

Ulrike Lichtinger

Ritualwandel – Ausdruck des Wandels einer Schulgemeinschaft?

Zusammenfassung: Schule als rituelles Erfahrungs- und Aufgabenfeld bietet eine Vielzahl möglicher Betrachtungsperspektiven, von denen insbesondere die Dimension der Gemeinschaft im Ritual sowie des rituellen Personals zentral erscheint. So wurde in einer qualitativen Studie auf Basis der *Grounded Theory*, mit Hilfe kulturwissenschaftlich-ethnographischer Verfahren, der Frage nach der Verbindung von inhaltlich-performativem Ausdruck und Beziehungskonstellationen als Indikatoren für sich vollziehende Wandelprozesse nachgegangen. Im Rahmen des Forschungsvorhabens stand das Morgenritual an der Heimschule *Schlössli Ins* in der Schweiz im Fokus. Die tägliche Inszenierung der Morgenfeier über fast sechs Dekaden ließ auf eine hohe Wertigkeit des Rituals innerhalb der Schulgemeinschaft schließen. Wichtige Bedürfnisse schienen erfüllt zu werden, was auf zentrale Funktionszuschreibungen für die Schulgemeinschaft hinwies, die es zu entdecken und zu benennen galt. Die Dekonstruktion des Rituals umfasste neben der Nachzeichnung der Ritualhistorie, ihrer Genese und Wandeldynamik vor allem die Frage nach den Ursachen bzw. den „Verursachern“ der Ritualveränderungen, da Wandel in bewusst gestalteten Inszenierungen – so die Nachweise aus der interdisziplinär angelegten Ritualwissenschaft – intentional geschieht, mit Personen bzw. Personengruppen verbunden ist.

Schlüsselwörter: Ritual, Ritualwandel, Schulgemeinschaft, Innovation

Ritual development- The change of the school community

Abstract: Viewing school in its ritualistic scope opens up a multiplicity of viewpoints, among which, in particular, ritual community and ritual personnel appear central. Accordingly, in a qualitative study based on Grounded Theory in combination with cultural-studies and ethnographic procedures, the current investigation was centered on the connection between performative ritual expression and relational constellations as indicators of change. The project's focus was on the morning ritual of the boarding school *Schlössli Ins* in Switzerland. The daily enactment of the morning ritual across nearly 60 years indicated its great value within the school community. Important needs appeared to be satisfied, again suggesting central functions within the school's educational concept. The deconstruction of the ritual involved, alongside the description of the ritual's history, its origin, and metamorphosis, above all the question as to the cause of the ritual development and its inventor(s) of innovation, assuming that change in consciously-shaped enactments - as suggested by theory grounded in interdisciplinary science of rituals – is initiated by people.

Keywords: ritual, ritual development, school community, innovation

1. Ritual in der Schule – Perspektiven auf die Gemeinschaft

Obschon Rituale auch in und für die Schule von Bedeutung sind, wurden sie in der Schulpädagogik lange nicht wirklich als ethnographisches Forschungsfeld verstanden, das es zu betrachten, zu beschreiben und zu befragen galt. „Rituale waren nicht Gegenstand pädagogischer Reflexion, sondern [...] kultureller Ausdruck“ – so Kaiser (2012, 23). Aktuell zeigt sich

ein angeregter Diskurs (vgl. Kaiser 2012), der sich mit einem variationsreichen Einsatz von Ritualen beschäftigt (vgl. Schmidt 2013; Klink 2013), Fragen zu ihren didaktischen Funktionen nachgeht (vgl. Riegel 2006; Liebau 2009) und insbesondere die Performanz ritueller Akte (vgl. Wulf (Hrsg.) 2010) in den Blick nimmt.

Rituale stehen an der Nahtstelle von Pädagogik und Gesellschaft und besitzen – so Bönsch – eine hohe Bedeutung in einer guten Schule (vgl. Asbrand 2009, 136), denn sie haben durch ihre starke Symbolhaftigkeit sowohl emotionale Dimensionen als auch gleichzeitig gesellschaftlichen Kontextbezug. Ihre gemeinschaftsbildende Funktion wird durchweg anerkannt. Belliger und Krieger verweisen auf eine rituelle Semiotik und stellen fest, dass durch Handeln in Form von Ritualen soziale Identität ausgedrückt und verwirklicht wird (vgl. Belliger/Krieger 2008, 31). Dass in Ritualen soziale Beziehungen erkennbar werden (vgl. Douglas 1985, 169) und einen Bezug zur Alltagswelt haben, ist weitgehend unbestritten, ihre Bedeutung wird allerdings kontrovers gedeutet (vgl. Lichtinger 2010). So geht Turners bekanntes Modell der rituellen Antistruktur davon aus, dass sich im Ritual eine Gemeinschaft, die sog. *Communitas*, herausbildet, die dem Sozialen im Alltag dichotom gegenüber steht. Während sich die Gesellschaft als System mit festen hierarchischen Strukturen und sozialen Positionen zeigt, erweist sich die *Communitas* als spontan, unmittelbar und konkret (vgl. Turner 1989, 124). Sie besitzt eine existentielle Qualität und wirkt als Antistruktur im Sinne der Auflösung der bestehenden Struktur in der Gemeinschaft des Alltags (vgl. Turner 2008, 258). Der Feststellung, dass Rituale etwas spezifisch Anderes, eine ihnen eigene *Alterität* besitzen, stimmen Schäfer und Wimmer (vgl. Schäfer/Wimmer 1998) grundsätzlich zu. Gleichzeitig gehen sie davon aus, dass diese kulturellen Äußerungen ihren Sinn in der Erhaltung und Bestätigung, der Festigung und Bekräftigung sozialer Ordnungen haben (vgl. ebd., 31). „In Ritualen vollzieht sich demnach eine konnektive Synthese zwischen den heterogenen Einzelnen und etwas ihnen allen jeweils Heteronomem, Fremdem, wodurch erst eine homogene Sozietät ... entsteht“ (ebd., 12). Die Ritualteilnehmer erleben und gestalten die rituelle Gemeinschaft, übernehmen in der Ritualaufführung Rollen und Positionierungen, die über die Zeremonie in den Alltag hineinwirken, um dazu beizutragen, friedvolles Miteinander in der Gruppe zu sichern. Will man den – wie die bekannte Anthropologin Mary Douglas es nennt – „Darstellungen sozialer Beziehungen“ (Douglas 1985, 169) im Ritual nachgehen, so ist zu fragen, welche Partialkultur sich im rituellen Akt inszeniert und wie sich die Gemeinschaft in ihrem Beziehungsgefüge konkret präsentiert. Dücker schlägt eine systematische Ein- bzw. Anordnung der Personen im Hinblick auf ihre Rollen und Aufgaben im Ritual vor, die für eine ethnographische Studie hilfreich erscheinen (vgl. Dücker 2007, 48ff.; Lichtinger 2010, 112ff.): Er differenziert rituelle Gruppen aus in die Rollen der Verantwortlichen - *Ritualleiter* oder Ritualgeber bezeichnet. Sie veranlassen das Ritual und verantworten es – auch finanziell und ggf. juristisch. *Ritualexperthen* oder Ritualspezialisten achten darauf, dass die Ritualaufführungen im Sinne ihrer Tradition und Legitimation richtig vollzogen werden. Sie kennen das Ritualskript und können in speziellen Fällen kompetent mit Ritualvarianten oder auch Gegenritualen reagieren. Der Begriff *Akteure* umfasst für Dücker alle Ritualteilnehmer, wobei sie unterschiedliche Formen von Partizipation zeigen können – von aktiver Teilnahme durch Sprechen, Singen oder körperliches Agieren bis zu eher passiv-zuschauender Teilhabe. Für die Betrachtung von Ritualen ist das Verhältnis von ritueller Gemeinschaft und Alltagsgemeinschaft interessant. Wer übernimmt Verantwortung im Ritual und woher kommt die Legitimation dafür? Zeigen sich spontane, neue Beziehungsgefüge oder werden alltägliche auch im Ritual dargestellt?

Göhlich sieht im Ritual die Aufgabe der Integration von Kindern und Jugendlichen (vgl. Göhlich 2004, 17). In seiner Konvergenztheorie formuliert er aus dem bestehenden Funkti-

onszusammenhang von Ritualen und Schule die Funktion der Rituale dahingehend, dass sie kollektive Überzeugungen aufrecht erhalten, Mythen und Normen vermitteln, Heiliges abgrenzen und so Gemeinschaft bilden (vgl. ebd., 20). Rituale bieten aus dieser Perspektive betrachtet eine mögliche (schulische) Lerngelegenheit zu Sozialerfahrungen, die Jugendliche in ihrer Entwicklung zu mündigen Bürgern benötigen (vgl. ebd.). In diesem Kontext spielt auch die Frage nach der Inszenierungs- und Aufführungsqualität von Ritualen eine zentrale Rolle. Der Diskurs, ob Rituale Theateraufführungen gleichzusetzen sind, wird kontrovers geführt und bleibt letztendlich bei zwei möglichen Deutungsoptionen: Dücker lehnt die Gleichsetzung ab, da sich Akteure im Ritual selbst darstellen (vgl. Dücker 2007, 120), während Schechner argumentiert, dass sich in Ritualen die Aufführung rekodierten Verhaltens vollzieht, das von Darstellern gezeigt wird, indem sie „in ihrer Rolle aufgehen bzw. parallel zu ihr existieren“ (vgl. Schechner 2008, 413). In der Konsequenz dieser Positionen ist die Gemeinschaft mit ihren Beziehungen¹ im Ritual dadurch - auf der strukturellen Ebene betrachtet - entweder eine mit der Realität korrespondierende oder sich dazu antipodisch verhaltende.

Untrennbar verbunden mit der Aufführung bzw. Inszenierung ritueller Akte ist die Kategorie der Leiblichkeit. Wulf/Zirfas stellen fest, dass für Rituale die leibliche Kopräsenz der am Geschehen Beteiligten, die eine Handlung gemeinsam vollziehen und gemeinsam die rituelle Wirklichkeit erst hervorbringen, entscheidend ist. Es entstehen leibliche Teilhabe und Teilnahme, die auf die Ritualteilnehmer wirken (vgl. Wulf/Zirfas 2007, 17). Die Praxis gemeinsamer Regelmäßigkeiten kultureller und symbolischer Normen und Werte wird einverleibt und bildet bzw. sichert so die Kommunität der rituellen Gruppe (vgl. Wulf/Zirfas 2004, 23), die bis in den in den Alltag hineinwirken kann. Auch hier wird deutlich, dass Rituale Soziales hervorbringen bzw. das Ritual auf die Gemeinschaft wirkt. Mit Blick auf die konkrete rituelle Praxis führen diese theoretischen Grundlagen zu interessanten Fragen: Wie verhalten sich nun Schüler in und zu einem Ritual? Welche performativen Komponenten lassen sich im Ritualvollzug erkennen und inwiefern kommt das existierende Beziehungsgefüge hier wirklich zum Ausdruck? Was passiert, wenn Rituale sich verändern? Sind sie Ausdruck einer sich verändernden Gemeinschaft? Oder bringen modifizierte oder neue Rituale „neue“ soziale Beziehungskonstellationen erst hervor?

2. Zum Stand der Forschung

Wandelprozesse von schulischen Ritualen, von ihrer Genese über Veränderungen und Brüche bis hin zu Neukonzeptionen oder Abschaffung, sind bisher noch kaum untersucht und dokumentiert. Auch über den Zusammenhang von Ritualinszenierungen bzw. -modifikationen mit ihren Initiatoren an Schulen existieren noch keine wissenschaftlichen Arbeiten. Was existiert sind zwei große interdisziplinäre Sonderforschungsbereiche – *SFB 447* (1999-2004) und *SFB 619* (2002-2013). Beide nehmen Rituale in den Blick und untersuchen sie aus unterschiedlichster Perspektive. Ziel des Sonderforschungsbereiches 447 „*Zur Kultur des Performativen*“ unter der Leitung von Erika Fischer-Lichte an der Freien Universität Berlin war es zunächst, eine Theorie kultureller Dynamik auf Grundlage eines performativen Verständnisses von Kultur zu entwickeln und zu fragen, wie Wandel möglich wird. Projektbereich B 5 „*Die Hervorbringung des Sozialen in Ritualen und Ritualisierungen*“

¹ Auf eine ausführlichere Darlegung des Beziehungsbegriffs im Allgemeinen wird hier aus zwei Gründen verzichtet. Zum einen sollen aufgrund des Ritualkontextes insbesondere die Spezifika der Beziehungen im Ritual fokussiert und der Frage nachgegangen werden, inwiefern die Beziehungsverhältnisse im Ritual alltägliche Beziehungen abbilden. Darüber hinaus kann eine allgemeinere Darstellung des Beziehungsverständnisses nachgelesen werden im Basisartikel *Schule – Ort der Begegnung, Stätte des Menschseins?* unter Kapitel 1.3.

in der Verantwortung von Christoph Wulf sowie das sich von 2005 bis 2007 daran anschließende Projekt „Pädagogische Gesten in Schule, Familie, Jugendkultur und Medien“, beschäftigten sich mit Ritualkultur in Familie, Schule und Peergroup und boten so inhaltliche Anregungen. Im Unterschied zur Ritualforschung bis dahin wurden Dramaturgie und Organisation ritueller Interaktionen und ihre Effekte auf die szenisch-mimetische Expressivität, den Aufführungs- und Inszenierungscharakter und die Rahmungen sozialen Handelns untersucht und eine genaue und dichte Beschreibung ritueller Sequenzen sowie ihrer Resultate im Prozess der Gemeinschaftsbildung angefertigt. Untersuchungsfelder zur Performativität von Ritualen und Ritualisierungen waren dabei die Hauptsozialisationsinstanzen von Kindern und Jugendlichen, Familie, Schule, Medien und Peergroups. Veröffentlichungen dazu (vgl. Wulf 2004; Wulf et. al. 2013) bieten Aussagen zur Bildungswirkung von Ritualen, die – so eine Erkenntnis der Autoren – in der „Verbindung von Tradition und Innovation“ (vgl. Wulf 2004, 8) liegt. In der Studie wurde die synchrone Situation als Untersuchungsfeld gewählt und dabei konkret eine Vielzahl unterschiedlichster Rituale betrachtet, wie beispielsweise die Adventsfeier in einer Grundschule oder eine Schulabschiedsfeier. Eine diachrone Betrachtung von Ritualen wurde nicht vorgenommen und die damit verbundenen Fragen nach den Repräsentationen von Ritualwandel und dem Ursprung für Innovationen im Ritual nicht gestellt. Die dritte Projektphase von 2005 bis 2007 mit dem Titel „Die Hervorbringung von Lernkulturen in Ritualen und Ritualisierungen. Mimesis, praktisches Wissen und soziales Handeln.“ führte die Projektinitiative mit Blick auf den Einzelnen und seine Bildungs- bzw. Lernprozesse weiter. Sie widmete sich rituellen Lernkulturen und ihrer Analyse als Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten. Die Frage der Initiierung von Innovation im Ritual wurde damit aber nicht verfolgt.

Inhaltlich die vorliegende Arbeit in vielfacher Hinsicht stark inspirierend waren ferner Ergebnisse des interdisziplinären Sonderforschungsbereichs 619 „Ritualdynamik“ an der Universität Heidelberg, der im Juli 2013 seinen Abschluss fand (vgl. Brosius/Michaels/Schrode 2013). Sein Fokus lag auf soziokulturellen Prozessen in historischer und kulturvergleichender Perspektive. Lebendige Ritualkultur wurde dabei als grundlegendes Praxisfeld genutzt, um Wandelprozesse in Ritualen wissenschaftlich fassen zu können. Dabei setzten die unterschiedlichen Projektbereiche verschiedene Schwerpunkte. Projektbereich B „Rekonstruktionen ritualdynamischer Prozesse in Kulturen der Vergangenheit“ bemühte sich um die Erforschung jener Spannungen, die sich aus dem Fortbestand überlieferter Ritualpraktiken in einem institutionell, gesellschaftlich oder ideologisch weiter entwickelten Umfeld ergeben. Die Betrachtung von Ritualtransfers bzw. Veränderungsprozessen in alten Ritualkulturen, die Beschreibung des Verhältnisses von Räumen und Ritualen und nicht zuletzt die Erkenntnisse zur Rolle der Herrscher sowie zu den Aufgaben und Funktionen von Ritualfachleuten waren Impuls gebend für die Analyse der vorliegenden Fallstudie. Projektbereich C „Ritualtransfer in Gesellschaften Europas und des Vorderen Orients“ setzte kulturvergleichend synchron an. Ihr lag die zentrale Fragestellung zugrunde, welche Bedeutung die jeweiligen rituellen Handlungen – auch wenn diese als selbstreferenziell aufzufassen sind – für die Sinnhaftigkeit der involvierten Sozialwelt haben. Rituale wurden hier primär als Komponenten in der Gestaltung sozial verpflichtender Lebensstile gesehen – eine Vorstellung, die auch in die eigene Forschungsarbeit eingeflossen ist. SFB 619 greift innerhalb der Projektbereiche zwar keine schulpädagogische Perspektive auf, bot allerdings eine Fülle interessanter Gedanken und Erkenntnisse, die die Datenauswertung der eigenen Forschungsarbeit zum Ritualwandel nachhaltig beeinflusst haben.

3. Zur Studie an der Heimschule *Schlössli Ins*, Schweiz

3.1 Erkenntnisinteresse und Fragestellungen

An der Schweizer Heimschule *Schlössli Ins*, die in einem Dorf ca. 30 km entfernt von Bern liegt, ergab sich in den Jahren 2006 bis 2009 die Möglichkeit, ein seit 1953 aufgeführtes schulisches Morgenritual aus einer forschenden Perspektive betrachten zu können. Die Schul- und Heimgemeinschaft ist eine pädagogische Einrichtung, in der ca. 70 Kinder im Alter von vier bis 18 Jahren sowie 100 Mitarbeiter leben und arbeiten. Voraussetzung für die Aufnahme in das Internat ist, dass sich die Kinder und Jugendlichen in einer Krisensituation befinden und professionelle pädagogische, psychologische und therapeutische Unterstützung benötigen. Hierfür bietet die Einrichtung eine explizit an den Prinzipien Rudolf Steiners orientierte Pädagogik, die auch Heileurythmie, Reittherapie und Chirophonetik in ihr Angebot miteinschließt. Die tägliche Inszenierung der Morgenfeier über fast 60 Jahre hinweg lässt auf eine hohe Wertigkeit des Rituals innerhalb der anthroposophisch ausgerichteten Schul- und Heimgemeinschaft schließen und motivierte dazu, dem Phänomen wissenschaftlich auf die Spur zu kommen. So entstand die beschriebene Forschungsarbeit, in deren Zentrum des Erkenntnisinteresses die Dekonstruktion² des Morgenrituals in der Heimschule stand. Die Erfassung der Ritualkonzeption und des (jeweiligen) expressiven Charakters (1) bildete die Grundlage dafür, die Ritualdynamik zu erkennen (2) und im Anschluss nach den Initiatoren sowie dem Beziehungsgefüge in der Gemeinschaft zu fragen (3).

Im vorliegenden Aufsatz wird nicht auf alle Ergebnisse der Studie eingegangen. Dies würde sowohl den Rahmen sprengen als auch vom Grundthema der Zeitschriftenausgabe wegführen.³ Vorgestellt werden im Folgenden daher das methodische Design der Forschung sowie die Befunde und Diskurse, die sich mit den Fragekomplexen in Bezug auf die Schulgemeinschaft beschäftigen: Wie verhalten sich die Ritualakteure im Ritual? Welches Beziehungsgefüge und welches Gemeinschaftsverständnis kommt zum Ausdruck? Was passiert in Hinblick auf die Inszenierung der Gemeinschaft bei Veränderungen im Ritual?

3.2 Methodisches Design

Die Forschungsarbeit im schulpraktischen Feld der Bildungsstätte *Schlössli Ins* gründet auf den Maßgaben qualitativer Forschung (vgl. Götsch/Lehmann 2007², bzw. Flick/Kardoff/Steinke 2007). Im Sinne der von den beiden Soziologen Glaser und Strauss entwickelten, gegenstandsverankerten Theorie („Grounded Theory“) wurde ein Zugang zum Feld ohne Hypothesen gesucht – bei gleichzeitiger Selbstreflexion auf die Tatsache implizit existenter Vorannahmen und/oder Erwartungen im Feldkontakt (vgl. Glaser/Strauss 2008 und Breuer 2010).

Zur Erlangung aussagefähiger Daten wurde – wie von Flick postuliert – methodisch trianguliert (vgl. Flick 2004). Neben eigener teilnehmender Beobachtungen im Sinne Luegers (vgl. Lueger 2000) im Rahmen eines Erstbesuchs 2006 und drei weiteren mehrtägigen Feldforschungsaufenthalten in den Folgejahren 2007 und 2008 sowie einer Raumanalyse bilden Informationen aus acht Interviews und einem Gruppengespräch mit eroepischer Grundorientierung nach Girtler (vgl. Girtler 2001) sowie eine Befragung des pädagogischen Perso-

² Der Terminus der Dekonstruktion wird hier nicht im Sinne konstruktivistischer Theorien zur Darstellung der (Lern-)Prozesse von Konstruktion, Dekonstruktion und Rekonstruktion verwendet (vgl. Reich 2012⁵, 107ff.), sondern als ein (zwar damit verbundener,) in der Wissenschaftstheorie der Kulturwissenschaften verorteter Begriff für einen hermeneutisch-analytischen Forschungsprozess, in dessen Zentrum ethnographisches Fremdverstehen sowie der kontinuierliche Prozess der Verständigung und kontextuellen Deutung stehen (vgl. Eisch 2007², 150).

³ Weitere Ergebnisse können nachgelesen werden in Lichtinger (2010).

nals mittels Fragebogen 2007 das Materialfundament der ethnographischen Studie (vgl. Hünersdorf/Maeder/Müller 2008). Ergänzt wurden sie um eine Vielzahl von archivalischen Quellen, wie einer Buchpublikation zur 50-Jahr-Feier der Schule, zwei Liederbüchern, die eigens für die Morgenfeier entwickelt wurden, die Jahreschroniken der Heimschule (1954-2009), zwei größere Filmdokumente zur Schule (2007) sowie ein Geschichtenbuch des Gründers (erschienen 2005), die vor allem die Rekonstruktion der Ritualhistorie leiteten. Zudem flossen Zeitschriftenpublikationen von Schulleitern sowie Emailinformationen in die Datenauswertung mit ein.

Ausgewertet wurde mit Hilfe geeigneter Analyse- und Interpretationsverfahren. Die teilnehmenden Beobachtungen wurden bereits unmittelbar nach dem Beobachtungsprozess – ausgehend von den Basiskomponenten nach Lueger (vgl. Lueger 2000) – in einem Feldforschungsjournal ethnographisch im Sinne Honers (vgl. Honer 2007) dokumentiert und in eine Form dichter Beschreibung nach Geertz (vgl. Geertz 1987) übergeführt.

Für die aufgezeichneten und im Anschluss transkribierten Interviews wurden Kodierverfahren angewandt. Erste „in vivo codes“ wurden nach Glaser/Strauss (vgl. Glaser/Strauss 2008) durch offene Kodierung gesammelt und im Auswertungsprozess in eine Kategorienbildung übergeführt, wie sie auch Mayring für eine qualitative Inhaltsanalyse vorschlägt (vgl. Mayring 2008). Im Fragebogen wurden skalierte Bereiche quantifiziert, offene Antworten im Prozess der Codierung inhaltlich-qualitativ ausgewertet und in die Interpretation miteinbezogen. Archivalien wurden nach Göttisch (vgl. Göttisch 2007) zunächst quellenkritisch verortet und im Anschluss einer Deutungsmusteranalyse nach Lüders/Meuser (vgl. Lüders/Meuser 2002) unterzogen.

4. Befunde und Diskurse

4.1 Indikatoren für Ritualwandel

Aus der Datenanalyse ergaben sich Indikatoren für den kulturellen Prozess des Ritualwandels der Morgenfeier, die fünf Wandelfeldern zugeordnet werden konnten. Diese umfassen die *Struktur* des Rituals, die *Inhalte*, die *Orte* sowie die *Zeit* und die *Ritualakteure* bzw. die *Ritualgemeinschaft*.

In der *Ablaufstruktur* des Morgenrituals wurde eine durchgängige Zweiteilung offensichtlich. Das Ritual begann mit einer Inforunde, innerhalb der - *inhaltlich* betrachtet - wichtige Ankündigungen für die Heimgemeinschaft gemacht wurden: Geburtstage wurden kommuniziert, Gratulationen überbracht, Neuzugänge begrüßt, Vertretungen, Projekte und Exkursionen erläutert. Nach einer liminalen Phase – später auch verbunden mit einem Ortswechsel vom Hauptplatz der Schule in ein sog. „Gewölbe“ - erfolgte die besinnliche Morgenfeier mit Liedern, Sprüchen und Geschichten. Die *Aufführungszeit* zeigte sich markiert durch einen festen Beginn und ein festgelegtes Ende und dauerte relativ konstant immer ca. 15 Minuten.

Als besonders interessant erwies sich die Dynamik bei den *Ritualakteuren*, die sich als *Ritualgemeinschaft* begreifen lassen, mit *Teilnehmenden*, exponierten *Ritualgebern* bzw. - *leitern* sowie weiteren *Ritualexpertern*, die Teile der Gestaltung mitverantworteten und in der Inszenierung tragend involviert waren.

Bezogen auf den Ritualwandel konnten in *Schlössli Ins* drei Ritualphasen identifiziert werden, deren Dauer und Qualität sich sehr eng an die Leitungspersonen der pädagogischen Einrichtung gekoppelt zeigte. Phase 1 dauerte von 1953-1972, Phase 2 von 1972 – 2006, Phase 3 begann 2006. Diese Dreiteilung ergab sich aus erkennbaren Veränderungen in den Ritualaufführungen im Hinblick auf die *Ritualorte*, die dreimal entscheidend modifiziert wur-

den, sowie den Wandel in der Inszenierung der Ritualgemeinschaft, was im Folgenden genauer erläutert wird.

4.2 Wandel in der Gemeinschaft – Wandel im Ritual

Über die Jahre zeigten sich im Morgenritual der Heimschule deutliche Veränderungsprozesse in der Formation der Gesamtgruppe. So erscheinen die Ritualakteure in Phase 1 in frontal ausgerichteter Formation (siehe Grafik 1). Die *Ritualgemeinschaft* (grüne Symbole) steht in einer Kapelle kollektiv auf eine Front – ein Bild des hl. Michael – hin ausgerichtet und bleibt im Ritualverlauf in einer stark passiv-rezeptiven Rolle. Die *Teilnehmer*, bestehend aus Schülern und pädagogischem Personal, hören zunächst allgemeine Informationen, dann die Geschichte des *Ritualleiters und -experten* in einer Person (rotes Symbol) und werden schließlich von ihm zu einem gemeinsamen Lied angeleitet. In diesem Ritualteil nehmen sie insofern am Ritualgeschehen teil, als dass sie durch ihr Mitsingen das Gelingen dieses Ritualabschnitts gewährleisten bzw. diesen aktiver mitgestalten. Im ersten Teil bleiben sie in der Position der Teilhabenden bzw. Zuhörer. Auch räumlich nimmt der erste Ritualverantwortliche in der Ritualgemeinschaft eine exponierte Rolle ein, sein Anteil an Aktivität variiert im Ritualverlauf leicht, was sich auch an seinen Raumpositionen ablesen lässt. Er steht sowohl bei den Ankündigungen der Informationen als auch bei der Geschichte vor der Ritualgemeinschaft, während er bei der Rezitation des gemeinsamen Liedes in die Gemeinschaft mit Blick zum „Altarbild“ tritt. Es zeigt sich ein stark hierarchisch geprägtes Beziehungsgefüge, alle Mitglieder der Gemeinschaft – pädagogisches Personal sowie Schülerinnen und Schüler – stehen in Reihen neben- und hintereinander, auf den Ritualleiter ausgerichtet.

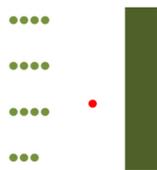


Abb. 1: Die Ritualakteure beim Infoteil

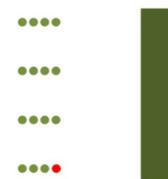


Abb. 2: Die Ritualgemeinschaft beim Lied und bei der Erzählung

In Phase 2 verändert sich ab 1987 die *Ritualgemeinschaft* (grüne Symbole). Sie steht zur besinnlichen Feier im Kreis um eine gestaltete Mitte in einem neuen Gewölberaum ohne Altar. Ihre Rolle bleibt weiterhin insgesamt stark passiv-rezeptiv, wobei das aktive Element des Singens beibehalten wird. Den Hauptgestaltungsanteil übernimmt weiter der *Ritualleiter* (rote Symbole). Auffällig ist die zusätzliche Einbindung von *Ritualexperthen* für das Element des Erzählens (blaues Symbol) und des Singens (violetteres Symbol), was auf einen Gestaltungsanteil des pädagogischen Personals im Ritual hinweist. Teilhabe und Teilnahme der übrigen Akteure bleibt relativ analog zu den Aufgaben in Phase 1, dennoch zeigt sich die Inszenierung des Beziehungsgefüges in veränderter Qualität.

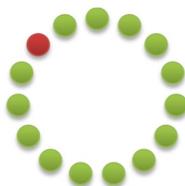


Abb. 3: Ritualgemeinschaft „Inforunde“ Phase 2

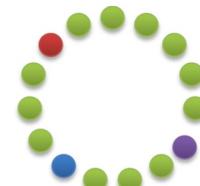


Abb. 4: Ritualgemeinschaft „besinnliche Feier“ Phase 2

Für die dritte Phase ist kaum Veränderung in der generellen Gruppenformation zu beobachten, der Kreis wird beibehalten. Während der besinnlichen Feier ist der Gemeinschaftsprozess dynamischer geworden. Der Zuhörerkreis kommt in Bewegung. Zum Lied bewegt sich die Gemeinschaft auf die Mitte zu, zur Geschichte gibt sie die Mitte für den Erzähler oder die Erzählerin frei. Das performative Erleben des Rituals erscheint etwas verstärkt in leiblicher Teilnahme der Akteure.

Für den Donnerstag – in der Waldorfpädagogik ein „kleiner Sonntag“ – kommt schließlich ein neuer Ritualort hinzu, der die Gestaltung eines Überganges (ca. 200m) vom Haupthof durch den Park auf ein Steinplateau erforderlich macht. Inszeniert wird hier eine Prozession, in der ebenfalls alle in Bewegung kommen und die Gemeinschaft sich als langer Zug zeigt. Am zusätzlichen neuen Ritualort wird dann wieder die gemeinschaftliche Grundform des Kreises für die Morgenfeier benutzt. Für beide Ritualvarianten ist eine weitere Verstärkung in der Einbindung von Ritualexperten, zunächst nur Lehrkräfte, dann auch zunehmend Schülerinnen und Schüler, zu beobachten. Inwieweit die Veränderung von der frontalen Inszenierung zum Kreis Veränderungen im Beziehungsgefüge der Gemeinschaft ausgelöst haben, lässt sich aus den Daten nicht sauber rekonstruieren. Interessant ist aber, dass die aktuelle Ritualdynamik mit der Veränderungsbewegung in der Ritualgestaltung zusammenfällt. Das schrittweise „Sich-in-Bewegung setzen“ beim Lied und in der Prozession am Donnerstag korrespondiert mit einer Zunahme an Ritualexperten. Mehr und mehr Personen, auch Schülerinnen und Schüler, kommen hier in Aktion, sind in puncto Ritualinszenierung involviert und bewegen sich. Stand in Phase eins die Teilhabe der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund, so lässt sich für Phase 2 und insbesondere Phase 3 ein Zuwachs der Teilnahme erkennen. Für ein anschließendes Forschungshaben könnte interessant sein, die durchaus komplexen Beziehungskonstellationen unter den Akteuren eingehender zu betrachten und der Frage nachzugehen, wie sie jeweils auf den Ritualwandel wirken.

4.3 Personenkreis Ritualexperten

Teilhabe und Teilnahme der Ritualakteure stellen in den Ritualwissenschaften zentrale Kategorien ritueller Performanzen dar (vgl. Dücker 2007, S. 100), die im „Gewölbe“-Ritual der Bildungseinrichtung *Schlössli Ins* während der Ritualaufführung in jeder Phase klar geregelt sind. Die Untersuchung zeigte u.a., dass sie die Konzepte der jeweiligen Ritualverantwortlichen repräsentieren. Organisationsstruktur des Betriebes und Teilnehmerstruktur im Ritual korrespondieren, was stärker der Konvergenztheorie Göhlichs entspricht und weniger das *Communitas*-Modell von Turners Anti-Struktur greifen lässt. Diese Tatsache lässt sich vielleicht dadurch begründen, dass für das Ritual, selbst integrativer und essentieller Bestandteil einer reichen, anthroposophisch ausgerichteten Schulkultur, in Leitbild und Konzept eine pädagogische Zielsetzung formuliert ist, die unter anderem eine regelmäßige Begegnung in der Morgenfeier der Heimgemeinschaft postuliert. Die gemeinschaftlichen Konstellationen variieren dennoch im Morgenritual und sind in Abhängigkeit zu den Gemeinschaftskonzepten der Gesamtverantwortlichen zu betrachten, was auch die Theorie von Schäfer und Wimmer unterstützt, die für das Ritual die Stabilisierung der existierenden Gemeinschaftsordnung sehen.

Während in Phase 1 Heimschule und Morgenritual patriarchalisch als Großfamilie verwaltet und verantwortet werden, wird in Phase 2 versucht, basisdemokratische Vorstellungen in der Institution und im Ritual zu realisieren. Beide Konzepte erleben ihren Niedergang, beide Male wird auch das Morgenritual als nicht mehr stimmig empfunden. Diese Aussage ist ausschließlich auf das pädagogische Personal bzw. die Leiter zurückzuführen. Nicht Schüler oder Eltern stellen das Morgenritual in Frage und lösen so Veränderungen aus, der Impuls

zum Wandel scheint nahezu ausschließlich mit den Pädagogen und den Intentionen in der Leitungsebene verbunden. Der Leiter aus Phase 2 erkennt in der Krise Ende der 1980er-Jahre nach eigener Aussage die Notwendigkeit eines Zentrums für die Gemeinschaft und macht daher ab 1990 die Morgenfeier nach Experimentalphase der Übergabe wieder alleine. Das „Gewölbe“ ist für ihn in der Retrospektive ein Führungselement. Inhaltliche Gestaltungselemente der besinnlichen Feier gibt er an sich ihm als kompetent erweisende Mitarbeiter ab. Der dritte Leitungsverantwortliche formuliert schließlich mit einem Führungsgremium Leitsätze, die sein Führungsverständnis repräsentieren und sich in der Morgenfeier abbilden. Ziel ist es, eine Grundlage für aktive Mitgestaltung und Eigeninitiative der Mitarbeiter zu schaffen. Anregung zu eigenverantwortlichem Handeln wird als Grundaufgabe der Führungspersonen definiert, Entscheidungskompetenzen in sogenannten Pflichtenheften transparent gemacht und geregelt. Die formulierten Vorstellungen werden auch im Umgang mit der Morgenfeier sichtbar. Die Ritualgemeinschaft zelebriert das Ritual weiterhin im Kreis, seit 2007 steigt die Zahl derer, die – so wie in den Leitsätzen formuliert – zur aktiven Mitgestaltung angeregt werden. Als Foren für die Kooperation werden Arbeitskreise geschaffen, die unterschiedliche Rituale vorbereiten und durchführen. Die Stimmigkeit des Konzepts sowie die Akzeptanz durch das Ritualplenum werden im Sinne der ganzheitlichen Überwachung und konstruktiven Feedbackkultur in der pädagogischen Konferenz evaluiert. Dass Schüler in den Ritualprozess als Experten eingebunden werden, ist ebenfalls vom Gesamtleiter gestützt bzw. weiter erwünscht, in die Evaluation sind sie allerdings bisher nicht direkt involviert.

Die Zunahme an Ritualexperten zeigt über die drei Phasen einen Wachstums- bzw. Erweiterungsprozess. Während in Phase 1 ausschließlich der Gesamtleiter als Ritualgeber die Feier ausgestaltet, kommen in Phase 2 bereits erste Ritualexperten aus dem Kreis der Mitarbeiter hinzu. Erst in Phase 3 – in der sich auch der Mitarbeiterkreis im Hinblick auf die Ritualexperten ausdehnt und in Arbeitskreisen und Gestaltungsgruppen ausdifferenziert – werden schließlich auch Schüler als Ritualexperten hinzugezogen. Das Anwachsen der Ritualexperten zeigt sich somit über die Jahre wie folgt:



Abb. 5: Anwachsen der Ritualexperten seit 1953

4.4 Urheber des Rituals und des Ritualwandels

Durch die erkennbaren Veränderungsprozesse im Hinblick auf die Formation der Ritualakteure sowie die Partizipation in der Gestaltung wird deutlich, dass eine bewusste Gestaltung des rituellen Akts gegeben ist, die auf Initiatoren und deren rituelle Konzepte hinweisen. Dabei spielen die beiden für Rituale typischen Elemente der Kontinuität ursprünglicher, alter Handlungen sowie das Einbringen von „Neuem“ (vgl. Dücker 2010) eine wesentliche Rolle. Der Rückgriff auf alte und bewährte Elemente sichert nach Wulf gemeinschaftliche Prozesse und ordnet sie (vgl. Wulf/Zirfas 2004, 21). Eine Identifikation mit Grundgedankengut wird damit garantiert. Gleichzeitig existiert in dem Sinne keine echte Kontinuität, vielmehr erfährt

das „Alte“, der überlieferte Regelbestand, eine permanente Adaption bzw. Modifikation durch initiative Personen (vgl. Weinfurter 2008, 9-13). Zentral für das Ritual und seinen Wandel sind im Falle der Morgenfeier in *Schlössli Ins* der (jeweilige) Ritualherr sowie weitere Ritual-experten, sofern diesen Gestaltungsfreiheiten eingeräumt werden.

„Inventor of Tradition“ – Leiter 1

Mit dem ersten Ritualverantwortlichen ist zunächst die durch Hobsbawm und Ranger bekannt gewordene „Invention of Tradition“ (vgl. Hobsbawm/Ranger 1992) verbunden, also das, was sich über die Jahre in der Ritualfeier als „Urelemente“ und „Bräuche“ manifestiert hat. Der erste Ritualherr verantwortet diese und aufgrund seiner Konzepte bzw. entsprechenden Ritualinszenierungen gestaltet sich das Ritual zunächst inhaltlich spezifisch aus. Die Tatsache, dass die Morgenfeier vornehmlich durch ihn konstruiert ist, führt dazu, nach Vorstellungen und Perspektiven zu fragen, die das Morgenritual tragen sowie dem nachzugehen, warum diese Konstruktion von der Ritualgemeinschaft zunächst nicht in Frage gestellt wird. Der erste Leiter ist bekennender Anthroposoph, seine Intention ist es, eine Heim-schule auf den Grundlagen der Erkenntnisse von Steiner zu führen, was sich auch im Ritual niederschlägt. Die regelmäßige Ritualkultur wird rückgekoppelt an die von Steiner entworfenen anthroposophischen Gesetzmäßigkeiten, in denen Rhythmen eine tragende Rolle spielen (vgl. Steiner 1994). Von den Pädagogen wird in der Konsequenz eingefordert, eine Fest- und Ritualkultur zu entwickeln, die diesen Rhythmen entsprechen, da menschliche und kosmische Rhythmen in Harmonie zu halten sind. Die tägliche Performanz des Morgenrituals zu einem (relativ) festen Zeitpunkt sowie die über das Jahr verteilten Jahreszeitenfeste lösen dies ein. Die rituellen (Er-) Findungsprozesse vollziehen sich auch im Hinblick auf die inhaltliche Gestaltung des Rituals. Das Erzählen von selbst erfundenen, symbolhaften Geschichten sowie der gemeinsame Gesang spiegeln die Interessen und Überzeugungen des anthroposophischen Leiters und Sagensammlers wider und zeigen, dass sich die Ritualgestaltung synkretistisch und eklektizistisch verhält. Inszeniert wird, was (dem Ritualverantwortlichen) gefällt bzw. entspricht und dies in einer Form, dass Anleihen in verschiedensten Bereichen gemacht und als scheinbar alte Traditionen kommuniziert werden, obwohl sie sich häufig als relativ junge Erfindungen erweisen. Die spirituelle Dimension des Rituals sowie deren Abbildung im Ritualraum bzw. der Ritualgemeinschaft in Phase 1 erinnern zudem an eine christliche Verortung. Diese nur implizit vorhandene Zuschreibung zeigt sich in der Wahrnehmung bzw. den Äußerungen einzelner Ritualteilnehmer, die ihre Erlebnisse im Morgenritual mit Liturgiefiern in der Kirche konnotieren. Darüber hinaus erklärt sie ein Stück weit die heutige Auseinandersetzung unter den Mitarbeitern um die (sakrale) Ausrichtung des Rituals. Eine erste Anerkennung des „erfundenen Rituals“ gelingt, weil es sich beim pädagogischen Personal um anthroposophisch orientierte Mitarbeiter handelt, die nach den Grundlegungen Steiners leben und arbeiten möchten. Da das Morgenritual sowie die Jahreszeitenfeste durch Anthroposophie und Waldorfpädagogik legitimiert sind (vgl. Steiner 1994; Bock 1999; Schlesselmann 2001), werden sie zu festen Größen im Alltag der Bildungseinrichtung. Mit dem Ritualkonzept entsteht eine Konstruktion, die als mit der Person des ersten Leiters verbundenem Code anthroposophische Welterklärungsmuster aufgreift und pädagogisch-rituell umsetzt. Das Ritual wird gesetzt, ein Infragestellen durch teilnehmende Schüler ist nicht vorgesehen und scheint auch nach Sichtung der Datenlage kaum bis nicht stattgefunden zu haben.

„Inventors of Innovation“ – Leiter 2 und 3

Leiter 2: Abgeklärter „68er-Pädagoge“?

Die Weiterführung der Ritualtradition durch den zweiten Leiter folgt aus wissenschaftlicher Sicht weniger den von ihm selbst konstatierten „autochtonen Kräften“ – wenngleich dies den Aspekt des Metaphysisch-Mythischen bestätigt, den Schäfer und Wimmer als Bestandteil der Alterität betrachten - als vielmehr einer durch die Ritualgemeinschaft akzeptierten Uminterpretation des ursprünglichen Ritualerklärungs-systems.

Die von Heike Schlie beschriebene „invention of innovation“ (vgl. Schlie 2008, 238) im Ritual konvergiert mit der Diskontinuität im Führungsverständnis des zweiten Leiters und Gründersohnes und bildet vielfach dessen neues Konzept ab, wobei dieses nicht mit den alten Konventionen bricht, sondern vielmehr im Sinne der Erweiterung und Neuausrichtung umschreibt. Der neue Leiter bezeichnet sich selbst zunächst als „68er.“ In seinen Schriften wird durchaus eine Annäherung an Gedankengut aus der New Age-Bewegung sichtbar, deren Bewertung als alternative Bewegung einer jungen Generation, die sich von der Vater-Generation abgrenzen muss, er herausstreicht. Für das Ritual geht es ihm zentral darum, dem menschlich-individuellen Interesse am Numinosen nachzugeben. Politisch prägen den Gesamtleiter von 1972 bis 2006 zunächst ein basisdemokratisches und ökologisches Grundverständnis, das er in der Heimeinrichtung ebenfalls umzusetzen sucht. Das Morgenritual wird inhaltlich weiter auf „ursprünglich Authentisches“ ausgerichtet, da es ordnend auf das Individuum und die Gemeinschaft wirken soll. Sein Konzept des „Ursprünglichen“ greift - selbst der Anthroposophie zugetan - dabei zum einen auf Elemente des Vaters zurück, gleichzeitig wird angereichert.

Die Einschreibungen im rituellen Prozess beschreibt der zweite Ritualleiter, in Anknüpfung an Waldorfpädagogisches Lernverständnis, als körperlichen Lernvorgang über die Momente der Mimesis und der Iteration (vgl. Patzlaff/Saßmannshausen 2005). Die Inszenierung des Morgenrituals sieht er als pädagogische, anthropologische und soziologische Notwendigkeit, die synkretistisch von ihm in einem Aufsatz zum Thema „Gemeinschaften brauchen Rituale“ begründet wird. Leitend ist hierbei die eigene sinnstiftende Erfahrung der rituellen Übung über Krisenzeiten hinweg, in der das Moment der Gemeinschaft gelebt und rituell ausgestaltet wird. Dem sozialen Ziel wird dabei - ähnlich zu Durkheims Form der kollektiven Sakralität (vgl. Durkheim 2007, 62) - eine spirituelle Dimension unterlegt, aus vielfachen Spuren wird die Versammlung von Menschen zu Ritualen mit deren Bedürfnis nach kollektiver Spiritualität in einen Kausalzusammenhang gebracht.

Leiter 3: Anthroposophischer Neopragmatiker?

2007 nimmt die „invention of innovation“ mit der neuen Führungsperson einen neuen Ausdruck an. Für den neopragmatisch ausgerichteten ehemaligen Schreiner ist es eine Herausforderung, klar, sachlich, strukturiert und zielorientiert eine neue Phase in der Einrichtung einzuläuten. Seine Vorgehensweise spiegelt einen strukturierten und durchkonzipierten Schulentwicklungsprozess (vgl. Rolff 2013, 14ff.), innerhalb dessen den Prinzipien des „Top Down“ und des „Bottom Up“ dabei in gleichem Maße Rechnung getragen werden soll. Das Ritual wirkt wie ein systemisches Abbild der Change Management-Realität in der Heimeinrichtung und spiegelt die aktuelle Schulkultur wider. Leitbildarbeit und andere programmatische Konzeptionen weisen auf einen strukturierten, lebenspraktisch bedeutsamen Schulentwicklungsprozess mit vielen Komponenten und Arbeitsfeldern. Die Schule ist für den neuen Hauptverantwortlichen gleichzeitig ein Unternehmen, das es zu führen und „zukunfts-fähig“ zu halten gilt.

Leitend dafür ist das Führungsverständnis des dritten Direktors, das sich in einer Vorstellung von dezentraler Verantwortungsstruktur mit vielfältigen Übergaben an pädagogisches Personal manifestiert, aber gleichzeitig einen leitenden Gesamtverantwortlichen anerkennt. Diese Konzeption zeigt sich nicht nur in der pädagogischen Alltagsarbeit, sondern auch im „neuen alten“ Morgenritual. Im Zuge der Vielfalt und Offenheit des Neugestaltungsprozesses wird vielen Individuen der pädagogischen Einrichtung die Möglichkeit eingeräumt, an einer sinnvollen und für die Gemeinschaft stimmigen Veränderung des Morgenrituals mitzuwirken und gemeinsam Elemente zu eruieren, die sich für das Ritual in der Gemeinschaft als praktikabel bewähren. So existieren ab Anfang 2009 offizielle Mandate für die sogenannte „Gewölbe“-Gruppe, die an der Gestaltung der alltäglichen Morgenfeier arbeitet. Gelingen oder Scheitern von Ideen wird - ganz im Sinne des Pragmatikers Charles Sanders Pierce (vgl. Pierce 1986) - nach einer Experimentalzeit in der Pädagogischen Konferenz reflektiert, mögliche Schritte werden im Prozess festgelegt bzw. weitere Verantwortungsübergaben vorgenommen. Methodisch wird dabei nach dem Prinzip des „Trial und Error“ vorgegangen, erlaubt ist, was die Gruppe vertragen kann und ihr entspricht - was für den neuen Ritualherrn bedeutet, dass es „nicht zu heilig“ oder gar esoterisch werden darf, wenngleich Sakralität in der besinnlichen Feier durchaus erlaubt und intendiert ist. Die schon zu Zeiten des zweiten Leiters beginnende Erweiterung der Ritualexperten nimmt zahlenmäßig enorm zu und schließt ab 2008 auch Schülerinnen und Schüler mit ein. Ebenso werden im neuen Donnerstagsritual utilitaristisch neue symbolische Übungen miteingebaut, die allerdings auf bekannte Elemente zurückgreifen und sie mitunter neu kombinieren. Zielsetzung ist dabei, das Ritual nach einer Konsenstheorie so weiterzuentwickeln, dass es der pädagogischen Zielsetzung und vor allem den Ritualteilnehmern entspricht. Ist vom Ritualherrn beispielsweise die Sakralität in der besinnlichen Feier obligatorisch, so erweist diese sich in seinen Aussagen als (kollektive) „relationale Kategorie“ im Sinne Durkheims, als Heiligkeit, die der Ritualgemeinschaft insgesamt entsprechen kann (vgl. Durkheim 2007, 630). Das Konzept sieht somit keine eindeutige geistesgeschichtlich-religiöse Grundlage als einzig richtungsweisend vor, sondern gibt die Möglichkeit zum religionsübergreifenden Experiment frei, dessen Nutzen sich in der praktischen Anwendung erweist oder widerlegt. Wenngleich ein Bekenntnis zur Anthroposophie mehrfach vom neuen Ritual- und Gesamtleiter der Bildungseinrichtung abgegeben wird, so zeigt sich hier ein neues Verständnis, das in erster Linie auf das Grundparadigma des „individuellen Erkenntnisweges“ abstellt und Steiners Lehre neopragmatisch interpretiert: Erlaubt ist, was einzelne vorschlagen und der Gemeinschaft sowie dem Leiter entspricht. Vor diesem Hintergrund ist es leichter zu verstehen, weshalb sich Stimmen unter den Pädagogen erheben mit dem Vorwurf, das Ritual sei nicht mehr anthroposophisch, nicht mehr christlich. Der Prozess geht mit einem Identifikationsverlust für bestimmte Personen oder Personengruppen einher, die für das Ritual in der anthroposophisch-christgemeinschaftlichen Aussage ihre Wahrheit sehen und sie nicht dem demokratischen Konsens einer Mehrheit und deren Beliebigkeit und Geschmack opfern wollen.

4.5 Konstanten im Ritual

Trotz der erkennbaren Dynamiken im Ritual können konstante Elemente identifiziert werden. Das „Gewölbe“-Ritual in der Bildungseinrichtung *Schlössli Ins* versteht sich seit jeher als schulisches Ritual mit pädagogischer Zielsetzung. Demgemäß sind mit der rituellen Inszenierung offizielle Funktionen und Zielsetzungen in Bezug auf Bildung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen in der Heimschule verbunden. Diese sind, aufgrund des bis heute existierenden Bekenntnisses zur anthroposophischen Grundausrichtung, waldorfpädagogisch ausgearbeitet und liegen im Menschenbild Steiners, seiner kosmologischen Rhythmenkunde

sowie den Prinzipien des sozialen Organismus begründet (vgl. Steiner 1994; 2005). Die pädagogischen Aufgaben im Ritual erfüllen damit durchaus die in Webers Erziehungsbegriff (vgl. Weber 1999, 219) zugrunde gelegten Vorstellungen von Lern- und Enkulturationshilfen bzw. der Sozialisations- und Personalisationsfunktion, interpretieren sie dabei allerdings entsprechend des Reformansatzes. Dies wird u. a. dadurch deutlich, dass den rituellen Lernerfahrungen eine hohe Bedeutung im Zusammenhang mit Tages-, Jahreszeiten und menschlichen Biorhythmen zugewiesen wird.

Auch die besondere Bewertung der Jahreszeitenfeste liegt in dieser Akzentuierung begründet und stützt schulpädagogisch gesehen das Postulat Ziehes gegen die symbolische Verödung in der Schule (vgl. Ziehe 1987, 16) dadurch, dass auf symbolische Verdichtung ein besonderer Schwerpunkt gelegt wird. Soweit rekonstruierbar – wird für die drei Zeitphasen in einer Übersicht zunächst auf offizielle Funktionszuschreibungen des „Gewölbe“-Rituals in der Heimschule *Schlössli Ins* verwiesen. Interessant ist dabei, dass die pädagogischen Grundintentionen bis heute im Kern beibehalten und in bzw. für die drei Phasen von Haupt- bzw. Mitverantwortlichen der Ritualgestaltung entsprechend ähnlich, zum Teil identisch beschrieben werden. In der subjektiven Wahrnehmung der Ritualteilnehmer und Ritualverantwortlichen fächern sich diese allerdings auf, die offiziellen Funktionszuschreibungen werden individuell interpretiert und mit eigenen Erwartungen und Zielen verwoben, sodass neben den offiziellen Funktionszuschreibungen eine Vielzahl inoffizieller existieren. Während für die erste Phase nur verbale Zeugnisse zur Funktion des Morgenrituals vorhanden sind, kann für Phase 2 und 3 auf Leitbild und pädagogisches Konzept der Institution zurückgegriffen werden – beide Quellen führen allerdings zu einem nahezu statisch wirkenden Bild offizieller Funktionszuschreibungen:



Abb. 6: Funktionszuschreibungen

Alle in der Übersicht aufgeführten offiziellen Funktionszuschreibungen lassen sich mit Blick auf aufgefächerte Erfahrungsräume (vgl. Fend 2008, 163) im Ritual schulpädagogischen Intentionen zuschreiben bzw. in pädagogisch-didaktische Kontexte stellen. Als „ganzheitlicher Erfahrungsraum“ (Fend 2008, 162) schafft das Morgenritual einen „Rahmen“ (vgl. Wulf/Zirfas 2004, 27; Dücker 2007, 80-99), innerhalb dessen Kinder und Jugendliche grundlegende Kulturtechniken kennen lernen und erleben können. Die besinnliche Feier am Tagesbeginn sowie die Gestaltung der Jahreszeitenfeste eröffnet kulturelle, soziale und personale Erfahrungsräume (vgl. Fend 2008, 163; Burow 2012, 117). Über die Ablaufgestaltung, die inszenierten Übergänge zwischen den Ritualteilen sowie die Geschichten, Mythen und Bräuche können sie Kulturen kennen und sich darin bewegen lernen (vgl. Klink 2013). Der rituelle Akt wird zu einem „symbolischen Arrangement“, das es zu erleben und mit dem es sich handlungsorientiert auseinanderzusetzen gilt. (Wulf 2004, 10) Dabei müssen Regeln wie das stille Stehen und Schweigen im Kreis der Inforunde oder das Zusammenkommen in der Mitte unten zum Lied eingehalten werden, um das Gelingen der Inszenierung zu garantieren und den gemeinschaftlichen Akt zu ermöglichen. Jeder einzelne wird dafür wichtig, da nur seine entsprechende Teilhabe und Teilnahme die rituelle Performanz sichern kann. Gleich-

zeitig kann das Ritual nur aus der gemeinschaftlichen Handlung erwachsen, wird „Selbsterfahrung“ und „Sozialerfahrung“ (Wiater 2006, 159) im Sinne individuellen Wachsens und konkreativen Zusammenwirkens (vgl. Girg/Lichtinger/Müller 2012, 42) zugleich.

Die rituelle Handlung wird zwar von den verantwortlichen Pädagogen geplant, der konkrete Lernakt im Ritual entzieht sich aufgrund der Alterität ritueller Akte (vgl. Schäfer/Wimmer 1998, 12) jedoch absoluter Planbarkeit und kommt einem Lernereignis (vgl. Westphal 2007 53) gleich, das menschliches Lernen (vgl. Faulstich 2013) möglich macht. Ritualleiter und -experten gestalten für die Ritualteilnehmer, die gleichzeitig explizite oder implizite Ritualerner sind, die rituelle Zeit jeden Morgen mit ausgewählten Inhalten und bereiten die rituellen Räume vor; sie zeichnen sich für das Konzept der rituellen Inszenierung verantwortlich. Die Ritualperformanz, das eigentliche rituelle Phänomen (vgl. Lichtinger 2012, 207) und das sich darin ereignende Lernen der einzelnen Ritualteilnehmer gestaltet sich aber individuell, einzigartig, einmalig, iterativ (vgl. Wulf 2007, 15), mimetisch (vgl. Wulf 2004, 11) und leiblich (vgl. Leonhard 2006, 214) aus. An einem Bericht eines ehemaligen Schülers der Einrichtung zu den Ritualen in *Schlössli Ins* zeigt sich neben verklärten Kindheitserinnerungen ein Lernprodukt, das auch vom dritten Leiter für das Ritual gewünscht ist: Bräuche zu Jahreszeitenfesten kennen zu lernen, deklaratives Wissen darüber zu erwerben, um Traditionen später mit eigenen Kindern aufgreifen zu können. Dies dient – mit Löwisch gesprochen - dem Aufbau von Handlungskompetenz (vgl. Löwisch 2000, 158-176) bzw. dem Erlernen und Einüben von Handlungskulturen (vgl. Girg 2007, 238ff.) im rituellen Feld.

5. Fazit

Aufgrund der Funktionszuschreibungen im Morgenritual der Heimschule *Schlössli Ins* wird deutlich, dass die Ritualaufführung darauf hin ausgelegt worden ist und wird, die Schulgemeinschaft abzubilden und zu festigen. Die herausgehobene Position des Leiters wird dabei ebenso inszeniert wie das soziale Gefüge. Die Gemeinschaft im Ritual ist so keine Antistruktur, sondern dient vielmehr – analog zu den Aussagen Schäfers und Wimmers (vgl. Schäfer/Wimmer 1998, 32) sowie zur Konvergenztheorie Göhlichs (vgl. Göhlich 2004, 17) – die Gemeinschaft zu inszenieren und zu stabilisieren. Durch die Ritualakte werden bestimmte in der Heimschule geltende Normen und Werte leiblich eingeschrieben, wie es Wulf/Zirfas' Ansatz des Performativen (vgl. Wulf/Zirfas 2004a, 12) beschreibt.

Dass in diesem vielleicht sogar starr wirkenden Ritual schwierige Kinder und Jugendliche nicht aufbegehren, sondern über fast 60 Jahre hinweg mitmachen (oder zumindest ohne Störung anwesend sind), mag auf den ersten Blick verwundern. Mögliche Erklärungsmuster bieten hier ausgehend von der Konvergenztheorie Göhlichs konkrete Ritualfunktionen (vgl. Göhlich 2004, 17), wie von Schmidt beschrieben (vgl. Schmidt 2013), der u.a. davon ausgeht, dass Rituale Sicherheit bieten und vertrauensbildend wirken sowie die Ausführungen Prengels zur Bedeutung pädagogischer Beziehungen (vgl. Prengel 2013, 51). Für Kinder und Jugendliche, die in ihren Biographien vielfach Unsicherheit und Vertrauensmissbrauch erfahren mussten, sind gerade diese Erfahrung von Sicherheit und Vertrauensbildung ein Grund, im Ritual dabei zu sein. Hier erleben sie sich in eine Gemeinschaft eingebunden, nehmen sich als Teil einer (funktionierenden) sozialen (Groß-)Gruppe wahr, die sie auch im Alltag trägt und ein Leben in „Normalität“ möglich macht. Ein Verlassen der Ritualgemeinschaft würde in diesem Fall einer Ablehnung der Heimgemeinschaft gleichkommen und im Grunde vielleicht sogar ein Verlassen dieses Beziehungsgefüges notwendig machen. Zumindest gibt es Hinweise darauf, die diese Vermutung motivieren. Die sowohl von Schäfer/Wimmer im Fremden (vgl. Schäfer/Wimmer 1998, 12) als auch von Turner in seinem

Communitas-Modell beschriebene besondere Kraft oder existentielle Qualität des Rituals vgl. Turner 2008, 258) erschließt zudem eine „außer-gewöhnliche“ (leiblich-spirituelle) Wahrnehmung, die eventuell eine Akzeptanz leichter möglich macht als dies ein rein auf Verstehen ausgerichteter Erklärungsvorgang könnte.

Trotz des mimetisch-iterativen Erlebens der Gemeinschaft wird auch in jeder einzelnen Ritualaufführung das Soziale immer wieder neu hervorgebracht und gestaltet. Nie stehen alle an derselben Stelle, neben denselben Nachbarn, zumindest graduelle Variationen im Abbild der Gemeinschaft finden statt und wirken – ohne dass diese Effekte aber explizit in ihrer Eigenart erhoben werden könnten. Interessant ist auch, dass in den letzten Jahren die Ritualgemeinschaft der Heimschule wortwörtlich in Bewegung kommt. Ob nun dieses „In-Bewegung-Kommen“ die Zunahme von Ritualexperthen begründet oder umgekehrt die größere Zahl an Ritualexperthen zur sichtbaren Bewegung im Ritual führt, lässt sich nicht endgültig klären. Eindeutig ist aber, dass durch die höhere Zahl an Ritualexperthen eine größere Experimentierfreudigkeit sichtbar wird und das Ritual an Modifikationen zunimmt – wenngleich die Ritualteilnehmer dies so kaum wahrnehmen und bei Besuchen befragt eher äußern, dass vieles gleich geblieben sei.

Die Polyvalenz des Rituals ist erstaunlich und es lassen sich aus der symbolischen Zeremonie viele Handlungskulturen, die sich auch im pädagogischen Alltag zeigen, ablesen. Dies bestätigt die Annahme, dass dieses schulische Ritual stärker pädagogischer Logik als ethnischen Inszenierungsregeln folgt – wenngleich beide die Tatsache verbindet, dass in der Morgenfeier wie auch im ethnischen Ritus bewusst Gemeinschaft und ihre immanenten Beziehungsgefüge inszeniert werden sowie die Aufführung durch die Gemeinschaft das Ritual erst entstehen lässt.

Literatur

- Asbrand, B (2009): Qualitative Schulforschung. In: Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie. Organisation. Entwicklung. Bad Heilbrunn, 134-141.
- Belliger, A./Krieger, D. (Hrsg.) (2008): Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden.
- Bock, E. (1999): Der Kreis der Jahresfeste. Frankfurt a. Main.
- Breuer, F. (2010): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- Brosius, C. /Michaels, A./Schrode, P. (2013) (Hrsg.): Ritual und Ritualdynamik. Stuttgart.
- Burow, O. (2012): Positive Pädagogik. Weinheim/Basel.
- Douglas, M. (1985) [1966]: Reinheit und Gefährdung – eine Studie zu Vorstellungen von Verunreinigung und Tabu. Frankfurt.
- Dücker, B. (2007): Rituale. Formen – Funktionen – Geschichte. Stuttgart.
- Durkheim, E. (2007) [1912]: Die elementaren Formen religiösen Lebens. Frankfurt/Leipzig.
- Eisch, K. (2007): Interethnik und interkulturelle Forschung. Methodische Zugangsweisen in der Europäischen Ethnologie. In: Göttlich, S./Lehmann, A (Hrsg.): Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der europäischen Ethnologie. Berlin, 141-167.
- Faulstich, P. (2013): Menschliches Lernen. Bielefeld.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung. Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden.
- Flick, U. (2004): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Flick, U./Kardoff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.) (2007): Qualitative Forschung. Hamburg.

- Geertz, C. (1987): Dichte Beschreibung. Frankfurt a. Main.
- Girg, R. (2007): Die integrale Schule des Menschen. Praxis und Horizonte der Integralpädagogik. Regensburg.
- Girg, R./Lichtinger, U./Müller, T. (2012): Lernen mit Lernleitern. Unterrichten mit der Multi-GradeMultiLevelMethodology. Immenhausen.
- Girtler, R. (2001): Methoden der Feldforschung. Stuttgart.
- Glaser, B./Strauss, A. (2008, Nachdruck): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern.
- Göhlich, M. (2004): Rituale und Schule. In: Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.): Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – 7. Jahrgang, Beiheft 2/2004. Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. Wiesbaden.
- Göttisch, S./Lehmann, A. (Hrsg.) (2007): Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der europäischen Ethnologie. Berlin.
- Groeben, v. d. A.(Hrsg.) (2006): Rituale in Schule und Unterricht. Hamburg.
- Hobsbawm, E./Ranger, T. (1992) [1983]: The Invention of Tradition. Cambridge.
- Honer, A. (1993): Lebensweltliche Ethnographie. Wiesbaden.
- Hünersdorf, B./Maeder, C./Müller, B. (Hrsg.) (2008): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim.
- Kaiser, A. (20128): 1000 Rituale für die Grundschule. Baltmannsweiler.
- Klink, G. (2013): Rituale im Schulalltag der Grundschule. Hamburg.
- Leonhard, S. (2006): Leiblich lernen und lehren. Stuttgart.
- Lichtinger, U. (2010): Ritual im Wandel. Regensburg.
- Lichtinger, U. (2012): Ritualgesellschaft aus integraler Sicht. In: Erwägen. Wissen. Ethik. 23 (2012).
- Löwisch, D.(2000): Kompetentes Handeln. Darmstadt.
- Lüders, C./Meuser, M. (2002): Deutungsmusteranalyse. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen.
- Lueger, M. (2000): Grundlagen qualitativer Feldforschung. Wien.
- Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim/Basel.
- Patzlaff, R./Saßmannshausen, W. (2005): Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Altersstufe von 3 bis 9 Jahren. Stuttgart.
- Peirce, C. S./Kloesel, C./Pape, H (1986): Semiotische Schriften. Darmstadt.
- Prenzel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen.
- Reich, K. (20125): Konstruktivistische Didaktik. Weinheim/Basel.
- Riegel, E. (1994): Rituale oder: Die Kultur des Zusammenlebens. In: Pädagogik, 1 (1994). Weinheim, 6-9.
- Rolff, H.-G. (2013). Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim/Basel.
- Schäfer, A./Wimmer, M. (Hrsg.) (1998): Rituale und Ritualisierungen. Opladen.
- Schlesselmann, L. (2001): Die christlichen Jahresfeste und ihre Bräuche: Hintergründe zum Feiern mit Kindern. Stuttgart.
- Schlie, Heike (2008): „Invention of Innovation.“ In: Dücker, B./Schwedler, G. (Hrsg.): Das Ursprüngliche und das Neue. Zur Dynamik ritueller Prozesse in Geschichte und Gegenwart. Münster, 227-256.
- Schechner, R. (20084): „Ritual und Theater: Rekonstruktion von Verhalten.“ In: Belliger, A./Krieger, D. (Hrsg.): Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden, 413-431.
- Schmidt, J. (2013): Rituale für den Schulalltag. Hamburg.

- Steiner, R. (19947): Der Jahreskreislauf als Atmungsvorgang der Erde und die vier großen Festzeiten. Dornach.
- Steiner, R. (20059): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Dornach.
- Turner, V. (1989) [1969]: Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur. Frankfurt/New York.
- Weber, E. (1995): Pädagogik. Band 1. Grundfragen und Grundbegriffe. Teil 3. Donauwörth.
- Weinfurter, Stefan (2008): Rituale auf dem Prüfstand. Zur Einleitung. In: Dücker, B./Schwedler, G. (Hrsg.): Das Ursprüngliche und das Neue. Zur Dynamik ritueller Prozesse in Geschichte und Gegenwart. Berlin, 9-13.
- Wellendorf, F. (1974): Schule und Identität. In: Brinkmann, G. et al. (Hrsg.): Theorie der Schule – Konzepte und Kritik. Königstein, 81-98.
- Westphal, Kristin (2007): „Lernen als Ereignis: Schultheater als performative Praxis. Zur Auführungspraxis von Theater.“ In: Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim/Basel, 49-58.
- Wiater, W. (2006): Theorie der Schule. Donauwörth.
- Wulf, C. et al. (20132) (Hrsg.): Bildung im Ritual: Schule. Familie. Jugend. Medien. Wiesbaden.
- Wulf, C. (2010): Ritual and Identity: The Staging and Performing of Rituals in the Lives of Young People. London.
- Wulf, C. (2004): „Die innovative Kraft von Ritualen in der Erziehung. Mimesis und Performativität, Gemeinschaft und Reform.“ In: Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.): Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 2, 7. Jahrgang. Wiesbaden.
- Wulf, C./Zirfas, J. (2007): „Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung.“ In: Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim/Basel, 7-40.
- Wulf, C./Zirfas, J. (2004): „Performative Welten. Einführung in die historischen, systematischen und methodischen Dimensionen des Rituals.“ In: dies. (Hrsg.): Die Kultur des Rituals. Inszenierungen. Praktiken. Symbole. München, 7-45.
- Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.) (2004a): Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 2, 7. Jahrgang. Wiesbaden.
- Ziehe, T. (1987): „Für inszenierte Ereignisse und gegen die symbolische Verödung der Schule.“ In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 39, H. 7/8 (1987). Braunschweig, 16-19



Dr. Ulrike Lichtinger

ist seit 2002 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Regensburg, seit 2012 Vorstand im Regensburger Universitätszentrum für Lehrerbildung (RUL) sowie Koordinatorin des universitären Schulnetzwerks dialogUS.