hört ihr einen Pfiff – bei diesem sollt ihr in etwa an der gleichen Stelle der Bahn sein“ (3; 0:16) „Auf Aufruf sprintet diejenige einmal um ihre eigene Gruppe herum, bis sie wieder an ihrem Platz ist“ (4; 0:04). Spielerklärung „Sühnebankerl“ (4; 0: 15). „Wir halten die Hände wie ein Körbchen, und kontrollieren, ob die Finger ein Dreieck bilden.“ (6; 0:07)
E4)	Argumentieren, Thematisieren, Verweisen, Begründen	„Das Team, das nur noch wenige Spielerinnen im Feld hat, sollte probieren, viele Tore zu werfen"(2; 0:41)

		„Was macht ihr, wenn ihr die gleiche Stelle nicht erreicht nach 20 Sekunden? – Genau, entweder schneller laufen oder die kleinere Bahn wählen“ (3; 0:16). „Bei Seitenstechen hilft tiefes Durchatmen und Strecken und Dehnen“ (3; 0:38)
E5)	Perspektiven aufzeigen und wechseln, Differenzen erläutern	„Versucht euch beim nächsten Durchgang zu steigern! Diejenigen, die auf der Mittelbahn erfolgreich waren, versuchen einmal die äußere Bahn“ (3; 0:22) „Das Durchhalten des Tempos hilft euch auf lange Sicht“ (3; 0:36) „Wenn wir regelmäßig üben, wird ein gutes Spiel zusammenkommen“ (6; 0:06)
Themenstrang F: Vereinfachen/Modifizieren/Erweitern		
F1)	Kontrastieren, Irritieren, diskutieren, problematisieren	„Was passiert, wenn ich mich weiter weg von der Stange lege? Komme ich dann leichter über die Stange oder ist die Übung dann schwerer?“ (1; 0: 22) „Wenn ich mich auf der Innenbahn bewege – habe ich dann einen kürzeren oder einen längeren Laufweg?“ (3; 0:16)
F2)	Empfehlen, Korrigieren, Tipps geben	„Da brauchst du mehr Schwung“ (1; 0:22) „Bleibt auf eurer Spur!“ (3; 0:23) „Achtet auf eine hohe Flugbahn des Volleyballs“ (6; 0:13)
F3)	Aufgabe vereinfachen, komplexen Sachverhalt reduzieren	„Stellt ein Bein auf und drückt euch von diesem weg, so!“ (1; 0:20) „Stellt euch beim Pritschen näher zusammen“ (6; 0:12)
F4)	Zeit geben, Warten, Pausieren	Freies Üben bei Station Felgaufschwung (1; 0:17- 0:32) Spiel anlaufen lassen ohne Tipps (2; 0:24-0:28)
F5)	Modifizieren, Erweitern	„Wir springen statt der Flanke 10 mal hintereinander in die Stützposition am Reck“ (1; 0:27) „Neue Regel: Diejenigen, die abgeworfen sind, heben die Hand beim Rausgehen“ (2;0:28) „Wer das Gefühl hat, die Stelle immer locker wieder zu erreichen, bzw. zu überlaufen, wählt beim nächsten Mal die äußere Strecke!“ (3; 0:23)
Themenstrang G: Beziehung thematisieren		

G1)	Loben, Anerkennung aussprechen	„Super gemacht!“ (1; 0:25) „Schönes Tor!“ (2; 0:29) „Ihr habt gut durchgehalten!“ (3; 0:39) „Ihr habt euch im Vergleich zum letzten Mal deutlich gesteigert“ (6; 0:40)
G2)	Danken, Bitten, Auffordern	„Danke euch“ (1; 0:12; 0:35; 0:45/ 2; 0:45) „Bitte zuhören während der Erklärung!“ (2; 0: 22) „Bitte die Bälle jetzt wegräumen!“ (5; 0:05)
G3)	Motivieren, Mut zusprechen	„Trau dich, ich sichere dich!“ (1; 0:17) „Durchhalten, ihr schafft das!“ (3; 0:29) „Super Mädels“ (3; 0:30)
G4)	Stören, Verweigern, Verneinen, Protestieren	„Wir haben heute keine Zeit mehr für Fußball.“ (1; 0:45)
G5)	Beziehung klären	„Alle haben gut gespielt! Im Sinne des Fair-Play, klatscht mit allen Spielerinnen ein!“ (2; 0:41) „Das hat mir heute schon viel besser gefallen“ (6; 0:40)
G6)	Vertrösten, auf späteren Zeitpunkt verschieben	„aber wir werden am Mittwoch in der zweiten Stunde vermutlich Fußball spielen“. (1; 0:45) „Nicht traurig sein - in den nächsten Wochen werden wir, solange es schön ist, wieder öfter draußen laufen gehen“ (3; 0:04)
G7)	Lachen, Humor, Hände geben	„Zwei Schüler beginnen darüber zu lachen, wie ein Dritter versucht, den Felgaufschwung zu turnen“ (1;0:22) „Die Spielerinnen klatschen nach dem Spiel ab“ (2; 0:41, 3; 0:25; 5; 0:39, 6; 0: 40)
Themenstrang H: Methoden und Vermittlungsstrategien		
H1)	Visualisieren	„die Reckstange muss ca. auf Brusthöhe sein.“ (0:17) „Ihr dürft das Hütchen bewachen, aber es nicht festhalten den Füßen also so!“ (2; 0: 23)
H2)	Vormachen, Vorzeigen (lassen)	„Ich zeige euch jetzt beide Übungen vor. „Lukas zeigt uns eine Flanke vor.“ (1; 0:17).„Ihr tippt eurem Partner leicht auf die Schulter, so“ (2; 0:08)„Hier machen wir folgende Übung“ (3; 0:06)„Wir zeigen euch ein Beispiel“ (4; 0:15)„Wenn ich z.B. an dieser Stelle starte, schaue ich, dass ich beim Pfiff nach 20 Sekunden wieder genau da bin.“ (3; 0:16) „Das Pritschen sollte so aussehen“ (6; 0:07)
Themenstrang I: Beenden und Reflektieren		

I1)	Zusammenfassen, Beenden, Feedback und Reflexion, Verabschieden	Was hat Team von Annika am Schluss besonders gut gemacht? Was war ausschlaggebend für den Sieg?“ (2: 0:40) „Gab es für euch einen Unterschied zwischen dem ersten und dem zweiten Durchgang? Wenn ja, was habt ihr geändert?“ (4; 0:25) „Welche Strategie hatte das Team von Leo? Welche hatte die von Lukas?“ (5; 0:39) „langer Pfiff“ (1; 0:45); (2; 0: 40),„Die Stunde ist zu Ende! Vergesst eure Wertsachen nicht“ (1; 0:45) „Das war heute ein spannendes Spiel – warum hat denn Team Schwarz zum Schluss noch gewonnen, obwohl nur mehr 2 Spielerinnen im Feld waren?“ (2; 0:40) „Grüß euch!“ (2; 0:41) „Ich wünsche euch einen schönen Nachmittag“ (4; 0:31, 6; 0:45) „ Jetzt hast du dich getraut, schau, jetzt hat es funktioniert“ (1; 0:30) „Einige von euch werden die Übung bald schaffen.“ (1; 0:44) „Ihr wart auf der Hallenbahn schon recht erfolgreich.“ (3; 0: 39) „Das war heute schon viel besser!“ (6; 0:40)

(Quelle: modifiziert nach Kleiner, 2012, S. 64)

6.4.4 Grafische Darstellung ritualisierter Handlungsabfolgen im Unterricht Bewegung und Sport

In den folgenden Grafiken sollen die beobachteten Unterrichtsstunden in ihrem zeitlichen Ablauf nach Handlungsketten gebündelt dargestellt werden.

Einheit 1:

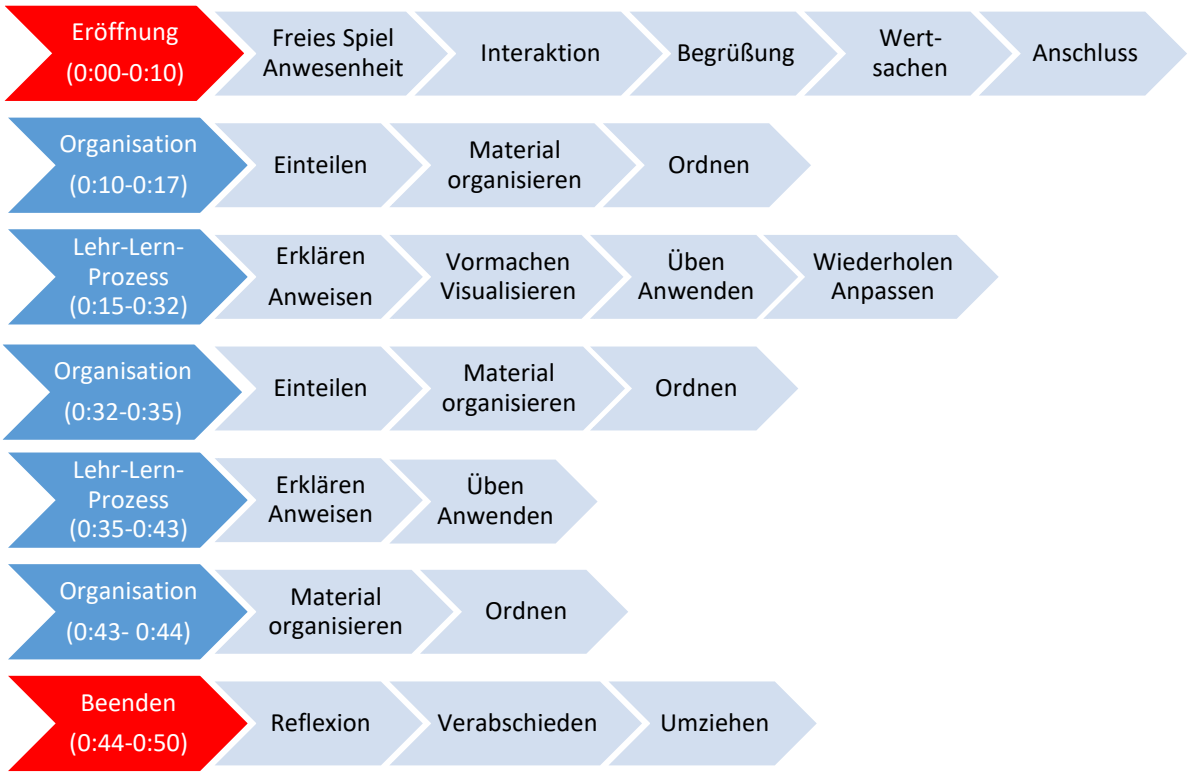


Abb. 2: Ritualisierter Stundenablauf 1

Einheit 2:

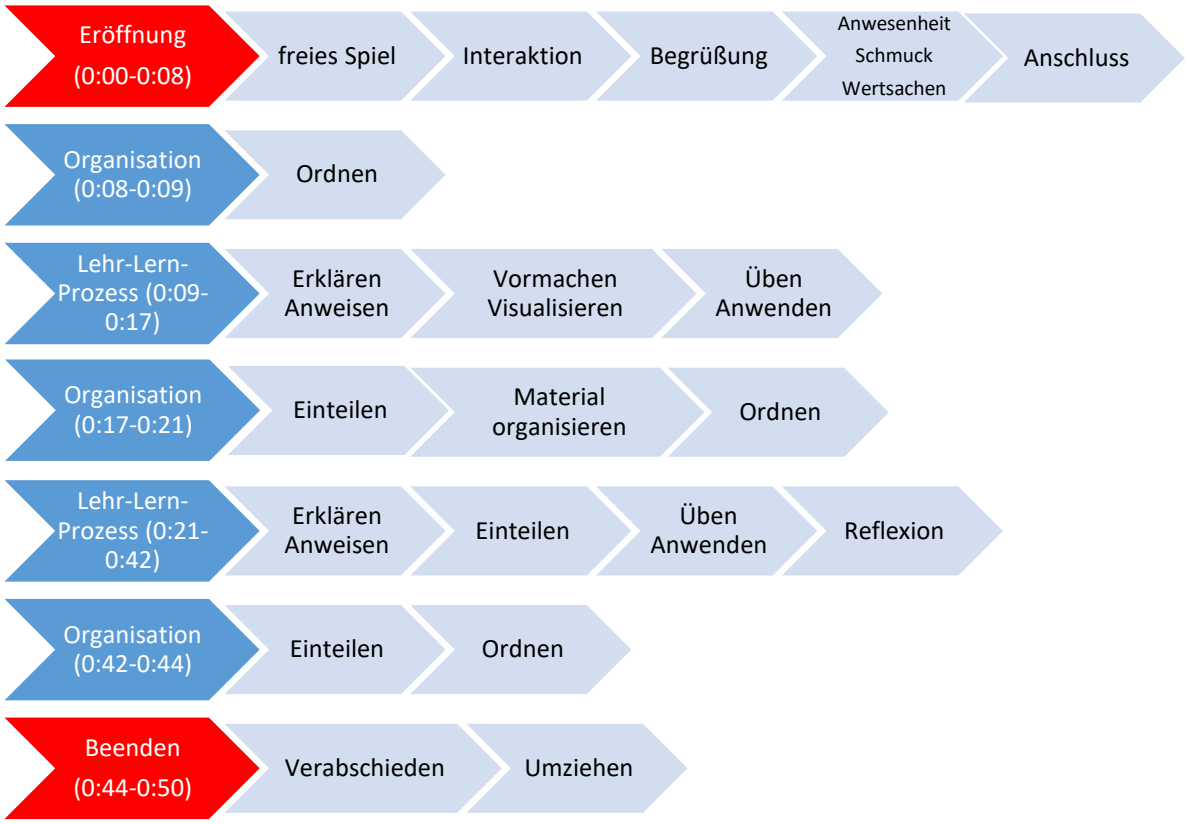


Abb. 3: Ritualisierter Stundenablauf 2

Einheit 3:

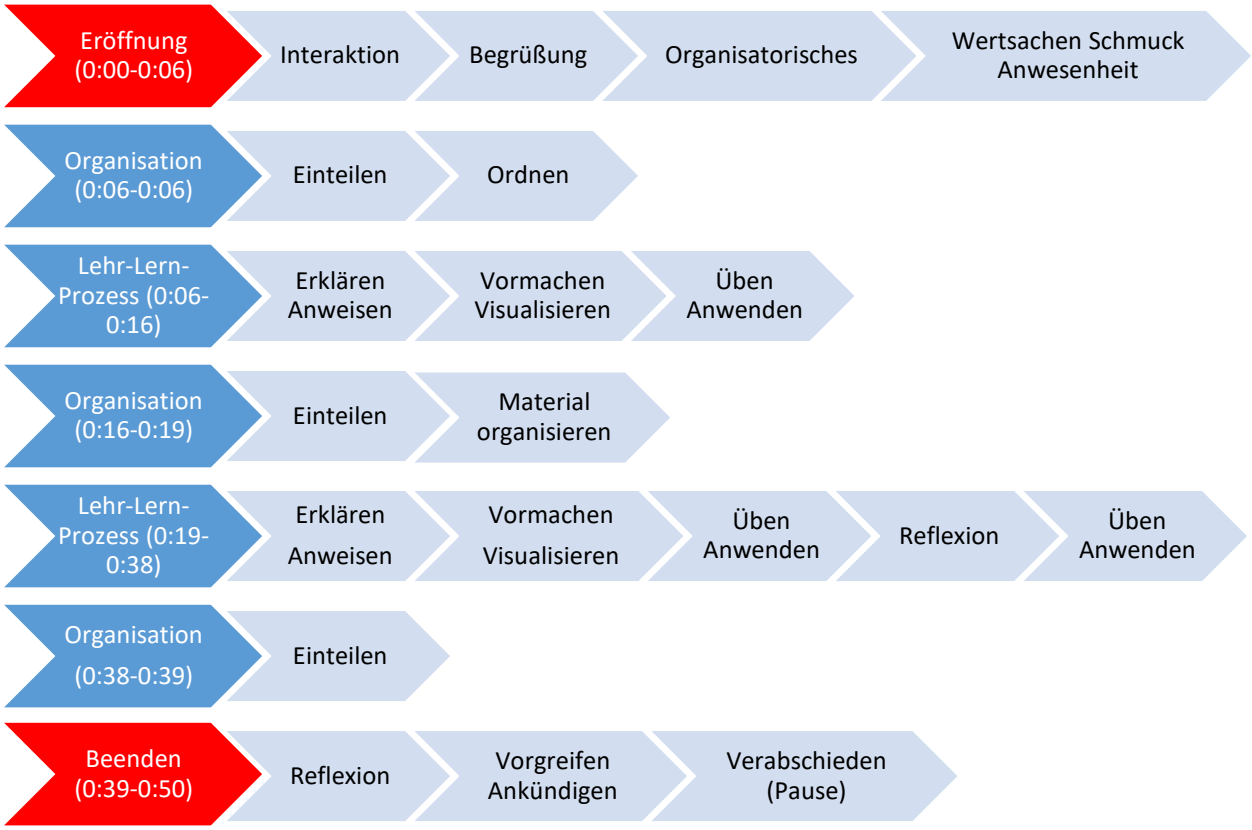


Abb. 4: Ritualisierter Stundenablauf 3

Einheit 4:

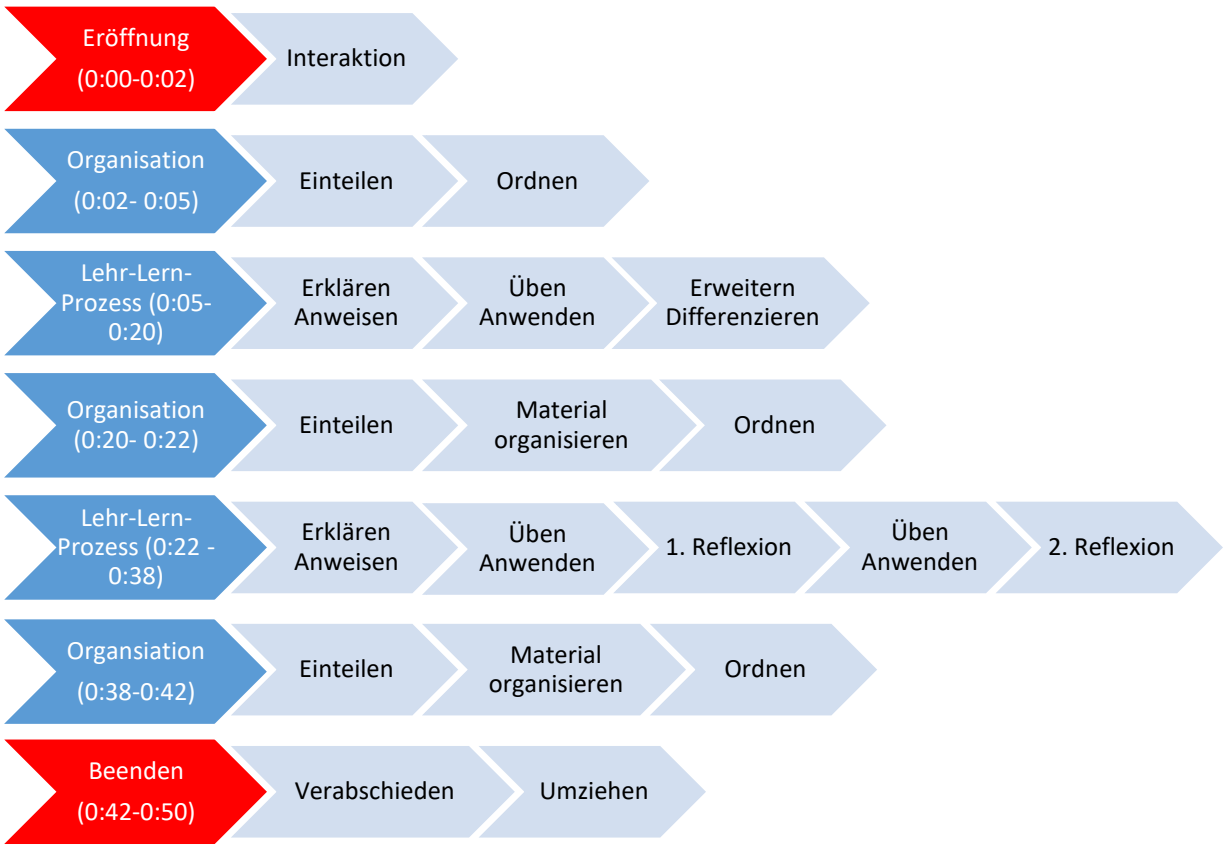


Abb. 5: Ritualisierter Stundenablauf 4

Einheit 5:

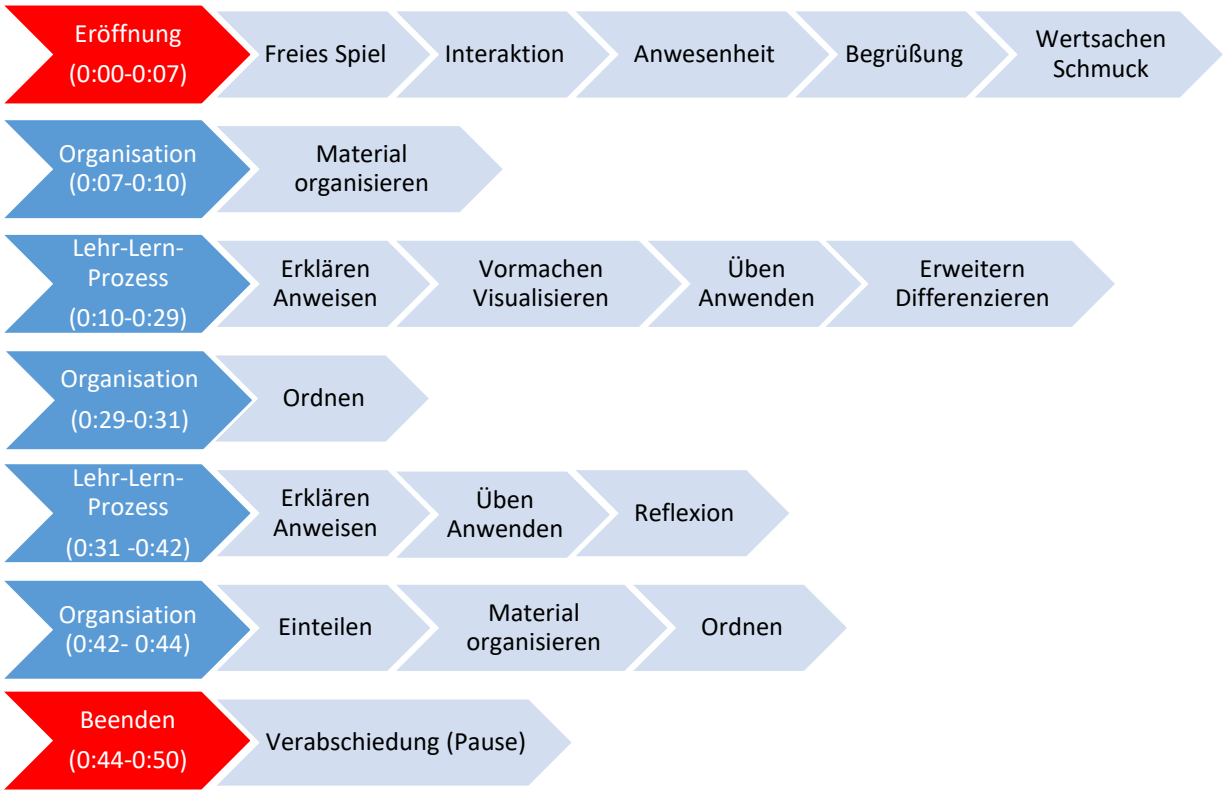


Abb. 6: Ritualisierter Stundenablauf 5

Einheit 6:

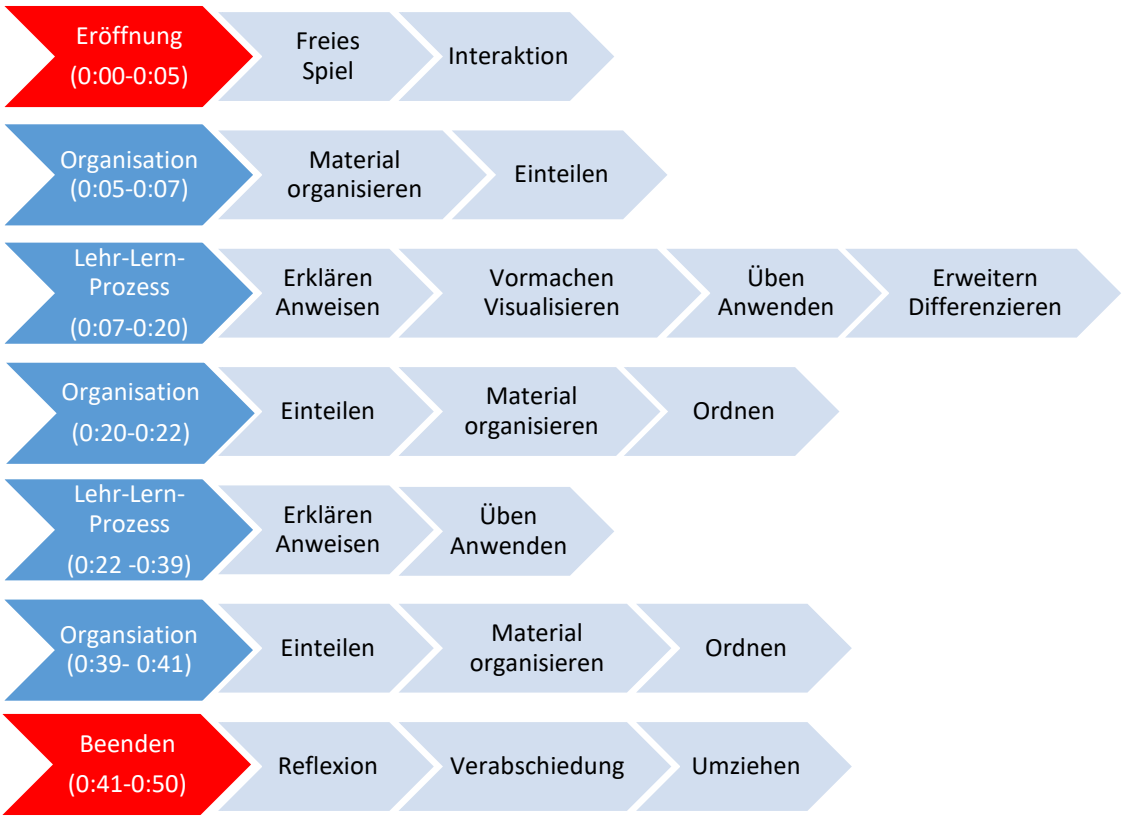


Abb. 7: Ritualisierter Stundenablauf 6

Zusammenfassung der wichtigsten ritualisierten Prozessstrukturen im Unterricht

Das erkennbare Muster der ritualisierten Stundenabläufe wird nach den gebündelten Themensträngen in der folgenden grafischen Darstellung in einer Grobkategorisierung zusammengefasst.

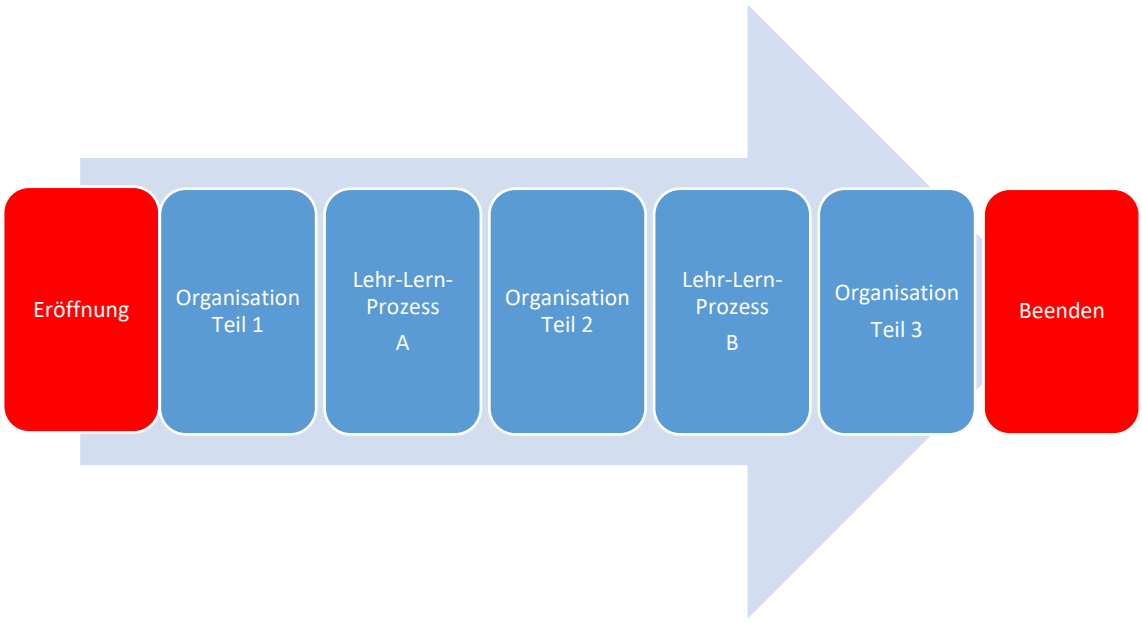


Abb. 8: Muster Ritualisierter Stundenablauf

Um die Forschungsfrage: „In welcher Form sind Unterrichtsstunden „an sich“ ritualisiert?“ zu beantworten, wird die Stunde in drei Hauptteile gegliedert: Eröffnung, Hauptteil und Schluss. Im Hauptteil werden Inhalte, welche die Organisation sowie Lehr- Lernprozesse beinhalten der Übersicht halber zusammengefasst.

In den folgenden Tortendiagrammen wird eine Stundengliederung nach ihren Anteilen der Themenstränge aufgeschlüsselt und nach dem erkennbaren Muster dargestellt. Die Prozentangaben beruhen auf den addierten Minutenangaben aus den Beobachtungsprotokollen. Anmerkung: Themenstrang G (Ausdruck von Beziehungen) wird für die folgende Analyse ausgeschlossen, da dieser Bereich keine Relevanz für die Auswertung im zeitlich ritualisierten Stundenablauf hat. Die Themenstränge E, F und H werden unter dem Punkt „Lehr-Lern-Prozess“ zusammengefasst, da die Bereiche nicht nahtlos zu trennen sind. In diesem Themenkomplex ist ebenfalls die Zeit des „Übens und Anwendens“ einberechnet.

Tab. 14: Zusammenfassung Themenstränge

Themenstrang A	Freies Spiel, Interaktion, Begrüßung, Wertsachen & Schmuck, Eröffnung
Themenstrang B	Anschluss, Organisatorisches, Ankündigungen
Themenstrang C	Anwesenheitsprüfung
Themenstrang D	Unterricht vorbereiten, Material organisieren, Einteilungen
Themenstrang E	Erklären, Anweisen, Wiederholen, Begründen
Themenstrang F	Vereinfachen, Erweitern, Differenzieren
Themenstrang H	Methoden: Vormachen, Visualisieren
Themenstrang I	Beenden, Reflexion, Zusammenfassen, Verabschiedung & Umziehen

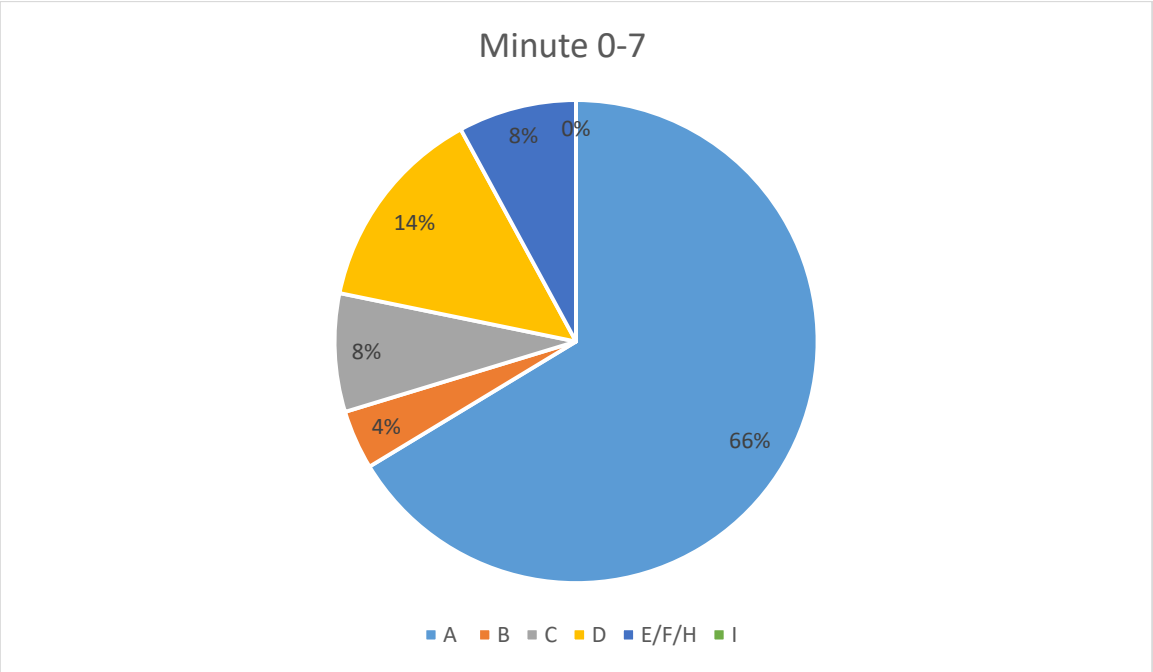


Abb. 9: Darstellung der Inhalte der Unterrichtsminuten 0 bis 7.

Interpretation

Um einen Überblick über die Anteile an der Eröffnungsphase zu bekommen, wurden für die Darstellung im Diagramm alle Minutenangaben der anteiligen Themenstränge aus den sechs beobachteten Unterrichtseinheiten addiert, welche in den ersten sieben Minuten vorkommen. Mit 69% fällt dem Bereich „Eröffnung“ mit dem Freien Spiel, der Interaktion, der Begrüßung und dem Deponieren von Wertsachen und Schmuck der größte Anteil in der Eröffnungsphase zu. 15 % aus den ersten sieben Minuten der gesamten Einheiten fallen unter Unterrichtsvorbereitung und Einteilungen. Jeweils 8 % fallen unter Prüfung der Anwesenheit und Lehr- und Lernprozesse.

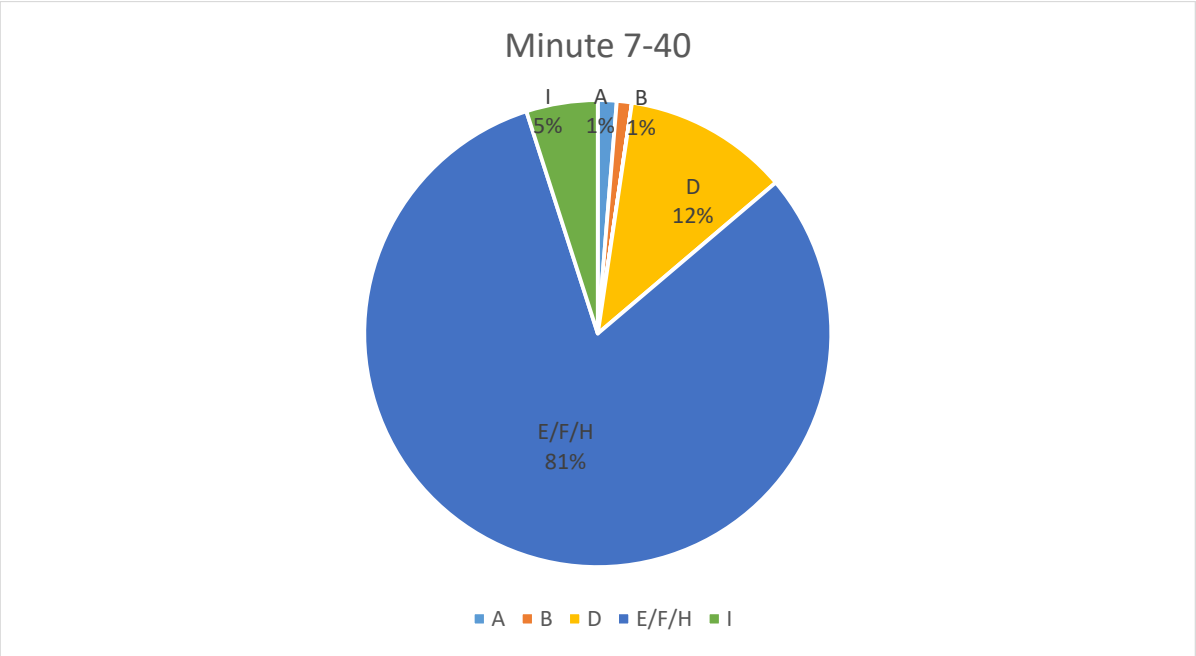


Abb. 10: Darstellung der Inhalte in den Unterrichtsminuten 7 bis 40.

Interpretation:

Dieses Diagramm zeigt den Hauptteil der Unterrichtsstunde. Den größten Anteil nehmen Lehr-und Lernprozesse mit 81% ein. Dazu gehören Erklärungen, Anweisungen und das Üben und Anwenden von Bewegungsinhalten. Den zweitgrößten Anteil nehmen Organisationsprozesse mit 12 % ein, welche das Vorbereiten von Unterricht zum Inhalt haben. Ein kleiner Anteil (5%) entfällt auf Reflexionsprozesse, die während des Unterrichts stattfinden. Kaum mehr zu finden sind dagegen Prozesse der Eröffnungsphase (1%) und des Anschließens und Kundgebung von Organisatorischer Information (1%). Anwesenheitskontrollen werden in dieser Phase nicht mehr durchgeführt.

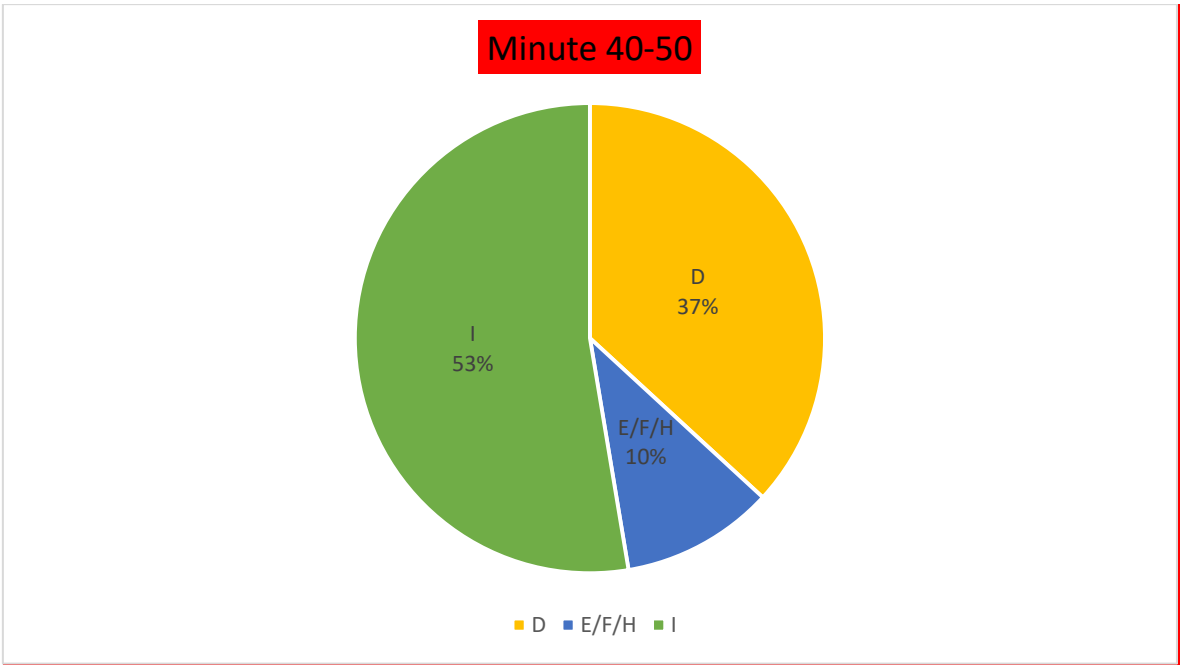


Abb. 11: Darstellung der Inhalte der Unterrichtsminuten 40 bis 50.

Interpretation

Die letzten zehn Minuten des Unterrichts Bewegung und Sport werden hauptsächlich (53%) mit Prozessen des Zusammenfassens, Reflektierens und Abschließens verbracht, bevor die Schülerinnen und Schüler zum Umziehen geschickt werden. Der Nachbereitung von Unterricht (Einteilung, Material wegräumen) kommen 37% zu. Der kleinste Teil fällt mit 10% auf Prozesse des Erklärens und Anweisens.

6.4.4.1 Reflexion und Interpretation ritueller Handlungsabfolgen im Unterricht Bewegung und Sport

Auf die Forschungsfrage „Welche Rituale werden im Unterricht Bewegung und Sport praktisch angewandt?“ können in Folge meiner Beobachtungen folgende Antworten gegeben werden.

- Treffpunkt

Die Schülerinnen und Schüler ersten, zweiten und dritten Jahrgängen der AHS Friesgasse werden von ihren Lehrerinnen und Lehrern für den Unterricht Bewegung und Sport pünktlich zum Läuten von ihren Klassenräumen abgeholt und in die Garderoben begleitet. Die Schülerinnen und Schüler erleben durch den vereinbarten Treffpunkt mit der Lehrperson vor der Klassenzimmertür einen ritualisierten Einstieg, der noch vor dem eigentlichen Unterricht beginnt. Dies vermittelt ihnen ein Gefühl der Sicherheit und der Vertrautheit.

- Freies Spiel

Jede Unterrichtsstunde Bewegung und Sport an der AHS Friesgasse beginnt mit einem freien Spiel. Der Beginn der Stunde beginnt daher auf die immer gleich ritualisierte Weise: die Schülerinnen und Schüler ziehen sich um, betreten den Turnsaal, nehmen sich eigenständig Kleingeräte und Bälle aus dem Geräteraum und dürfen sich vor der Eröffnung der Lehrperson austoben. Die freie Bewegungszeit noch vor dem eigentlichen Unterricht gibt den Kindern die Gelegenheit, Kunststücke auszuprobieren und ihren individuellen Bewegungswünschen nachzugehen. Sie starten so konzentrierter in den Unterricht. Diese Möglichkeit des Stundeneinstiegs beschäftigt die Kinder und ermöglicht der Lehrperson, erst dann mit dem Unterricht zu beginnen, wenn alle da sind. Störungen durch hereinkommende Schülerinnen und Schüler werden so verhindert.

- Klassenbuch, Schmuck und Wertsachen

Die Eintragung fehlender Schüler in eine Liste bzw. ins Klassenbuch erfolgt entweder noch während dem freien Spiel, oder bei anschließenden Versammlung im Halb- bzw. Mittelkreis. Die Schülerinnen und Schüler lernen durch das Deponieren ihrer Wertsachen in einer eigenen Kiste, die während des Unterrichts bei der Lehrperson ist, Eigenverantwortung für ihre persönlichen Gegenstände zu übernehmen. Während die Lehrpersonen jüngere Schülerinnen und Schüler am Schulanfang noch daran erinnern, läuft das Ablegen von Schmuck und das Verstauen der Wertsachen bei älteren Klassen auf ritualisierte Weise, ohne Aufforderung, ab.

- Versammlung

Durch eine Versammlung am Anfang der Stunde wissen die Schülerinnen und Schüler, dass eine neue Einheit beginnt und konzentrieren sich auf die Worte der Lehrperson. An der AHS Friesgasse lassen sich im Unterricht Bewegung und Sport drei verschiedene ritualisierte Versammlungsformen der Schülerinnen und Schülern unterscheiden. Die männlichen Lehrkräfte bevorzugen die Aufsetzung ihrer Schüler entlang der Wand, bzw. in L-Form. Der Lehrer steht vor den Schülern und kann von jedem Schüler gleich gut gesehen werden. Durch diese Aufsetzung werden allerdings die am Rand sitzenden Schüler weniger beachtet als die innen Sitzenden. Die Schüler haben darüber hinaus nicht die Möglichkeit, jemanden anderes außer die Lehrperson anzusehen, was für mehr Konzentration in der Anfangsphase, welche oft wichtige Informationen zum Stundenablauf enthält, sorgt. Die weiblichen Lehrkräfte bevorzugen die Versammlung im Halbkreis oder im Mittelkreis. Je nachdem an welche

Versammlungsform die Schülerinnen gewöhnt sind, wird diese beim entsprechenden Signal eingenommen. Bei der Halbkreisversammlung sitzen die Lehrerinnen auf einer Turnbank, die entlang der Wand aufgestellt ist. Durch ihre erhöhte Sitzposition haben sie einen guten Überblick über die im Halbkreis um sie herum sitzenden Schülerinnen, was ihnen eine bessere Steuerung der Aufmerksamkeit der Schülerinnen einbringt. Diese Form kennzeichnet sich durch einen vertrauteren und kommunikativeren Charakter als die Aufsetzung in einer Linie. Zum einen sorgt die sitzende Position der Lehrerinnen für eine weniger distanziertere Atmosphäre als im Stehen. Zum einen befinden sie sich im Halbkreis auch näher auf Augenhöhe der Schülerinnen, zum anderen erzeugt das nähere Beisammensitzen ein gemeinschaftlicheres Gefühl. Die Versammlung im Mittelkreis, bei welchem die Lehrerin ebenfalls auf der Kreislinie und damit auf genau gleicher Ebene zu den Schülerinnen sitzt, ist die wohl kommunikativste Form, da sich alle Schülerinnen gegenseitig sowie die Lehrerinnen gleichsam ansehen können. Die Hierarchie scheint durch das Befinden auf gleicher Augenhöhe für die Dauer der Kreisversammlung aufgehoben zu sein.

- Äußere und innere Organisation

Die Organisationsarbeit der Lehrkräfte im Unterricht Bewegung und Sport lässt sich in eine äußere und eine innere Organisationsarbeit gliedern. Die Schüler und Schülerinnen wissen, dass wichtige Dinge zumeist in der jeweiligen ritualisierten Versammlungsform besprochen werden. Zur inneren Organisation gehört der Inhalt, der innerhalb der Versammlungsform besprochen wird, wie z.B. Ankündigungen, Anweisungen und Einteilungen. Diese können den Unterricht selbst oder aber auch andere organisatorische Inhalte betreffen, die im Schulalltag vorkommen. Für einen besseren Überblick und Klarheit im Unterricht erfolgt die inhaltliche Anknüpfung an die letzte Stunde oder Vorankündigungen für folgende Einheiten unmittelbar nach dem Eintreffen in der Versammlungsform. Zur äußeren Organisation gehört die Verhaltenssteuerung der Schülerinnen und Schüler durch bestimmte Signale, die entweder zu einer Umorganisation während des Unterrichts führen oder eine Versammlungsform einberufen soll.

- Signale

Um die äußere Organisation zu vereinfachen sowie Abläufe schneller zu regeln, werden im Unterricht Bewegung und Sport Signale verwendet. Die Signale müssen mit den Schülerinnen und Schülern im Vorfeld vereinbart werden, damit sie ohne weitere Ergänzung

jeglicher Kommunikationsform eine erwünschte Verhaltensänderung hervorrufen. So können sie zur Einleitung ritualisierter Handlungsmuster von Schülerinnen und Schülern werden. Die Lehrerinnen und Lehrer der AHS Friesgasse verwenden Rufe, Handzeichen, Pfiffe sowie das Positionieren im Raum als Signale. Diese können den Anfang und das Ende von Unterrichtsphasen markieren oder dienen zur Anzeige, wenn die Lehrperson Schülerinnen und Schülern wichtige Informationen mitzuteilen hat. Dasselbe Signal (z.B. ein Pfiff) kann in seiner Form variiert werden und bildet stets die Überleitung zur nächsten Unterrichtsphase. Ein langgezogener Pfiff kennzeichnet zumeist das Ende eines Spiels, einer Übung oder der gesamten Einheit. Ein kurzer Pfiff steht für den Start oder eine Unterbrechung innerhalb einer Sequenz. In jedem Fall steht der Pfiff als Signal für einen Wechsel und sorgt für sofortige allseitige Aufmerksamkeit und Ruhe, welche die Lehrperson nützen kann, um weitere Informationen preiszugeben. Im Zuge meiner Beobachtungen wird der Pfiff auch oftmals durch einen Ruf ersetzt. Ein Nachteil besteht sicherlich in der geringeren Hörbarkeit und stärkeren Stimmbelastung der Lehrkraft auf Dauer. Rufe oder Pfiffe folgen Handzeichen, deren Bedeutungen für den weiteren Spiel- oder Unterrichtsverlauf ebenfalls bekannt sind. Das alleinige Anzeigen eines Wechsels durch Handzeichen, ohne vorhergehenden Ruf oder Pfiff ist ebenfalls möglich, muss aber mit den Schülerinnen und Schülern vorher vereinbart werden. Diese Variante erfordert eine erhöhte Aufmerksamkeit und hohe Disziplinierung von der Klasse. Das Positionieren im Raum der Lehrperson an bestimmte Stellen kann ebenfalls als Aufforderungssignal für bestimmte ritualisierte Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schülern dienen. Sind sie z.B. an das Aufstehen der Lehrperson und langsame Betreten des Spielfeldes während des Spiels gewöhnt, kann dies als Signal dienen, das für Aufmerksamkeit sorgt. Das Stehen auf der Mittelkreislinie beim Hereinkommen der Schüler und Schülerinnen sorgt für ein schnelleres Versammeln im Mittelkreis. Ebenso ruft das ritualisierte Sitzen der Lehrkräfte auf der Turnbank zum Versammeln um sie herum auf.

- Abklatschen

Im Sinne des Fair-Play-Gedankens beim Sportspiel sowie nach Wettkämpfen ist das Abklatschen mit den Mitspielenden nach einem Spiel zu einem Ritual in Unterrichtsstunden Bewegung und Sport an der AHS Friesgasse geworden. Unabhängig ob ein Sieg oder eine Niederlage errungen wurde, wird mit den Spielerinnen und Spielern des eigenen, als auch des gegnerischen Teams abgeklatscht. Während dieses Ritual bei den ersten Klassen noch

regelmäßig von den Lehrpersonen initiiert wird, verläuft es bei den zweiten, und fünften Klassen reibungslos von selbst ab.

- Schlachtruf am Beginn eines Spiels

Die Schülerinnen und Schüler der ersten Klassen der AHS Friesgasse haben ein Lieblingsspiel und für dieses einen eigenen „Schlachtruf", wie sie es nennen, entwickelt: Zu Beginn jedes Hugalele-Spiels wird eine Aufstellung der beiden Teams entlang der Mittellinie eingenommen. Die Schülerinnen und Schüler blicken ihrem Gegenüber in die Augen, während sie laut gemeinsam „Hugalele, Hugalele, Uh Uh Uh!" rufen. Anschließend ist das Spiel durch die Freigabe der Bälle durch die Lehrperson eröffnet.

Auf die Forschungsfrage „Zu welchen Zeitpunkten finden ritualisierte Handlungsabläufe im Unterricht Bewegung und Sport statt?" können folgende Antworten aufgrund der Erkenntnisse aus den beobachteten Unterrichtsstunden gegeben werden.

Eröffnungsritual

Zunächst lässt sich in allen Stunden ein ritualisierter Stundenbeginn beobachten. Dieser beginnt in den ersten drei Jahrgängen mit der Abholung der Schülerinnen und Schüler vom Klassenraum und setzt sich im Turnsaal mit dem freien Spiel und einer anschließenden Versammlungsform fort. Bei dieser steht zunächst die Begrüßung, die Kontrolle der Anwesenheit, das Ablegen von Schmuck, das Deponieren der Wertsachen und das Anschließen an die letzte Einheit bzw. Vorankündigungen oder das Besprechen organisatorischer Dinge an. Ab den vierten Jahrgängen entfällt der Treffpunkt vor der Klasse, die Stunde beginnt direkt im Turnsaal.

Versammlungsritual

Während der Unterrichtsstunde kommt es zu folgenden Zeitpunkten zu Versammlungen in der jeweils, klassenweise ritualisierten Formation:

- Nach dem freien Spiel, bzw. am Anfang jeder Stunde
- Nach einer Organisationsform, z.B. Her-und Wegräumen
- Nach einer Spiel- oder Übungseinheit im Rahmen einer Reflexion
- Bei Verabschiedungen

Verabschiedungsritual

Die Verabschiedung bzw. das Ende der Einheit verläuft je nach Inhalt der Stunde unterschiedlich ab. In den Stunden 2, 4 und 6 findet die Verabschiedung im Rahmen einer Versammlung nach einer Reflexion oder nach einem gemeinsamen Wegräumen statt. In diesem Fall ist das Warten, bis alle fertig sind, ein ritualisiertes Verhalten der Schülerinnen und Schüler. In Stunde 1 werden die Schüler direkt nach dem Schlussspiel verabschiedet.

6.5 Qualitative Beobachtung – Teil 2

In diesem Teil der qualitativen Beobachtung liegt der Fokus auf der Beschreibung und Analyse von vier schulischen Ritualen, welche teilweise am Skikurs der zweiten Klassen der AHS Friesgasse, teilweise im Unterricht Bewegung und Sport im Rahmen von Hospitationen beobachtet wurden. Folgende Rituale, welche in zwei Struktur- und ein Prozessritual eingeteilt werden wurden beobachtet:

Strukturritual 1: Morgenversammlung („Morgenimpuls“) am Skikurs

Strukturritual 2: Feedbackritual im Unterricht Bewegung und Sport

Prozessritual : Konfliktritual (Gesprächskreis zur Problemlösung) im Rahmen eines Kommunikationswochenendes

Die folgenden beobachteten Rituale werden in drei Schritten erörtert:

1. Beschreibung des Ablaufs
2. Einordnung der Inhalte in eine Auswertungsmatrix, welche nach den Dimensionen Kommunikation, Atmosphäre und Hierarchie eingeteilt wird, analysiert nach der Mesoebene (verbale, nonverbale und nonverbale-nonvokale Anteile der Kommunikation).
3. Vergleich und Diskussion der Rituale

Dimension Kommunikation

Unter „störungsfreier“ Kommunikation fallen alle Kommunikationsinhalte, die ohne jegliche Unterbrechung (von Seiten der Schülerinnen oder Schüler oder anderer Umstände) ablaufen. Unter „Kommunikationsstörung“ sind demnach jene Inhalte zu finden, welche die Inszenierung und Durchführung des jeweiligen Rituals in irgendeiner Weise durch Kommunikation beeinträchtigen (z.B. Zwischenrufe). Unter „Regeln der Kommunikation“

sind jene Methoden der Lehrkraft, bzw. auch der Schülerinnen und Schüler zu verstehen, die eingesetzt werden, damit das Ritual störungsfrei ablaufen kann.

Dimension Atmosphäre

Die Atmosphäre während des Unterrichts hängt ungemein vom Maß des Zusammenhalts der Gruppe ab. Die damit verbundene Schwierigkeit bei der empirischen Erforschung liegt in der nur schwer zu erfassbaren Dimensionsebene von Sozialverhalten. Neben der Kohäsion, welche sich aus Kooperation und Vertrauen zwischen Schülerinnen und Schülern sowie zwischen der Klasse und der Lehrperson zusammensetzt, hängt das Klima auch von weiteren Faktoren wie der Kameradschaftlichkeit, Arbeitseinstellung, Leistungsanforderungen im Unterricht, Disziplinanforderungen allgemein sowie dem Ausmaß an Konkurrenzdenken ab (Gudjons, 2011, S.126). Es kann eine differenzierte Unterteilung in eine „emotionale Dimension des Lehrkraftverhaltens“, welche aus Wertschätzung, emotionaler Wärme und Zuneigungsgrad besteht, sowie der „emotionalen Dimension von Schülerinnen und Schülern“ getroffen werden, welche respektvolles Verhalten, Höflichkeit, gegenseitige Rücksichtnahme, Verantwortungsübernahme, Einhaltung von Regeln, gegenseitige Offenheit sowie Humor beinhaltet (Gudjons, 2011, S.126).

Dimension Hierarchie

Die Persönlichkeit einer Lehrkraft beeinflusst stark ihre Beziehung zur Klasse, ihre Ausstrahlung und Auftreten, ihren Unterrichtsstil sowie die gesamte Atmosphäre im Unterricht (Gudjons, 2011, S.249). Die Analyse dieser Dimension soll darüber aufklären, in welchem Hierarchieverhältnis die Lehrkraft zur Klasse im Ritual steht und ob es bezüglich des Nähe-Distanzverhältnis zu den Schülerinnen und Schülern, aber auch innerhalb der Klasse durch die Teilnahme am Ritual, Abweichungen vom normalen Unterricht gibt.

Die Mesoebene unterteilt die Kommunikationsinhalte nach

- verbalen (das gesprochene Wort, Inhalt),
- nonverbal-nonvokalen (Körpersprache, Mimik, Gestik, Blickverhalten, Position im Raum, Körperhaltung, Zeichensprache) und
- nonverbal- vokalen Inhalten (Tonfall, Stimmlage, Lautstärke der Stimme, Räuspern, Seufzen, Schweigen).

Die Unterteilung lehnt sich an Watzlawicks (1980, S. 61) Beschreibung der digitalen und analogen Kommunikation an.

Die Mikroebene stellt eine Überkategorie zu folgenden Ebenen dar:

1) Inhaltliche Ebene: Digitale Sprache, Inhalt, z.b. Regeln, Erklärungen, Sachverhalt.
2) Prozess- Ebene

   Einerseits laufen auf der Prozess-Ebene Reaktionen des Empfängers auf eine Äußerung des Senders ab:

   - Signale der Aufmerksamkeit, z.B. Blickkontakt, Zuwendung des Körpers zur sprechenden Person
   - Signale des Verstehens, z.B. Nicken, verständnisvolles Lächeln, fragender Blick
   - Signale der Bewertung, z.B. Zunicken, ablehnendes Kopfschütteln, Achselzucken (Scherer & Wallbott, 1979, zit. n. Rosenbusch, 1985, S.45).

   Andererseits fallen unter Kommunikationsinhalte auf der prozessualen Ebene auch sogenannte „Monitore“, welche der Lehrperson zur Regulierung des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern dienen. Das kann z.B. ein kurzer, mahnender Blick sein (Scheflen, 1979, zit. n. Rosenbusch, 1985, S.45). Die Lehrperson kann ebenfalls durch Erzeugung von Spannung in der Stimme durch Tempowechsel, Betonung und Gestik die Prozesse im Unterricht regeln (Rosenbusch, 1985, S.45).

3) Beziehungsebene

   Auf dieser Ebene werden Informationen vermittelt, durch welche die Kommunizierenden ihre Beziehung zueinander ausdrücken.

   - Signale der Affiliation: Schaffung und Aufrechterhaltung von Sozialbindungen (kommunikative und taktile Zeichen der Zuwendung meist nonverbaler Art, z.B. Zunicken, Lächeln, das Gegenüber berühren, über das Haar streichen)
   - Signale der Relation: diese spiegeln die Beziehung der Interagierenden in engerer Betrachtung wieder z.B. Sympathie und Status.
   - Signale der Expression: Darstellung der eigenen Emotionen, z.B. Ausdruck von Angst, Freude, Trauer, Entspannung (Rosenbusch, 1985, S.45).

Die Unterteilung der Mikroebene ergibt sich aus der zweiteiligen Aufspaltung jeder Kommunikation in einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt nach Watzlawick et al (1980, S.53) sowie der Ergänzung der prozessualen Ebene nach Winnefeld (1967, zit. n. Rosenbusch, 1985, S.45). Letztere Ebene ist besonders für den Unterricht relevant, da Kommunikation sonst nicht in einem geordneten Rahmen stattfinden würde.

6.5.1 Strukturritual: Morgenimpuls

Tab. 15: Beobachtungsprotokoll - Kontextinformation Morgenimpulsritual

Beobachtungsnummer	7
Kontextinformation	
Schule	AHS Friesgasse
Datum	Montag, 26.3.2017 – Freitag, 30.3.2017
Zeitraum	Täglich, 8:00- 8:10
Ort	Bundesschullandheim Radstadt (Schloss Tandalier) Radstadt, Salzburg
Beobachtungsgegenstand	Morgenritual am Skikurs der AHS Friesgasse
Klasse, Anzahl der Schüler	2abc, 68 Schülerinnen und Schüler
Leitende Lehrkraft	Prof. 1 (Religionslehrer)
Inhalt	Morgenimpuls (Ein Gedicht oder ein Gebet als Tageseinstieg, anschließend Informationen zum Skikurstag)
Organisationsform	Versammlung im Sitzkreis
Rollenreflexion	Meine Rolle als Beobachterin ist, wie die der restlichen Teilnehmenden still und kommentarlos.
Beobachtungsstandpunkt	Ecke Musikzimmer

(Quelle: modifiziert nach Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 63)

1. Beschreibung

Das „Morgenimpulsritual“ wird im ehemaligen Musikzimmer jeden Morgen um Punkt 8:00 am Skikurs der 2. Klassen der AHS Friesgasse im Schloss Tandalier abgehalten. Es ist ein schöner, freundlicher, quadratischer Raum mit hohen Fenstern, hellem Holzboden und weißen Wänden. An den Seiten entlang verlaufen Bänke, auf denen die Schülerinnen und Schüler, sowie die Lehrpersonen während des Rituals Platz nehmen. Im ersten Drittel des Raumes ist ein Halbkreis aus bunten Sitzkissen gebildet. In der Kreismitte befindet sich ein vom Religionslehrer selbst gemachter, ein Meter hoher, aus Buchenholz

geschnitzter Kerzenhalter. Der Stab ist nicht gerade, sondern im unteren Drittel leicht verbogen. Durch feines Tüfteln und sägen hat der Religionslehrer diesen Ast so bearbeitet, dass er stehen kann. Am oberen Ende befindet sich eine kleine Einkerbung, in der ein Teelicht Platz findet. Die Schülerinnen und Schüler betreten nacheinander den Raum und werden von zwei Lehrerinnen gezählt. Einige nehmen auf den Bänken Platz, einige sitzen auf kleinen Sitzkissen in der Mitte, so, dass die Kreismitte frei bleibt. Die restlichen Schülerinnen und Schüler finden um die Sitzkissen herum am Boden Platz. Zwei Schüler im Skigewand kommen wenige Minuten zu spät und betreten, ein wenig keuchend, den Raum. Ein paar Schüler, darunter Dominik, beginnen spöttisch zu lachen, da diese offensichtlich den Terminplan falsch verstanden haben. Als Zeichen, dass das Ritual beginnt, steht der Religionslehrer auf und stellt sich in die Mitte des Halbkreises, direkt hinter die Kerze. Er zündet sie an und wartet bis es ganz leise ist. Er wünscht allen einen guten Morgen und beginnt ein paar einleitenden Worten zu sprechen, auf die das Vorlesen einer kurzen Geschichte oder eines Gedichtes folgt. Die Texte sind nur teilweise religiös und meist sollen sie durch einen tieferen Sinn die Schüler und Schülerinnen zum Nachdenken bringen. Während er liest, sind die Kinder ganz still und aufmerksam. Es geht bei diesem Ritual darum, gemeinsam mit einem besinnlichen Moment den Tag zu beginnen und Gott zu danken, dass es allen gut geht. Die Geschichte wird mit einem gemeinsam aufgesagtem „im Namen des Vaters, des Sohnes und des heiligen Geistes, Amen“ beendet. Im Anschluss begründet der Religionslehrer, falls notwendig, warum er diese Geschichte für den jeweiligen Tag ausgewählt hat und stellt damit einen Bezug für die Schüler und Schülerinnen her. Er übergibt anschließend das Wort an den Kursleiter, der mit ein paar wichtigen Informationen zum Tagesablauf das Ritual abschließt und die Kinder zum Frühstück entlässt.

Als Kurzgeschichte wurden unter anderem die folgenden beiden Anekdoten vom Religionslehrer vorgelesen:

> *„Keine Chance. Sechs Meter Asphalt. Zwanzig Autos in einer Minute. Fünf Laster. Ein Schlepper. Ein Pferdefuhrwerk. Die Bärenraupe weiß nicht von Autos. Sie weiß nicht, wie breit der Asphalt ist. Weiß nichts von Fußgängern, Radfahrern, Mopeds. Die Bärenraupe weiß nur, dass jenseits grün wächst. Herrliches Grün, vermutlich fressbar. Sie hat Lust auf Grün. Man müsste hinüber. Keine Chance. Sechs Meter Asphalt. Sie*

geht los. Geht los auf Stummelfüßen. Zwanzig Autos in der Minute. Geht los ohne Hast. Ohne Furcht. Ohne Taktik. Fünf Laster. Ein Schlepper. Ein Pferdefuhrwerk. Geht los und geht und geht und geht und kommt an.“ Wiemer (1980, S.56).

„Drei Frösche. Es gab drei Frösche, die fielen in ein Fass Milch. Als sie nicht wieder herauskonnten, war einer unter ihnen der sagte: „Ach, wir werden schon irgendwie herauskommen, wir warten einfach ab, bis jemand kommt.“ Er schwamm so lange herum, bis seine Atemwege von der Milch verklebt waren. Dann ging er unter. Der zweite sagte: ‚Man kann ja überhaupt nichts machen!‘ und ging gleich unter. Der dritte sagte: ‚Wollen wir doch strampeln. Man kann nie wissen.‘ Und so strampelte er stundenlang. Plötzlich spürte er etwas Festes unter seinen Füßen. Er hatte aus Milch Butter gestrampelt. Nun kletterte er auf den Butterkloß und sprang hinaus.“ Alte Fabel (zit. n. Hug, 1992, S. 1).

Abb. 12: Ritualgegenstand Kerzenhalter

Abb. 13: Kreisgestaltung beim Morgenimpulsritual

2. Analyse mittels Auswertungsmatrix

Tab. 16: Auswertungsmatrix 1

Dimension Kommuni-katon	**Meso-Ebene**	**Mikroebene (Ausformulierung)**		
		Inhaltsebene	**Beziehungs-ebene**	**Prozess-ebene**
Störungsfreie Kommunikation	V	Lesung der Geschichte. „Im Namen des Vaters und des Sohnes und des heiligen Geistes, Amen.“	/	„Hier ist noch Platz auf der Bank.“
	NV-V	L (Stimme) ruhig, verlangsamt, deutlich, rhythmisierend, betonend	/	L (Stimme): bestimmt, fest.
	NV-NV	L: bleibt während des Vorlesens ruhig stehen, ein Bein belastend. S: sitzen während der Geschichte ruhig da.	L: zufriedenes Zunicken zum Plenum (während das Buch	L: Blickkontakt zu den Bänken und den Seiten,

			zugeklappt wird) S: erwartungsvolle Blicke beim Beginn der Geschichte, ein paar S nicken am Ende leicht.	selten nach unten S: Zuwendung der Sitzposition und Blick zum Lehrer,
Regeln der Kommunikation	V	L & S: „Psssst!“ Lehrerin: „Dominik, wir wollen beginnen“.	/	L: „Bitte um Ruhe!“
	NV-V	Eindringlich scharfes „Pssst“ von anderen S	/	/
	NV-NV	L hält den ausgestreckten Zeigefinger vor den Mund	/	L: Intensiver Blick zu schwätzenden Schülern Lehrerin setzt sich neben Dominik auf den Boden
Kommunikations-störung	V	S (Dominik): Kommentar über Winterjacke eines anderen Schülers („Tolle Leistung“) und Lachen S: Tuscheln	/	/
	NV- V	S (Dominik)- Stimme: höhnisch, nach Luft schnappend	Tonfall: sarkastisch, verspottend	/
	NV-NV	Ein paar S zeigen auf die hereinkommenden S mit den Fingern hin	S (Dominik): lacht die hereinkommenden Schüler aus	S (Dominik): Ausdruck von Überraschung (Kopfschütteln, hochgezogene Augenbrauen)

				S: Aufrichten und Köpfe drehen zu Schülern, die hereinkommen.
Dimension Atmosphäre	**Meso-Ebene**	**Mikroebene (Ausformulierung)**		
		Inhaltsebene	**Beziehungs-ebene**	**Prozess-Ebene**
Emotionales Verhalten der Lehrkraft	V	„Ich lese euch heute eine Geschichte vor, die einigen von euch Mut geben wird.“	„Ich freue mich, dass ihr euch alle hier, fast pünktlich, eingefunden habt.“	/
	NV- V	sanfte, beruhigende Stimme. Betonung der Verse, Hoch- und Tiefgehen mit der Stimme.	L (Stimme): wirkt beruhigend, angenehm	/
	NV-NV	Ruhige, langsame Bewegungen im Raum	L: freundliches Zunicken zu den S am Ende der Geschichte	L hält Blickkontakt mit den S während er spricht
Emotionales Verhalten der Schülerinnen und Schüler	V	/	/	/
	NV-V	/	/	/
	NV-NV	/	Nachdenkliches Nicken mancher Schüler nach der Geschichte und Lächeln	Teils aufmerksame, teils schlaftrunkende Blicke ins Leere
Dimension Hierarchie	Mesoebene	Mikroebene		
		Inhalts-Ebene	**Beziehungs-ebene**	**Prozess-ebene**
Lenkungs-dimension	V	/	/	/

(Autorität der Lehrkraft im Ritual) – Ausdruck von Nähe oder Distanz	NV-V	Ruhige, bestimmte Sprache, fast gebieterisch – kein Gehetze und Stottern		Andere Betonung als im Alltag signalisiert eine aus dem Alltag herausgehobene Situation. L als Zeremonienmeister
	NV-NV	Freundlicher, aber bestimmter Blick ins Plenum am Beginn des Vorlesens.	Der Lehrer steht, die Schülerinnen und Schüler sitzen und blicken zu ihm auf. Bestehende Hierarchie-Ordnung im Ritual.	Der Blick schweift hin und wieder zu den Schülerinnen und Schülern, welche sich auf einer körperlich niedrigeren Ebene befinden.

3. Diskussion

Die AHS Friesgasse ist eine katholische Privatschule. Es ist an der Schule üblich, dass jede Lehrperson, die in der ersten Stunde Unterricht hat (ausgenommen Bewegung und Sport), ein Morgenritual mit den Schülerinnen und Schülern durchführt. Inhalt sind meistens kleine Gebete oder Sprüche, welche die Schülerinnen und Schüle positiv, in Gedanken an Gott, in den Tag führen soll. So wurde auch am Skikurs das Morgenimpulsritual eingeführt, das in besonders schöner Atmosphäre durchgeführt wird. Die Gestaltung des Raumes mit den bunten Sitzkissen sowie die Kerze in der Kreismitte tragen einen wichtigen Teil dazu bei. Das Anzünden der Kerze wird als Eröffnung des Rituals und gleichzeitig als Willkommengruß für den neuen Tag betrachtet. Die Schülerinnen und Schülern werden von der Lehrperson begrüßt und auf den neuen Tag eingestimmt. Als erster Fixpunkt des Tages hilft dies den Kindern besonders, sich in der neuen Umgebung des Hauses, wie auch im gesamten Kursablauf zurechtzufinden. Nach ein paar Startschwierigkeiten am ersten Tag der

Woche (Schüler im Skianorak), lief das Ritual in den nächsten Tagen ohne Komplikationen ab. Die Sprache im Ritual gestaltet sich anders als im normalen Tagesablauf: während die alltägliche Kommunikation in der Schule zwischen Schüler und Schülerinnen und Lehrpersonen als auch untereinander als schnell, spontan und unüberlegt charakterisiert werden kann, gestaltet sich die Sprache im Ritual anders (Steinig, 1995, S.24). Man kann ein deutlich langsameres, betonteres und rhythmisierendes Sprechverhalten während des Morgenkreises beobachten. Das Gesprochene ist bewusst geplant soll durch verlangsamtes Sprechen in die Länge gedehnt werden, um so den Worten mehr Bedeutung und Wirkung zu verleihen. Die Vorlesung des Textes gleicht einem Vortrag, der würdevoll und angemessen von den Schülerinnen und Schülern aufgenommen werden soll (Steinig, 1995, S.24). Der Lehrer betont die einzelnen Silben und Verse und macht bewusst mehrere Pausen während eines längeren Textes, um seinen Inhalt nachwirken zu lassen. Die Atmosphäre ist ruhig und entspannt, fast meditativ. Die stehende Position der Lehrperson gibt Auskunft über ihr Beziehungsverhältnis zu den Schülerinnen und Schüler im Ritual. Er begibt sich nicht auf eine körperlich gleiche Ebene, sondern bleibt auch im Ritual seiner leitenden Funktion, welche er auch im Schulalltag innehat, treu. Bei diesem Ritual mit einer vorgegebenen Struktur kommt es also zu keiner Verschiebung der Hierarchieverhältnisse zwischen Schülerinnen und Schüler und Lehrpersonen.

6.5.2 Prozessritual 1: Reflexionsritual im Unterricht Bewegung und Sport

Tab. 17: Beobachtungsprotokoll- Reflexionsritual

Beobachtungsnummer	8
Kontextinformation	
Schule	AHS Friesgasse
Datum	Mittwoch, 19.4.2017
Zeit	11:38-11:42
Ort	T1, Sitzkreis
Beobachtungsgegenstand	Reflexionsritual im Rahmen einer Volleyball-Einheit
Klasse, Anzahl der Schüler	1b, 14 Schülerinnen
Leitende Lehrkraft	Lehrerin 4
Inhalt	Einfinden im Mittelkreis, Besprechung und Reflexion der Unterrichtsinhalte
Organisationsform	Versammlung im Sitzkreis

Rollenreflexion	Meine Rolle als Beobachterin ist kommentarlos und im Hintergrund.
Beobachtungsstandpunkt	Ich sitze etwas abseits in guter Hörweite auf dem Boden.

(Quelle: modifiziert nach Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 63)

1. Beschreibung

Die Lehrerinnen der AHS Friesgasse führen regelmäßig am Ende von Unterrichtseinheiten Reflexionsrituale durch, die in Kreisform stattfinden. Der Sinn des Rituals besteht zum einen darin, nach der Einheit noch einmal in einer kommunikativ günstigen Organisationsform zusammenzukommen. In Kreisaufstellung werden Ergebnisse zusammengefasst, Ankündigungen für die nächste Einheit gemacht und die Schülerinnen und Schüler gesammelt verabschiedet. Bei Abschlussritualen die der Reflexion dienen, bekommen die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit, das Unterrichtsgeschehen besser einordnen und verarbeiten zu können, indem sie ihre Gefühle und Gedanken austauschen können. Die Leitung des Kommunikationsaustausches übernimmt dabei die Lehrerin, die durch das Geben von Handzeichen bzw. verbalen Aufforderungen den jeweiligen Schülerinnen und Schülern das Rederecht erteilt. Inhalt dieses Rituals war die Reflexion der Einheit im Vergleich zur letzten, die weniger geglückt war. Die Schülerinnen hatten in ihrer ersten Volleyballeinheit in der Woche davor keine Erfolgserlebnisse gehabt. Das war in dieser Einheit nicht der Fall.

2. Analyse mittels Auswertungsmatrix

Tab. 18: Auswertungsmatrix 2

Dimension Kommuni-katon	**Meso-Ebene**	**Mikroebene (Ausformulierung)**		
		Inhaltsebene	**Beziehungs-ebene**	**Prozess-ebene**
Störungsfreie Kommunikation (Lehrkraft)	V	„Wie fandet ihr diese Einheit im Gegensatz zur letzten?“ „Warum war es besser heute?“ „Warum war es gut, dass wir das Feld verkleinert haben?“ „Was hat euch heut gut gefallen, was eher nicht so?	/	/

	NV-V	Stimme: auffordernd, anschließend Pausieren, Abwarten	Motivierende Stimme	
	NV-NV	/	Blick zur Schülerin suggeriert interessiertes Zuhören	Bestätigend es Zunicken während dem Lob . Fragender Blick in die Runde, Handzeiche n erteilt Rederecht
Störungsfreie Kommunikation (Schülerinnen)	V	„Besser!“ „Weil wir mehr Bälle gefangen haben“; „Weil das Feld kleiner war“; „Weil es mir heute einfacher gefallen ist“ „Ich wäre lieber mit meiner Freundin zusammengeblieben im Team“. „Ich fand es gut, dass wir ein Match gespielt haben“.	„Wir haben heute mehr miteinander gespielt“	/
	NV-V	/	/	/
	NV-NV	/	/	Zustimmen des Nicken der anderen S
Kommunikation sstörung	V	Eine Schülerin beginnt mit ihrer Nachbarin zu tuscheln	/	/
	NV-V	Leise kichernd	/	/
	NV-NV	Vorgehaltene Hand, Köpfe zusammenstecken	Ausschließen der anderen von ihrer Kommunikatio n	Blicke abgewandt von der sprechenden Schülerin
Regeln der Kommunikation	V	/	/	/
	NV- V	L: Räuspern	/	Langezogen es „Pssst“
	NV-NV	/	/	Lehrerin geht einmal langsam um den Kreis herum,

				hockerlt sich hin und berührt jene Schülerin leicht an der Schulter
Dimension Atmosphäre	**Meso-Ebene**	**Mikroebene (Ausformulierung)**		
		Inhaltsebene	**Beziehungs-ebene**	**Prozess-Ebene**
Emotionales Verhalten der Lehrkraft	V	L: „Das hat mir heute schon viel besser gefallen!“; „Ich muss euch heute wirklich ein Lob aussprechen“	/	/
	NV- V	Fröhlichkeit in der Stimme	Ausdruck von Freude, Anerkennung und Stolz in der Stimme	/
	NV-NV	/	Freundliches Zunicken in die Runde	/
Emotionales Verhalten der Schülerinnen und Schüler	V	„Es hat heute viel mehr Spaß gemacht“	Bezug auf das Miteinander spielen wird hergestellt	/
	NV-V	Fröhlichkeit in der Stimme	/	/
	NV-NV	Fröhlicher Blick der Schülerin	/	Bestätigendes Nicken der anderen S
Dimension Hierarchie	Mesoebene	Mikroebene		
		Inhalts-Ebene	**Beziehungs-ebene**	**Prozess-ebene**
Lenkungs-dimension (Autorität der Lehrkraft im Ritual) –	V	„Nicki, bitte, was sagst du dazu?“ „Ja, Juli?“	/	/
	NV-V	Auffordernd, klare Stimme	/	/

Ausdruck von Nähe oder Distanz	NV-NV	Erteilung des Wortes mit Handzeichen und Nennung der Schülerin, die aufgezeigt hat (offene Handfläche zu ihr)	L befindet sich auf gleicher Ebene mit S im Ritual – dennoch keine Aufhebung der Hierarchie, da die L das Ritual aktiv leitet und die Kommunikationsprozesse steuert	Zunicken

3. Diskussion

In diesem Ritual liegt der Blickpunkt auf der Kommunikation im Kreis. Bis auf eine kleine Unterbrechung am Beginn des Rituals durch zwei Schülerinnen, die nicht zur Ruhe kommen wollten, sind die Schülerinnen generell aufmerksam und hören sich gegenseitig zu. Im Fall dieser Kommunikationsstörung wählte die Lehrperson bewusst ein prozessuales Mittel (durch Hingehen und Berühren), da sie die Schülerin, die gerade am Wort war, nicht unterbrechen wollte. Mit ihrem Aufstehen, Hinübergehen und Berühren der Schulter der störenden Schülerin signalisierte die Lehrerin das störende Verhalten und beendete damit die Störung. Die Schülerinnen freuen sich merklich darüber, dass sie in dieser Einheit mehr Erfolg hatten und drückten diese Freude teils verbal, vielmehr aber nonverbal durch Lächeln, zufriedene Blicke und zustimmendes Nicken aus. In Anlehnung an Rosenbusch (1985, S.47) und Watzlawick (1980, S. 53) finden Beziehungsbotschaften im Unterricht überwiegend über nonverbale Kommunikation statt. Während Begeisterung, Freude oder Wut im Sportspiel durchaus verbal ausgedrückt werden, findet der Ausdruck von Gefühlen im Reflexionsritual mehr durch die Mimik und Körpersprache der Schülerinnen statt. Rosenbusch (1985, S.47) erläutert, dass Gefühle umso eher verbal ausgedrückt werden, umso mehr sich die Interaktionspartner deren bewusst sind. Je mehr Inhalt einer Information über den Beziehungsaspekt vermittelt wird, desto mehr findet die Kommunikation über analoge Wege statt.

6.5.3 Prozessritual 2: Konfliktritual (Gesprächskreis zur Problemlösung)

Tab. 19: Beobachtungsprotokoll - Konfliktritual

Beobachtungsnummer	9

Kontextinformation	
Schule	AHS Friesgasse
Datum	7.5. -8.5.2016
Zeit	Samstag und Sonntag, 14 bis 17 Uhr
Ort	Jugendherberge in Klosterneuburg
Beobachtungsgegenstand	Gesprächskreis zur Konfliktlösung im Rahmen eines Kommunikationswochenendes
Klasse, Anzahl der Schüler	6b, 24 Schülerinnen und Schüler
Leitende Lehrkraft	Klassenvorstand 6b (Lehrerin 5), Religionslehrer und Psychologe (Lehrer 6)
Inhalt	Konfliktritual
Organisationsform	Kreisform
Rollenreflexion	Der Ablauf des Rituals sowie die Konfliktpunkte inklusive der Ergebnisse aus dem Lösungsprozess wurden vom Klassenvorstand in einem Gesprächsprotokoll schriftlich festgehalten. Ich durfte ihre Aufzeichnungen für die Beschreibung dieses Rituals benutzen.

(Quelle: modifiziert nach Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 63)

1. Beschreibung

Im Jahr 2015 kam es in der Klasse 6B der AHS Friesgasse aufgrund eines Mobbingfalles zu einer Zweiteilung der Klassengemeinschaft. Aufgrund der Schwangerschaft einer Mitschülerin wurde vom Klassenvorstand vorgeschlagen, die Schularbeitstermine anzupassen, damit die Schülerin durch den bevorstehenden Geburtstermin so wenig wie möglich verpassen würde. Es kam zu Uneinigkeiten zwischen jener Gruppe, die das schwangere Mädchen (Sandra) unterstützen wollten und jener, die damit nicht einverstanden waren und sich vom Rest der Klasse abkapselten (Gruppe um Alexandra). Da die Konflikte innerhalb der Klasse sowie die Mobbingattacken gegen Sandra immer schlimmer wurden (die Lehrerin fand Briefe und Zeichnungen mit durchgestrichenen Babys in deren Bankfach), beschloss der Klassenvorstand mit der 6B ein Kommunikationswochenende zu gestalten, in dessen Rahmen die Konflikte aus dem Weg geräumt werden sollten. Als Vorbereitung für ein Konfliktritual mit der ganzen Gruppe zeichnete jeder Schüler und jede Schülerin einen Baum auf ein Plakat, der als Symbol für die eigene Person stand, und beschrieb die eigenen positiven und negativen Charakterzüge in Stichworten. Im Gesprächskreis am Nachmittag wurden die Schülerinnen und Schülern zunächst gebeten,

sich die anderen Plakate genau anzusehen und im Anschluss eigene Botschaften dazuzuschreiben. Dabei wurde den Teilnehmenden jeweils vier bis fünf Plakate zugelost, um nur einen Anreiz für eine Gruppendiskussion zu geben und die Plakate nicht zu voll werden zu lassen. Bei den Kommentaren ging es darum, offen aber anonym, zu beschreiben, was von der jeweiligen Person gehalten wurde.

Im nächsten Schritt wurden die eigenen Plakate mit den Kommentaren der Mitschüler und Mitschülerinnen betrachtet. Die Schülerinnen und Schüler hatten danach im Kreisgespräch die Gelegenheit, sich zum eigenen Baum zu äußern, Konflikte offen anzusprechen und ihre Gefühle darzustellen. Der Vorsitz des Rituals wurde von den beiden Lehrpersonen übernommen. Für eine geregelte Kommunikation wurde ein kleiner Ball als Redestein benutzt, den die Schülerinnen und Schüler selbst weitergaben. Bei Unstimmigkeiten und Themen, bei denen die Emotionen hervorbrachen, griffen die Lehrer ein und versuchten, gemeinsam mit der Klasse die jeweiligen Konflikte zu lösen. Die Plakate wurden in die Kreismitte gelegt, sodass sie gut sichtbar für alle waren.

2. Analyse mittels Auswertungsmatrix

Tab. 20: Auswertungsmatrix 3

Dimension Kommuni-katon	**Meso-Ebene**	**Mikroebene (Ausformulierung)**		
		Inhaltsebene	**Beziehungs-ebene**	**Prozess-ebene**
Störungsfreie Kommunikation	V	Alexandra: (3)“Auf meinen Plakat hat jemand hingeschrieben, dass ich egoistisch sei und nicht auf andere Rücksicht nehme.“ L: (5) „diesen Kritikpunkt haben wir bereits besprochen, Alexandra.“ Sandra: (6) „Da steht auch bei mir: Wir mussten immer auf dich Rücksicht nehmen. Was wir wollten wurde nicht gefragt.“	/	/
	NV-V	Alexandra: anklagender, entrüsteter Tonfall	/	/

		L: ruhiger, klarer und bestimmter Tonfall Sandra: unterwürfiger, trauriger Tonfall		
	NV-NV	L - sitzt im Sesselkreis	Alexandra (3): gerunzelter Blick, hält ihr Plakat ungläubig hoch	L (5): fester, standhafter Blick zu Alexandra Sandra (6): während sie liest schlagen ihre Augen nieder
Regeln der Kommunikation	V	L: (2) „Ich fordere euch auf, das Gespräch selbstständig zu leiten, indem ihr bitte diesen Ball selbst weitergebt an diejenigen weitergebt, die etwas dazu sagen möchten, wenn ihr fertig seid.“	/	L (2) Blick gleitet im Kreis einmal umher S: nicken zustimmend
	NV-V	L (2): auffordernder Tonfall	/	/
	NV-NV	L wirft Ball Alexandra zu	/	/
Kommunikations-störung	V	Lisa: (7)„Sandra, du bist doch extra zu den Lehrern gegangen und wolltest…“ L: (8)„Lisa, bitte lass Sandra aussprechen. Dafür gibt es unseren Ball. Zuerst Hannes, dann du Lisa, bitte.“	/	/
	NV- V	L (8): stärker betonend, bestimmender Tonfall	Unterbindende Gestik: ruckartiges Vorlehnen des L (7)	/
	NV-NV	Lisa (7): Anklagender, verärgerter Blick	/	L (7): Vorbeugen und ermahnende

				r Blick zu Lisa
Dimension Atmosphäre	**Meso-Ebene**	**Mikroebene (Ausformulierung)**		
		Inhaltsebene	**Beziehungs-ebene**	**Prozess-Ebene**
Emotionales Verhalten der Lehrkraft	V	L (12) „Wir als Lehrerteam möchten, dass hier in der dieser Klasse wieder Frieden einkehrt. Es geht nicht, dass ihr eure eigene interne Klassengemeinschaft bildet und Schülerinnen gemobbt werden. Wir wünschen uns mehr Toleranz und Verständnis von eurer Seite her.“	L (12): Wunsch an die Klasse	/
	NV- V	Konsequenter, bestimmter Tonfall	/	/
	NV-NV	L (12): nach vorne gebeugt, Hände auf den Knien aufgestützt, in die Runde blickend	/	S: (12) blicken teilweise betreten auf den Boden, andere nicken leicht
Emotionales Verhalten der Schülerinnen und Schüler	V	Alexandra: (4) „Zum Teil gebe ich das auch zu, dass die Aufregung vielleicht ein bisschen übertrieben war. Ich finde aber dennoch, dass es eine Frechheit war, dass wir nicht gefragt wurden und ein ziemlich heftiges Semester hatten.“ Hannes: (5) „Alexandra, ich für meinen Teil finde eben, dass du null Toleranz gegenüber der Sandra gezeigt hast. Wenn du selbst schwanger geworden wärst, hättest du auch nicht	/	/

		gewollt, dass du durchfällst.“ Sandra: (6) „dazu möchte ich sagen, dass ich das von euch nie verlangt habe, dass ihr auf mich Rücksicht nehmt.“ Hannes: (9) „Lisa, das stimmt aber so nicht ganz. Die Sandra wollte wirklich nicht, dass nur wegen ihr alle Termine verschoben wurden. Das weiß ich ganz sicher. Ich glaube, dass das ziemlich fies für die Sandra war, was ihr da mit den Zeichnungen aufgeführt habt.“ Sandra: (10) „Die Zeichnungen und die Briefe haben das alles noch viel schlimmer gemacht“. Alexandra: (11) „es hat sich eben alles so hochgeschaukelt. Die Zeichnungen und das alles, das war alles nicht so gemeint.“		
	NV-V	Alexandra (4): aufgeregter Tonfall, tief Luft holend (11) schuldbewusster Tonfall	/	/
	NV-NV	/	Alexandra (4): zurückgelehnt, Arme vor dem Körper verschränkt Hannes (5): anklagend, aufrechter Sitz, mit den Fingern auf die eigene Brust klopfend	S (5): Blicke wechseln zwischen Hannes und Alexandra hin und her

			Alexandra (11): zuckt mit den Achseln	
Dimension Hierarchie	Mesoebene	Mikroebene		
		Inhalts-Ebene	**Beziehungs-ebene**	**Prozess-ebene**
Lenkungs-dimension (Autorität der Lehrkraft im Ritual) – Ausdruck von Nähe oder Distanz	V	L: (1)„Ich bitte nun jene von euch, die gerne etwas zu ihrem Plakat der ganzen Gruppe mitteilen möchten, das jetzt zu tun. Bitte formuliert eure Meinung aus eurer, persönlicher Sicht und verwendet die Ich-Redeweise, z.B. Für mich ist das so und so..“	/	/
	NV-V	L (Stimme): höflich, bestimmt	/	L: Auffordernd es Zunicken zu Hannes, der sich als erstes meldet
	NV-NV	/	L: Entspannte Haltung: Beine überschlagen, zurückgelehnt, Finger verschränkt	/

3. Diskussion

Das Ritual hat nach Kaufmann-Huber (1995, S.37) eine konfliktreduzierende Wirkung, da sich die Gemeinschaft auf einem festgesetzten Weg bildet, der über Interessensunterschiede hinaus besteht. Durch die arrangierte, offene Gesprächsform im Sitzkreis war die Gelegenheit geschaffen, über offene oder unausgesprochene Konflikte zu sprechen. Der Gesprächskreis wurde von den beiden Lehrpersonen durch eine Eröffnung und die Klarstellung der Kommunikationsregeln in Gang gebracht. Sie mussten im Gespräch ein paar Mal eingreifen, um die Schülerinnen und Schüler an die Regeln zu erinnern und

schritten reglementierend ein, wenn die Emotionen zu hoch gingen und die Aussagen verletzend wurden. Die Atmosphäre im Ritual lässt sich als allgemein konzentriert und manchmal angespannt beschreiben, da die ganze Klasse aktiv bei einer Lösungsfindung beteiligt war und emotionale Themen angesprochen wurden. Als Ergebnis wurde von jenen Schülerinnen und Schülern, welche sich nicht mehr der Klasse zugehörig gefühlt hatten, eingesehen, dass diese Konstruktion sinnlos sei und waren am Schluss bereit, sich wieder ihrer Klasse anzugliedern. Beim Großteil der Diskussion hielten sich die Lehrpersonen aber zurück und ließen die Klasse ihren Konflikt selbst ausdiskutieren. Der Abschluss des Konfliktrituals fand im Rahmen eines Gemeinschaftsabends mit Musik und netter Atmosphäre statt, bei dem die Lehrpersonen sich später zurückzogen. Als Grundstein für den Erfolg des Konfliktrituals lässt sich die Tatsache anmerken, dass die Schülerinnen und Schüler schon im Vorfeld die Bereitschaft gezeigt hatten, am Kommunikationswochenende teilzunehmen und dass das persönliche Interesse aller Teilnehmenden vorhanden war, die Konflikte zu beseitigen.

6.6 Interpretation der Ergebnisse

Die Sinnhaftigkeit von Ritualen wird in der Literatur nach wie vor diskutiert (vgl. Wellendorf, 1979). Im Sinne einer Überprüfung, ob die beobachteten Rituale auch mit den Merkmalen aus der Literatur übereinstimmen, und ob sie als „gute“ Rituale einzuordnen sind, werden diese nun nach Groeben (2000, S.17) analysiert.

Merkmal Wiederholung und gleichbleibender Ablauf

- Das Ritual stiftet durch seinen festgelegten Handlungsablauf Ordnung und strukturiert den Unterricht. Neben der äußeren Strukturierung gibt es aber auch Raum für individuelle Gestaltung und persönliche Entfaltung (Groeben, 2000, S.17).

Anhand der drei beobachteten Rituale aus der Praxis (Morgenimpuls, Reflexionskreis und Konfliktritual) lässt sich eine Regelmäßigkeit im Ablauf und eine dreiphasige Grundstruktur erkennen, die auf Gennep (1999) zurückgeht: In allen Ritualen gibt es einen Eröffnungs-, einen Haupt- und einen Schlussteil. Im Fall des Konfliktrituals löst sich die Gruppe aus ihrem alten, konfliktgeladenen Zustand und ist bereit, sich auf etwas Neues einzulassen. In der Schwellenphase wird gemeinsam an einer Lösung gearbeitet. Die Angliederungsphase findet im Rahmen eines geselligen Abschlussabends statt. Während der Morgenimpuls und die Reflexionsrunden täglich, bzw. in regelmäßigen Abständen auf die gleiche Weise wiederholt werden, kann auch das Konfliktritual, welches in dieser Form nur einmal mit den

Schülerinnen und Schülern durchgeführt wurde, als Ritual zählen, da Handlungen, die zwar im Leben des Einzelnen nur einmal vorkommen, sich aber in einer Gemeinschaft wiederholen, ebenfalls unter die Definition fallen (Holz & Zahn, 1995, S. 46). Bei der Beobachtung der Unterrichtsstunden wurde ebenfalls eine dreiphasige Grundstruktur festgestellt. Daher können Unterrichtsstunden ebenfalls als ritualisiert betrachtet werden. Auch kleinere, ritualisierte Abläufe erfolgen nach einem bestimmten Muster, z.B. zeigen die Schülerinnen und Schüler auf bestimmtes verbales oder nonverbales Signal der Lehrperson bestimmte Verhaltensweisen (z.B. Versammlung im Mittelkreis). Während das Morgenimpulsritual mit seiner vorgegebenen Struktur den Raum für die persönliche Gestaltung allein der Lehrperson überlässt, haben die anderen beiden deutlich variablere Gestaltungsmöglichkeiten, was sie auch zu inhaltlich offenen Prozessritualen macht.

Merkmal soziale Interaktion

- Das Ritual hat eine gemeinschaftsbildende Wirkung auf das Klassenklima und beeinflusst die gegenseitige Wertschätzung positiv.
  Im Ritual werden gemeinschaftliche Themen und Werte thematisiert, mit denen sich der oder die Einzelne identifizieren kann.
- Das Ritual wird unter gemeinsamer Absprache eingeführt, eingeübt und unter der Zustimmung aller Beteiligten durchgeführt. Der Inhalt bzw. die Ausführung kann und darf kritisiert werden und soll den Bedürfnissen von allen Teilnehmenden gerecht werden, indem es laufenden Adaptationsprozessen unterliegt.
- Das Ritual wird so inszeniert und arrangiert, dass den Teilnehmenden in Zunehmenden Maß die Verantwortung über die Einhaltung und Weiterentwicklung sowie inhaltliche Gestaltung übertragen wird (Groeben, 2000, S. 17).

Die soziale Interaktion wird bei allen beobachteten Ritualen schon allein durch die Organisationsform im Kreis gewährleistet. Deutet man die arrangierte Situation nach Watzlawick et al. (1980, S. 51) gibt es in dieser Form keine Möglichkeit, nicht zu kommunizieren und in dieser Weise sozial zu interagieren. Das Konfliktritual ist ein gutes Beispiel für die Thematisierung von Gemeinschaftsangelegenheiten. Ritualisierte Abläufe im Unterricht Bewegung und Sport, wie z.B. das freie Spiel am Beginn der Stunde oder das Versammeln auf ein Signal sind eingeübte Verhaltensweisen. Die Übernahmen von Verantwortung für das Gelingen des Rituals kann anhand des Balls, der als „Redestein“ beim

Konfliktritual verwendet wurde, gezeigt werden. Mit der Vorgabe des Rahmens waren die Schülerinnen und Schüler selbst imstande, ihre internen Konflikte zu lösen.

Merkmal Symbole

Verhalten und Symbole haben im Ritual oft eine andere Bedeutung als im alltäglichen Leben (Imber-Black et al., 1993, S.21). Ein schönes Beispiel dafür liefert das Anzünden einer Kerze beim Morgenimpuls. Als Symbol für das Ritual an sich kann aber schon allein die Aufstellungsform im Kreis gesehen werden, die durch ihre räumliche Beschaffenheit als Symbol für Gemeinschaft angenommen werden kann.

Merkmal Tätigkeit und performativer Charakter

Die Betonung auf die Sinneserfahrung im Ritual stammt von Wermke und Dressler (1997, S.132). Dies ist eng verbunden mit der Betonung auf Körperlichkeit und nonverbalen Kommunikationsinhalten, bei denen die Sinne verstärkt gefragt werden (Wulf, 2008, S.331). Da es beim Ritual auch immer um Wiedererkennung geht (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S.111), bleiben körperliche Inszenierungen, Gerüche oder bestimmte Symbole leichter in Erinnerung.

7 Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wurden Rituale unter pädagogischer, soziologischer und psychologischer Perspektive betrachtet. Ziel des ersten Teils der Arbeit (Kapitel 1 bis 4) war es, mithilfe der Literatur herauszufinden, in welcher Weise Rituale eine entwicklungsfördernde bzw. –hemmende Wirkung auf Kinder und Jugendliche haben können, in welcher Form sie in der Schule eingesetzt werden und wie ritualisierte Abläufe den Unterricht Bewegung und Sport organisieren und strukturieren. Es wurde zunächst auf hermeneutischem Weg auf die Beantwortung dieser Fragestellungen hingearbeitet. Zahlreiche Autoren (vgl. Kaufmann-Huber, 1995; Jackel, 1999; Diekemper & Reimann-Höhn, 2001; Holz & Zahn, 1995) argumentieren für eine positive Auswirkung von Ritualen auf die Entwicklung des Kindes. Eine negative Betrachtung von Ritualen im Sinne ihrer Nähe zu Zwangshandlungen unter der Sichtweise der Psychoanalyse findet sich bei Sigmund Freud (vgl. Freud, 1941). Nach seiner Ansicht sind Rituale Mittel, um Triebe zu verdrängen. Rituale bekommen einen zwanghaften Charakter, wenn sie der Angstabwehr dienen und der betroffene Zwangsneurotiker nicht mehr ohne das Ritual leben kann (vgl. Freud, 1941). Kaufmann-Huber (1995, S. 11) dagegen sieht in der Angstabwehr eine positive Wirkung auf

den Menschen, der schon seit Urzeiten versucht, mittels Ritualen Herr über bestimmte Naturphänomene zu werden. Rituale dienen in Phasen der Angst oder Krisen vor allem ihrer Überbrückung und bilden einen Übergang zu neuen Lebenssituationen.

In Bezug auf die klassische Ritualtheorie nach Gennep (1999), der vor allem Übergangsrituale untersuchte, wurde die dreiteilige Struktur von Ritualen erläutert. Seine Erkenntnisse über Rituale sind bis heute in Verwendung und lassen sich gut auf familiäre und schulische Rituale übertragen. Im Umfeld der Familie haben Rituale deshalb einen hohen Stellenwert für Kinder, da sie einen wichtigen Beitrag zu ihrer Sozialisationsfähigkeit leisten. Vor allem kleine Kinder lernen, wie sie selbst durch Rituale die kleinen oder großen Hürden des Alltags überbrücken, sowie sich in die Gemeinschaft der Familie einleben können. Gemeinsam gestaltete oder vom Therapeuten entwickelte Rituale stellen einen wirksamen Weg in der Familientherapie dar, um zerbrochene Beziehungen innerhalb der Familie wiederherzustellen oder Probleme zu lösen, die das gemeinsame Zusammenleben betreffen. Rituale in der Schule mussten sich erst nach und nach von ihrem schlechten Image aus der Vergangenheit erholen, da diese noch bis zu den 1970er Jahren zur Disziplinierung und Herabwürdigung von Schülerinnen und Schülern benutzt wurden. Mit dem Aufkommen der Reformpädagogik wurden zahlreiche Bestrafungsrituale abgeschafft und durch neue, gemeinschaftsbildende Rituale, wie z.B. Gesprächskreisrituale (vgl. Grunder, 1995) ersetzt. Die Sinnhaftigkeit von Ritualen in der Schule wird nach wie vor in der Literatur diskutiert (vgl. Wellendorf, 1979). Einigkeit besteht bei den Autoren (Schlüter, 2012, S. 32; Gudjons, 2011, S.242) darüber, dass Rituale nicht nur einem starren Ablauf folgen, sondern flexibel in ihrer Gestaltung in Abstimmung auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler bleiben sollen.

Das Ziel des zweiten Teils der Arbeit (Kapitel 5) war es, sich mit der praktischen Umsetzung von Ritualen und ritualisierten Abläufen im Umfeld der Schule und konkret im Unterricht Bewegung und Sport selbst auseinanderzusetzen. Es konnten aufgrund der Datensammlung kommunikativer Inhalte aus den Unterrichtsstunden Schlüsse auf ein generelles Muster ritualisierter Abläufe festgestellt werden. Es lässt sich eine Parallele der Unterrichtsstruktur an sich mit Genneps Grundlagenmodell von Ritualen (vgl. Gennep, 1999) feststellen. Der Unterrichtsbeginn durch das Abholen der Klasse durch die Lehrperson stellt die „Trennungsphase“ dar, durch welche sich die Klasse auf die neue Unterrichtsituation einstellen kann. Das freie Spiel, das Einfinden in ritualisierter Formation (Mittelkreis, Halbkreis oder Linienform), sowie die Kontrolle der Anwesenheit, das Ablegen von

Schmuck und Wertsachen und die einleitenden Worte der Lehrperson am Beginn der Stunde gehören ebenfalls noch zur „Trennungsphase“, da in dieser der Einstieg in die neue Stunde gefunden werden soll. In der Hauptphase („Schwellenphase“) finden Lehr- und Lernprozesse sowie Organisationsformen statt, die ebenfalls in ihrer Form ritualisiert stattfinden. Die Stunde wird durch einen Schlussteil, in dem die Schülerinnen und Schüler z.B. im Rahmen eines Reflexionsrituals die Stundeninhalte Revue geschehen lassen, beendet. Dieser Teil kann im weitesten Sinn mit Genneps „Angliederungsphase“ gleichgesetzt werden. An dieser Stelle sei noch betont, dass eine klare Unterrichtsstruktur nach Helmke (2006, S. 60) ein wichtiges Qualitätsmerkmal für guten Unterricht bildet.

Genneps Phasenmodell lässt sich nicht nur auf die Unterrichtsstunden an sich, sondern auch auf die beiden beobachteten Prozess- und das Strukturritual anwenden. Trotz der großen inhaltlichen Unterschiede lässt sich bei allen Ritualen eine dreigliedrige Struktur erkennen. Vor allem in Bezug auf die Schlussphase des Konflikt – und Reflexionsrituals soll darauf hingewiesen werden, dass innerhalb des Rituals wertvolle Beiträge für die Klassengemeinschaft bzw. die soziale Identität der einzelnen Schülerinnen und Schüler geleistet wurden. Rituale haben also einen hohen Stellenwert, wenn es darum geht, Gemeinschaften zu erzeugen und Gruppenidentität zu begründen.

Während sich das Morgenkreisritual durch seine ruhige, fast meditative Stimmung auszeichnet, kann bei diesem als einziges der Kritikpunkt eines relativ starren Ablaufes angebracht werden. Vor allem bei älteren Schülerinnen und Schülern besteht die Gefahr, dass dieses Ritual durch die fehlende Individualisierung und Mitgestaltung einen sinnlosen Charakter erhält. Auf der Dimensionsebene der Kommunikation konnte in diesem Ritual eine Veränderung der Sprache festgestellt werden, wie sie auch in der Literatur betont wird und als typisch für Rituale gilt (vgl. Steinig, 1995). Durch das langsamere, bewusste Sprechen bekommt das Ritual einen feierlichen Charakter und zeichnet sich dadurch vom Alltagsgeschehen ab (vgl. Oerter, 1999). Die Atmosphäre in allen Ritualen hängt zu großen Teilen von der Befolgung der aufgestellten Regeln von Seiten der Klasse ab. Die Angaben aus der Literatur, dass die soziale Gemeinschaft im Ritual nur aufgrund von Regeln, im Sinne von Redesteinen, das Einhalten von Aufstellungsformen und Disziplinierungen durch die Lehrpersonen (Blicke, Berührungen, Körperpositionierungen), funktionieren kann (vgl. Drosdowski, 1997), kann somit bestätigt werden. Respektvolles Verhalten sowie Höflichkeit (z.B. Ausreden lassen) wird in allen Ritualen groß geschrieben. Die Hierarchie im Ritual gestaltet sich etwas anders als in der Literatur beschrieben (vgl. Unruh und Petersen, 2008),

in dem Sinn, dass keine Enthierarchisierung im Ritual stattfindet, sondern dass die Lehrpersonen ihre lenkende Rolle, wie auch im restlichen Unterricht, beibehalten.

8 Literaturverzeichnis

Achtergarde, F. (2015). *Selbstständiges Arbeiten im Sportunterricht. Ein Sportmethodenhandbuch.* Aachen: Meyer & Meyer.

Bastian, J., Nix, F. (2016). Unterricht strukturieren und moderieren. Konzept und Wirkungsbedingungen einer strukturierenden Moderation. *Pädagogik, 2016 (7-8), 40-43.*

Belliger, A.; Krieger, D.J. (Hrsg.). (2008). *Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch.* (4.Aufl.). Wiesbaden, GWV Fachverlage GmbH .

Braungart, W. (1996). *Ritual und Literatur.* Berlin: De Gruyter.

Bundschuh-Schramm, C., Barbier-Piepenbrock, A., Gaab, J. (2004). *Rituale im Kreis des Lebens. Verstehen – Gestalten – Leben*. Ostfildern: Schwabenverlag.

Cancik, H., Gladigow, B., Kohl, K.H. (Hrsg). (1998). *Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe.* (Band 4). Stuttgart/Berlin/Köln: W. Kohlhammer.

Danner, H. (2006*). Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik.* (5.Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Diekemper, E., Reimann-Höhn, U. (2001). *Rituale geben Sicherheit. Wie Kinder Vertrauen gewinnen.* (2.Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.

Douglas, M. (1974). *Ritual, Tabu und Körpersymbolik. Sozialanthropologische Studien in Industriegesellschaft und Stammeskultur.* Frankfurt: S. Fischer.

Drews, U. (2008). *Zeit in Schule und Unterricht. Souverän im Umgang mit Zeit.* Weinheim: Beltz.

Drosdowski, G. (1997a). *Duden. Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache.* (2. Aufl.). (Band 7). Mannheim: Dudenverlag.

Drosdowski, G., Scholze-Stubenrecht, W., Wermke, M. (Hrsg). (1997b). *Der Duden. Fremdwörterbuch.* (6. Aufl.). Mannheim: Dudenverlag.

Dücker, B. (2007). *Rituale. Formen – Funktionen – Geschichte. Eine Einführung in die Ritualwissenschaft.* Stuttgart: J.B. Metzler.

Ehlich, K., Rehbein, J. (Hrsg). (1983). *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethologische Analysen.* Tübingen: Gunter Narr.

Endruweit, G., Trommsdorff, D., Burzan, N. (Hrsg.). (2002). *Wörterbuch der Soziologie.* (3.Aufl.). Stuttgart: UVK-Verlagsgesellschaft.

Freud, S. (1940*). Gesammelte Werke: chronologisch geordnet. Totem und Tabu.* (Ges. Werke, Bd. 9). London: Imago Publishing Co.

Freud, S. (1906-1909). Zwangshandlungen und Religionsübungen. In: Freud, A., Bibring, E., Hoffer, W., Kris, E., Isakower, O. (Hrsg). *Gesammelte Werke VII. Werke aus den Jahren 1906-1909* (1941, S.129-139). London: Imago Publishing Co.

Freudenreich, D. (2011). *Spiritualität von Kindern- was sie ausmacht und wie sie pädagogisch gefördert werden kann. Forschungsbericht über die psychologische und pädagogische Diskussion im anglophoben Raum*. Kassel: Kassel Univ. Press.

Fürstenau, P. (1964). Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Dohnanyi, K., Aufermann, J. (Hrsg). *Die Schulen der Nation. Zur Bildungsdebatte: Fakten- Forderungen- Folgen* (S.356- 370). Düsseldorf/Wien: Econ.

Gadamer, H.G. (1986). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. (5.Aufl.). Tübingen: Mohr.

Gennep, A.v.d. (1999). *Übergangsriten. (Les rites de passage).* (Studienausg.) Frankfurt/New York: Campus.

Gentner, C. (2008). (Hrsg.). *Produktionsschulen im Praxistest. Untersuchungen zum Landesprogramm Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern.* Münster: Waxmann.

Gerdes, S. (1997). Rituale im Unterricht. *Grundschule, 29 (10), 55-56.*

Groeben, v. d. A. (2000). *Rituale in Schule und Unterricht.* Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag.

Grunder, H.U., (1995). Freinet- Pädagogik. *Schweizer Schule, 83 (9), 11-15.*

Gudjons, H. (2011). *Frontalunterricht- neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen.* (3.Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinghardt UTB.

Heller, A. (Hrsg.). (1998). *Brockhaus. Die Enzyklopädie in vierundzwanzig Bänden*. (20. Aufl.). Mannheim: Brockhaus.

Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. (6. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.

Henry-Huthmacher, C., Hoffmann, E. (Hrsg.). (2010). *Wenn Eltern nur das Beste wollen. Ergebnisse einer Expertenrunde der Konrad-Adenauer-Stiftung*. Zugriff am 24.Februar 2017 unter http://www.kas.de/wf/doc/kas_19412-544-1-30.pdf?100422134105

Herlth, A., Engelbert, A., Mansel, J., Palentien, C. (Hrsg.). (2000). *Spannungsfeld Familienkindheit. Neue Anforderungen, Risiken und Chancen.* Opladen: Leske + Budrich.

Hinz, A. (2000). Schulkultur ist Lebenskultur. Ein Plädoyer für Rituale in der Schule. In: Groeben, v. d. A. (Hrsg). *Rituale in Schule und Unterricht.* Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag.

Hitzler, R. (Hrsg.). (2014). *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Berlin: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Holtz, K.L., Mrochen, S., Nemetschek, P., Trenkle, B. (2000). *Neugierig aufs Großwerden. Praxis der Hypnotherapie mit Kindern und Jugendlichen.* Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.

Holz, K. & Zahn, C. (1995). *Rituale und Psychotherapie. Transkulturelle Perspektiven.* Berlin: VWB.

Hug, B. (Hrsg). (1992). *Blätter, die uns durch das Jahr begleiten. Ein immerwährender Kalender mit 365 Geschichten*. Stuttgart: Kreuz.

Hummel, A. & Krüger, M. (2015). Rituale im Schulsport- Einführung in das Themenheft. *Sportunterricht, 64, 2, 34-35.*

Hussy, W., Schreier, M., Echterhoff, G. (2010). *Forschungsmethoden in der Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor.* Berlin: Springer Verlag.

Imber-Black, E., Roberts, J. & Whiting, R. (1993*). Rituale in Familien und Familientherapie.* Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Jungaberle, H. (2006). *Rituale erneuern. Ritualdynamik und Grenzerfahrung aus interdisziplinärer Perspektive.* Gießen: Psychosozial-Verlag.

Kampmann, G. & Gerunde, H. (1996). Die Bedeutung von Ritualen im multikulturellen Lernprozess. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 19, 6-7.*

Kayser, H.C. (1972). Rainer Maria Rilke „Die Turnstunde". Zum Verhältnis von Dichter und Schule. *Modern Language Studies, 2, 2, 44-52.*

Kleiner, K. (2012). *Fachdidaktik „Bewegung und Sport" im Kontext. Zwischen Orientierung und Positionierung.* Purkersdorf: Hollinek.

Klingen, P. (2001). *Kommunikation im Sportunterricht. Empfehlungen und Handlungsmuster für eine erfolgreiche Unterrichtspraxis.* Hohengehren: Schneider-Verlag.

Knauf, T. (2009). *Einführung in die Grundschuldidaktik. Lernen, Entwicklungsförderung und Erfahrungswelten in der Primarstufe.* (2.Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Knörzer, W. & Grass, K. (1998). *Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten. Ein Studien- und Arbeitsbuch für den Anfangsunterricht*. (4. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Köck, P. & Ott, H. (1989). *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht: 2300 Begriffe aus den Bereichen Pädagogik. Didaktik, Psychologie, Soziologie, Sozialwesen.* (4. Aufl.). Donauwörth: Auer.

Kraif, U. (Hrsg). (2007). *Duden. Das Fremdwörterbuch*. (9. Aufl.). Mannheim: Dudenverlag.

Kretschmann, R. (Hrsg). (2006). *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Lichtinger, U. (2010). *Ritual im Wandel. Zur Bedeutung von Veränderungsprozessen in schulischen Ritualen. Exemplarisch aufgezeigt am „Gewölbe"-Ritual der pädagogischen Einrichtung „Schlössli Ins",* Schweiz. Regensburg: Roderer.

Lohaus, A., Domsch, H., Fridici, M. (2007). *Stressbewältigung für Kinder und Jugendliche.* Springer: Heidelberg.

Mayring, P., Gläser-Zikuda, M. (Hrsg). (2008). *Die Praxis qualitativer Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel:* Beltz Verlag.

Meyers enzyklopädisches Lexikon. (1974). (9. Aufl.). Mannheim: Bibliogr. Inst.

Michaels, A., Harth, D. (2003). Zur Dynamik von Ritualkomplexen. *Forum Ritualdynamik. Diskussionsbeiträge des SFB 619 „Ritualdynamik" der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, 3, 1-12.* Zugriff am 7.2.2016 unter https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/ritualdynamik/issue/view/118

Morgenthaler, C. & Hauri, R. (Hrsg.). (2010*). Rituale im Familienleben. Inhalte, Formen und Funktionen im Verhältnis der Generationen*. München: Juventa.

Neuböck-Hubinger, B. (2013). *Praxiskompass für den Unterricht. Unterricht beobachten- gestalten- planen; Module zu den schulpraktischen Studien*. (2.Aufl.). Linz: Trauner.

Niederbacher, A., Zimmermann, P. (2011). *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter.* (4.Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nitsche, P. (2005*). Nonverbales Klassenzimmer Management. Strategien aus der Praxis für die Gruppe.* Wien: Pearls of Learning.

Oerter, R. (1999). Rituale in der Schule – ein notwendiger Bestandteil von Schulkultur. *Praxis Schule, 1999, 5-10, 4, 6-8.*

Ohnimus, H. (2015). *Die Offenbarungstherapie. Die Therapie des 21.Jahrhunderts.* (11.Aufl.). Baden-Baden: Blue Anathan.

Palazzoli, S. (1986). *Magersucht. Von der Behandlung einzelner zur Familientherapie.* (3.Aufl.) Stuttgart: Klett-Cotta.

Petersen, S. (2001*). Rituale für kooperatives Lernen in der Sekundarstufe 1*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M. (2008). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch.* München: Oldenbourg.

Reik, T. (1928). *Das Ritual. Psychoanalytische Studien.* (2.Aufl.). Leipzig/Wien/Zürich: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.

Riemer, M. (Hrsg.). (2005). *Praxishilfen Freinet-Pädagogik.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rosenberger, K. (2005). *Kindgemäßheit im Kontext. Zur Normierung der (schul-) pädagogischen Praxis.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rosenbusch, H.S. (1985). Zur Funktion nonverbaler Kommunikation im Unterricht. *Unterrichtswissenschaft, 1985, 1, 42-52.*

Rutschky, K. (Hrsg.). (1977). *Schwarze Pädagogik. Quellen der Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung.* Frankfurt/Berlin/Wien: Ullstein.

Saint-Exupéry, Antoine de. (1995). *Der kleine Prinz.* (50.Aufl.). Düsseldorf: Rauch.

Scharloth, J. (2007). Ritualkritik und Rituale des Protests. Die Entdeckung des Performativen in der Studentenbewegung der 1960er Jahre. In: Klimke, *1968. Handbuch zur Kultur-und Mediengeschichte der Studentenbewegung* (S.75-87). Stuttgart: J.B. Metzler.

Schlüter, H. (2012). Regeln und Rituale dank Struktur und Bindung. Rhythmisierung des Schultages, der Schulwoche und des Schuljahres. *Praxis Schule, 2012 (1), 29-32.*

Schomburg-Scherff, S. M., (1999). Nachwort. In: Gennep, A. v. (1999*). Übergangsriten (Les rites de passage).* Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Schorb, A. O. (1969). Unterricht und Sprache – Vier Formen des Zusammenhangs. In: Höffe, W.L. (Hrsg). *Sprachpägagogik- Literaturpädagogik* (S.84-91). Frankfurt: Moritz Diesterweg.

Schröder, H. (1975). *Kommunikation und Information im Unterricht*. München: Ehrenwirth.

Schultheis, K. & Konrad, F-M. (2008). *Kindheit. Eine pädagogische Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Schulz, H. & Basler, O. (1977). *Deutsches Fremdwörterbuch*. (Bd. 3). Berlin: de Gruyter.

Schulz-Gade, G; Schulz-Gade, H. (2012). Rituale in der Ganztagsschule. Wege zur Orientierung und Gemeinschaftsidentifikation. In: Appel, S. & Rother, U. (Hrsg.). Jahrbuch Ganztagsschule. *Schulatmosphäre - Lernlandschaft - Lebenswelt*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau- Verlag.

Sichler, R. (2010). Hermeneutik. In: Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg). *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 50-64). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Singerhoff, L. (1999). *Wie viele Ohrfeigen braucht mein Kind? Frei wachsen lassen, sanft Grenzen setzen.* Reinbek: Rowohlt.

Söll, W. (2005). *Alltagsprobleme des Sportunterrichts.* (2.Aufl.). Schorndorf: Hofmann.

Starke-Perschke, S. (Hrsg.). (2001). *Das Brockhaus Psychologie. Fühlen, Denken und Verhalten verstehen.* Mannheim: Brockhaus.

Steffensky, F. (2000). Rituale als Lebens-Inszenierungen. In: Groeben, v. d. A. (2000). *Rituale in Schule und Unterricht.* Hamburg: Bergmann + Helbig.

Steinig, W. (1995). Ritualisierte Kommunikation im Unterricht. In: *Neue Sammlung. 35 (1), 1995, 19-34.*

Steuten, U. (2011). „Viel Spaß in der Schule“ – Schulische Rituale als Instrumente sanfter Zurichtung. *Der pädagogische Blick, 19 (3), 158-166.*

Straub, C. (2015). Die pädagogische Bedeutung von Ritualen. *Sportunterricht: 64, 2, 36 – 40.*

Sustek, H. (1995). Schulische Rituale. In: *Schulmagazin 5-10, 10 (6), 4-7.*

Thiemann, F. (1985). *Schulszenen. Vom Herrschen und vom Leiden*. Frankfurt: Suhrkamp.

Turner, V.W, (1998*).* Liminalität und Communitas. In: Belliger, A., Krieger, D.J. (1998). *Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch.* Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Unruh, T., Petersen, S. (2008). *Guter Unterricht – Handwerkszeug für Unterrichts-Profis.* (9.Aufl.). Buxtehude: Persen.

Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D. (1980). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien.* (5.Aufl.). Bern: Huber.

Wellendorf, F. (1979). *Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution.* Weinheim und Basel: Beltz.

Westerink, H. (Hrsg). (2013). *Totem und Tabu. Sigmund Freuds Werke. Wiener Interdisziplinäre Kommentare 1.* Göttingen: V&R unipress.

Wiemer, R. O. (1980). *Chance der Bärenraupe. Ausgewählte Gedichte*. Freiburg: Kerle.

Wimmer, M., & Schäfer, A. (1998). *Rituale und Ritualisierungen.* Opladen: Leske + Budrich.

Winterhoff, M. (2010*). Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit.* München: Goldmann.

Wermke, M. (Hrsg.). (1997). *Rituale und Inszenierungen in Schule und Unterricht.* Münster: Lit.

Wolin, S.J., Bennett, L.A., Jacobs, J.S. (1993). Die Einschätzung von Familienritualen bei Familien mit Alkoholproblemen. In: Imber-Black, E., Roberts, J. & Whiting, R. (Hrsg.), *Rituale in Familien und Familientherapie* (S. 247-282). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Wulf, C. (1997): Ritual. In: Wulf, C. (Hrsg.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie.* Weinheim: Beltz.

Wulf, C. (2001). *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften.* Opladen, Leske + Budrich

Wulf, C. & Zirfas, J. (2004a). Editorial. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2, 5.*

Wulf, C. & Zirfas, J. (2004b). Die innovative Kraft von Ritualen in der Erziehung. Mimesis und Performativität, Gemeinschaft und Reform. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2, 9-16.*

Wulf, C. (2008). Rituale. In: Willems, H. (Hrsg): *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge.* (Bd. 1, S. 331- 347). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Internetquellen

http://www.duden.de/rechtschreibung/zwanghaft (Zugriff am 8. Februar 2017)

http://www.kas.de/wf/doc/kas_19412-544-1-30.pdf?100422134105 (Zugriff am 24.Februar 2017)

https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/ritualdynamik/issue/view/118 (Zugriff am 7. Februar 2017)

https://www.betzold.de/blog/rituale-im-unterricht-schule/ (Zugriff am 5. April 2017)

http://www.pilger-weg.de/zitate/derfuchsundderkleineprinz.html (Zugriff am 8. Mai 2017)

https://www.lebensdurstig.de/selbsterkenntnis/20-was-sind-gewohnheiten (Zugriff am 8.Mai 2017)

9 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Der hermeneutische Zirkel: Zusammenhang zwischen Vorverständnis und .....
Textverständnis (modifiziert nach Danner, 2006, S. 62)..... 15
Abb. 2: Ritualisierter Stundenablauf 1 102
Abb. 3: Ritualisierter Stundenablauf 2 103
Abb. 4: Ritualisierter Stundenablauf 3 103
Abb. 5: Ritualisierter Stundenablauf 4 104
Abb. 6: Ritualisierter Stundenablauf 5 105
Abb. 7: Ritualisierter Stundenablauf 6 106
Abb. 8: Muster Ritualisierter Stundenablauf..... 107
Abb. 9: Darstellung der Inhalte der Unterrichtsminuten 0 bis 7. 108
Abb. 10: Darstellung der Inhalte in den Unterrichtsminuten 7 bis 40..... 109
Abb. 11: Darstellung der Inhalte der Unterrichtsminuten 40 bis 50. 110
Abb. 12: Ritualgegenstand Kerzenhalter..... 120
Abb. 13: Kreisgestaltung beim Morgenimpulsritual 121

10 Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Dreiphasen-Abfolge von Übergängen..... 33
Tab. 2: Persönlichkeitsbildende Wirkung von Ritualen..... 48
Tab. 3: Beobachtungsprotokoll – Kontextinformation 1..... 80
Tab. 4: Beobachtungsprotokoll 1..... 81
Tab. 5: Beobachtungsprotokoll - Kontextinformation 2 83
Tab. 6: Beobachtungsprotokoll 2..... 84
Tab. 7: Beobachtungsprotokoll - Kontextinformation 3 87
Tab. 8: Beobachtungsprotokoll 3..... 88
Tab. 9: Beobachtungsprotokoll 4..... 89
Tab. 10: Beobachtungsprotokoll - Kontextinformation 5 91
Tab. 11: Beobachtungsprotokoll 5 92
Tab. 12: Beobachtungsprotokoll 6 94
Tab. 13: Einteilung der Kommunikation nach Themensträngen..... 95

Tab. 14: Zusammenfassung Themenstränge 107
Tab. 15: Beobachtungsprotokoll - Kontextinformation Morgenimpulsritual 118
Tab. 16: Auswertungsmatrix 1 121
Tab. 17: Beobachtungsprotokoll- Reflexionsritual 125
Tab. 18: Auswertungsmatrix 2 126
Tab. 19: Beobachtungsprotokoll - Konfliktritual 129
Tab. 20: Auswertungsmatrix 3 131

Erklärung zur Verfassung der Arbeit

„Ich, Viktoria Dechat, erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde weder an einer anderen Stelle eingereicht, noch von anderen Personen vorgelegt.“

_____ _____

(Ort, Datum) (Unterschrift der Verfasserin)