



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ

MASTERARBEIT

zum Abschluss des

Masterstudiums für Primarstufe

**„Halte Ordnung. Die Ordnung hält dich.“ –
Sinn und Bedeutung von Ritualen in der
Werteerziehung der Primarstufenpädagogik**

vorgelegt von

Josefin Katamay, BEd.

Betreuung

Dr. Helmut Rockenschaub, M.A., Dipl. Päd.

Allgemeine Bildungswissenschaften

Matrikelnummer

01540746

Wortanzahl

30.511

Linz, 03. Juni 2022

Vorwort

„Halte Ordnung. Die Ordnung hält dich.“ (Bucher, 1965)

Die heutige Zeit, geprägt von Hast und Technik, ruft oft das „Aus-den-Augen-Verlieren“ wesentlicher und bedeutungsvoller Dinge hervor. Besonders den Kindern sollte, auch wenn sie die Schnelllebigkeit dieser Epoche gewohnt sind, die Möglichkeit der Rast geboten werden. Rast im Sinne von „Durchatmen“ einerseits und weiter, um bei Inhalten verweilen zu können, die für sie wichtig sind.

Rituale schaffen als pädagogische Inhalte Trost, Zuversicht und Transparenz und sind daher in enger Verbindung zu Werten aufzufassen. Die Autorin Annemarie von der Groeben (2011, S. 67) formulierte diesbezüglich sehr treffend: „Sie (die Rituale) sind wie ein Geländer, das der (kindlichen) Seele Halt geben kann.“

In meiner bisherigen Berufserfahrung durfte ich spüren, wie wichtig Kindern diese Rituale im Sinne der „Rast“ und des Vertrauens sind, weshalb ich mich mit diesem Thema intensiv befasst habe. Außerdem verspüre ich gerade in dieser Zeit, dass die Unterstützung der Kinder in ihrer Wertorientierung fundamental für ihr Weltbild ist.

Besonders herzlich bedanken möchte ich mich bei Herrn Dr. Helmut Rockenschaub, der mich von Anfang an ermutigt, in meinem Tun bekräftigt und unterstützt hat. Ich habe die Zusammenarbeit als sehr inspirierend und produktiv empfunden. Herr Dr. Helmut Rockenschaub hat mich verlässlich begleitet, mir Ratschläge gegeben, die ich gut annehmen und umsetzen konnte und er hat die Arbeit am Ende auch beurteilt.

Bedanken möchte ich mich auch bei allen Pädagoginnen und Pädagogen, die an meinen Interviews teilgenommen und diese Studie somit ermöglicht haben. Ein weiterer Dank gilt meiner Mutter, die sich oft bereit erklärt hat, Textpassagen Korrektur zu lesen und am Ende auch die gesamte Arbeit.

Abstract

Today's time is full of haste and technology which often causes losing sight of essential and meaningful things. Therefore, especially children should be given the opportunity to rest, even if they are used to the fast pace of this era. Rest in the sense of taking a deep breath on the one hand and on the other hand to be able to linger on content that is important.

As pedagogical content, rituals create comfort, confidence and transparency and are therefore in close connection with values. The author Annemarie von der Groeben (2011, p. 67) put it very aptly: "They (the rituals) are like a railing that can give the soul support and something to hold on to."

In my professional experience to date, I have been able to feel how important these rituals are to children in the sense of "rest" and trust, which is why I would like to deal with this topic intensively. In addition, it is precisely currently that I feel that supporting the children in their value orientation is fundamental to their world view. These days value education in school is indispensable, therefore the thesis is relevant for teachers.

A qualitative research method consisting of interviews with teachers was conducted to verify the theoretical material.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	2
Abstract	3
Inhaltsverzeichnis	4
Einleitung.....	7
Theoretische Auseinandersetzung	12
1. Rituale	12
1.1 Begriffsbestimmungen	12
1.2 Historischer Hintergrund	15
1.3 Charakteristika von Ritualen	18
1.4 Funktionen von Ritualen	20
1.5 Arten von Ritualen	23
1.6 Stimmigkeit von Ritualen	25
1.7 Einsatz in der Primarstufe.....	27
1.8 Zusammenfassung und Ausblick.....	29
2. Werte	31
2.1 Über Werte, Normen und die Moral.....	31
2.2 Grundlegende Werte	34
2.3 Wertesysteme	35
2.4 Pluralismus	36
2.5 Zusammenfassung und Ausblick.....	37
3. Kinder und Werte	38
3.1 Entwicklung von Werterhaltung bei Kindern	38
3.2 Modelle zur Entwicklung moralischen Denkens	40
3.3 Welche Werte sind Kindern wichtig?	47

3.4 Die Lehrperson als Wertevermittler	49
3.5 Zusammenfassung und Ausblick.....	50
4. Werteerziehung in der Schule.....	52
4.1 Werteerziehung	52
4.2 Warum soll Schule Werteerziehung leisten?.....	54
4.3 Werteerziehungsstile	55
4.4 Didaktische Prinzipien der Werteerziehung.....	57
4.5 Bedeutung der Schulkultur	60
4.6 Werte im Lehrplan der Volksschule	61
4.7 Zusammenfassung und Ausblick.....	63
5. Zusammenführung und Konkretisierung: Werteerziehung von Kindern mithilfe von Ritualen	65
5.1 Eine Auswahl an konkreten Ritualen.....	68
5.2 Zusammenfassung und Ausblick.....	85
Empirische Auseinandersetzung.....	86
6. Forschungsdesign	86
6.1 Anknüpfung an die Theorie	86
6.2 Methode.....	89
6.3 Durchführung	99
7. Auswertung und Interpretation	101
7.1 Auswertungs- und Interpretationsverfahren	101
7.2 Einzelfallanalysen	103
7.3 Vergleichende Analyse	114
8. Theoretische Anbindung	139

9. Schlussbetrachtung	147
10. Diskussion	149
10.1 Blick in die Zukunft.....	149
10.2 Limitation	149
11. Verzeichnisse	151
11.1 Literaturverzeichnis.....	151
11.2 Abbildungsverzeichnis	161
11.3 Tabellenverzeichnis	162
11. 4 Abkürzungsverzeichnis.....	163
12. Anhang	164
12.1 Problemzentriertes Leitfadeninterview.....	164
12.2 Auszug: Kategoriensystem	181
12.3 Auszug: Kategorienbasierte Auswertung.....	182

Einleitung

Zentraler Gegenstand der vorliegenden Masterarbeit sind Rituale zur Werteerziehung in der Grundschule. Es wird die Funktion und Wirkung von Ritualen im Sinne einer Werteerziehung veranschaulicht und dem Zusammenhang nachgespürt.

Forschungsfrage

Die gesamte vorliegende Arbeit konzentriert sich auf die nachfolgende Forschungsfrage:

„Wie können Primarstufenpädagoginnen und -pädagogen Rituale zur Werteerziehung gezielt so einsetzen, dass Kinder deren Sinn durch eigenes Handeln erfahren?“

Um ein Vorverständnis zu erlangen, erfolgt zunächst anhand einer theoretischen Auseinandersetzung eine Annäherung an die Materie und somit auch an die Forschungsfrage.

Unterfragen

Lamnek (1989, S.203) beschreibt als mögliche Unterstützung zur Strukturierung, die Wichtigkeit von Unterfragestellungen zur Grundfrage. Diese Unterfragen fügen sich in die Hauptforschungsfrage ein und eröffnen keine neuen Fragen. Folgende Unterfragen zur zentralen Forschungsfrage werden beschrieben:

- Unterfrage 1: Brauchen Kinder Rituale?
- Unterfrage 2: Wodurch geben Rituale Halt und Sicherheit?
- Unterfrage 3: Warum ist die Werteerziehung Thema der Grundschule?

- Unterfrage 4: Wie kann Werteerziehung in der Primarstufenpädagogik funktionieren?
- Unterfrage 5: Welche Werte sind Kindern wichtig?

Im Nachgang werden Thesen angeführt, welche der zentralen Fragestellung und der Arbeit zugrunde liegen. Die Thesen, welche durch theoretische und praktische Erfahrungen generiert wurden, können als „roter Faden“ durch die Arbeit verstanden werden.

Unter dem Begriff These lässt sich in Anlehnung an Mayer (2002, S. 17) eine Vermutung über Zusammenhänge verstehen. Oft sind sie zwar faktenbasiert, aber interpretativ formuliert, weshalb sie eine Brückenfunktion zwischen Fakten und Meinung darstellen.

Ausgangsthese

- These 1: Ordnung schafft Vertrauen – Vertrauen lässt wachsen. Rituale helfen dabei Vertrauen zu schaffen.
- These 2: Werteerziehung kann nur dann gelingen, wenn die Primarstufenpädagogin, der Primarstufenpädagoge sich ihrer persönlichen Werte bewusst sind und diese vorleben können.
- These 3: Eine theoretische Wissensvermittlung seitens der Primarstufenpädagogin, des Primarstufenpädagogen ist fundamental für die Werteerziehung.
- These 4: Die Kombination aus Ritualen und der Werteerziehung bietet eine Möglichkeit, Werte transparent und kindgerecht zu erfahren.

Zur Vorgehensweise und zum Inhalt der einzelnen Kapitel

Im ersten Kapitel setzt sich die Masterarbeit mit dem Ritual an sich auseinander. Es werden verschiedene Definitionen gegenübergestellt, um anschließend eine, für die vorliegende Arbeit passende, Begriffserklärung zu finden. Da Rituale oft körperlich vermittelt werden, wird ihnen

eine Brückenfunktion zwischen Individuen, Gruppen und Kulturen zugeschrieben (Wulf, 2008, S.332). Diese Brückenfunktion ist essenziell für die Werteerziehung, da Erziehung ein soziales Miteinander suggeriert, welches die Sozialisationsfunktion der Schule sicherstellt. In der Erziehungswissenschaft werden Rituale als Kennzeichnung der Abgrenzung von Anfang und Ende beschrieben (Horn et al., 2012, S. 95). An diese Charakteristika setzt diese Arbeit an und veranschaulicht die damit geschaffene Transparenz. Da Rituale viel damit zu tun haben, Ordnung zu schaffen und Abläufe zu organisieren und somit eine Regelung darstellen, verlangt es eine klare Abgrenzung zum Begriff „Regel“ (Sattler, 2007, S. 3), welche in der Arbeit ausformuliert wird. Der letzte Punkt des Kapitels wird der Einsatz von Ritualen in der Primarstufe sein und die Frage „Brauchen Kinder Rituale?“.

Das zweite Kapitel umfasst die theoretischen Grundlagen zum Thema Werte. Diese setzen sich zusammen aus Begriffserklärungen, Abgrenzung von Werten und Normen, grundlegenden Werten und Wertesystemen.

GEOlino hat im Jahr 2014 in Zusammenarbeit mit UNICEF eine Studie veröffentlicht, in der insgesamt 1012 Kinder im Alter von 6 bis 14 Jahren zu der Wichtigkeit bestimmter Werte befragt wurden. Um im Kapitel drei *Kinder und ihre Werte* einen guten Überblick geben zu können, bietet es sich an, diese Statistik in der Arbeit aufzugreifen und zu interpretieren.

Da Werteerziehung auch den Begriff der Erziehung impliziert, wird in Kapitel vier, dieser definiert. Im Anschluss folgen folgende Unterkapitel: *die Bedeutung der Werteerziehung in der Schule, Darstellung des Zusammenhangs von Bildung und Werten und Hilfestellungen zur Wertevermittlung*. Der stetige Wandel der Zeit bringt auch eine Veränderung der Lebensverhältnisse mit sich und verlangt eine Unterstützung der Kinder in

ihrer Werteerziehung. Gerade Pädagoginnen und Pädagogen sind ausschlaggebend für die Wertevorstellung und das Weltbild der Kinder, da durch die Werteerziehung das Fundament gelegt wird (Stöcklin-Meier, 2009, S. 21). Daran setzt die Arbeit an: Es soll veranschaulicht werden, wie bedeutend dabei die Rolle der Lehrperson ist.

Nach Hackl (2011, S. 23) fungieren Rituale als „sprachlose Hinweise“ und repräsentieren Werte, ohne diese zu erklären. Im fünften Kapitel der Arbeit wird dieser Aussage von Hackl nachgespürt und das theoretische Wissen über Rituale mit jenem über Werte verknüpft.

Dieses erworbene theoretische und literaturbelegte Wissen ist Grundlage für den erstellten Leitfaden. Eine Erläuterung der Wahl des Forschungsdesigns stellt den Beginn des empirischen Teils dar. Daran anschließend erfolgt ein theoretischer Überblick. Angeführte Kriterien sollen Transparenz schaffen und dem Leser das Forschungssetting spürbar machen. Mithilfe des zuvor erstellten Leitfadens werden essenzielle Aussagen von Pädagoginnen und Pädagogen in problemzentrierten Leitfadeninterviews gesammelt. Am Ende lassen sich die Ergebnisse gegenüberstellen, auswerten und darstellen. Eine Theoretische Anbindung, welche das theoretisch erworbene Wissen mit den empirisch erhobenen Daten vereint, bildet den Abschluss dieser Arbeit.

Forschungsziele

Ziel ist es, meinen Wissensstand mit Blick auf Rituale zu erweitern. Ich möchte mehr über den Ursprung des Rituals erfahren und mit diesem Hintergrundwissen Rituale für meinen persönlichen Unterricht auf ihre Stimmigkeit „überprüfen“ und auswählen. Meiner Beobachtung nach, ist die Vermittlung von Werten derzeit besonders wichtig. Ich hoffe, mit dieser Arbeit Kolleginnen und Kollegen (und natürlich auch mich selbst) anzuregen, der Wertevermittlung mehr Aufmerksamkeit zu widmen und sich mehr mit Ordnung schaffenden und damit Halt gebenden Ritualen auseinanderzusetzen. Die Wertevermittlung durch Pädagoginnen und

Pädagogen ist fundamental für das kindliche Weltbild – diese besondere Bedeutung soll diese Arbeit vermitteln.

Ich möchte mir aber auch selbst konkretes Handwerkszeug aneignen und meinen Unterricht in Bezug auf mein Forschungsinteresse optimieren.

Theoretische Auseinandersetzung

1. Rituale

Im ersten Kapitel werden Rituale als Subjekt der vorliegenden Masterarbeit anhand verschiedener Gesichtspunkte durchleuchtet, um einen umfangreichen Überblick über das Ritual als Ganzes zu erhalten. Zuerst wird der Begriff Ritual definiert; eine historische Darstellung des Rituals, seine Charakteristik, Merkmale und Funktionen und anschließend ein Diskurs über die Verwendung im pädagogischen Kontext finden sich im ersten Kapitel.

1.1 Begriffsbestimmungen

Das folgende Unterkapitel versucht, aus einschlägiger Fachliteratur eine Definition des Ritualbegriffs abzuleiten. Begriffsbestimmungen aus verschiedenen Bereichen helfen als Angebot, ein stimmiges Begriffsbild zu gewinnen. Eine daraus resultierende und für die Arbeit entsprechende Definition bildet den Abschluss dieses Unterkapitels.

Begriffsdefinitionen *Ritual*

Die Fülle an Handlungen und Bräuchen eines Kultes, sowie einen sich wiederholenden, gleichbleibenden Vorgang, der einer festgelegten Ordnung unterliegt, impliziert der Begriff *Ritual*. Der Begriff findet seinen Ursprung im lateinischen Wort *ritualis*. Diese lateinische Ursprungsform bezieht sich in erster Linie auf religiöse Brauchtümer (Duden, 2000, S. 875).

Da Rituale oft körperlich vermittelt werden, spricht man ihnen eine Brückenfunktion zwischen Individuen, Gruppen und Kulturen zu. Wulf (2004, S. 8) schreibt dem Ritual insofern eine zentrale Funktion in der menschlichen Kommunikation zu, als die Inszenierung des menschlichen Körpers eine wichtige Rolle spielt.

Hinz (2011, S. 78) spricht vom Ritual als einer wiederholbaren Handlung, welche einem stetigen Ablauf zugrunde liegt. Das Ritual tritt kontinuierlich in einem sehr ähnlichen Charakter, zur selben Zeit und unter denselben Umständen, auf. Er betont außerdem, dass das Ritual nicht bloß eine leere Hülle, sondern vielmehr ein Bedeutungsträger ist, welcher von allen teilnehmenden Personen anerkannt und vertreten wird. Auch Haller (2005, S. 249) beschreibt das Ritual als wiederkehrende, bedeutungstragende und formelle Handlung. Es ist durch wiederkehrende interaktive Handlungsweisen sowie durch Werte, Normen und Vorstellungen der aktiven Gruppe geprägt, so Wagner-Willi (2005, S. 19).

Ursprünglich beschrieb der Begriff *Ritus* kultische Handlungen, wie etwa Opfertaten. Oft werden die Begriffe *Ritual* und *Ritus* als Synonyme füreinander verwendet (Riegel, 2011, S. 22).

Laut Tenorth und Tippelt (2012, S. 606) erfolgt die Entstehung eines Rituals nicht durch ein Individuum, sondern vielmehr durch Traditionen, Geschichte und Religionen. Das Ritual impliziert Beständigkeit, Zusammengehörigkeit und Dynamik innerhalb einer Gemeinschaft.

Wulf (2004, S. 6) beschreibt das Ritual als eine symbolisch kodierte Inszenierung, deren Aufführung zur Bearbeitung von Differenzen beiträgt. Rituale entstehen im performativen Tun, welches symbolisch kodiert ist. Sie haben einen Rahmen und um Rituale begreifen zu können, benötigt es ein Bewusstsein über ihren historischen und kulturellen Kontext. Wulf (2004) hat dazu eine sehr präzise Aussage formuliert: „Rituale machen Unsichtbares sichtbar und enthalten eine ostentative Seite; andererseits dient ihnen die Demonstration auch dazu, das Offensichtliche zu maskieren“ (S. 6).

Straub (2015, S. 6) beschreibt den Begriff Ritual als ein menschliches Miteinander, indem rituelle Handlungsweisen durch in der Gesellschaft

verankerte Konventionen und Gepflogenheiten bestimmt und praktiziert werden. Da Rituale auf festgelegte Strukturen und Symbole zurückgreifen, verspürt der am Ritual Teilnehmende Orientierung und Halt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Rituale bewusst durchgeführte Handlungen sind und sich daher von gewohnheitsmäßigen und unbewusst stattfindenden Handlungen abgrenzen. Im weiteren Sinn bedeutet dies: Rituale sind Aktionen, in denen ein Individuum bewusst agiert und so auf seine Umwelt einwirkt. Ein spürbarer Rahmen ist dabei besonders wichtig. Quack (2013, S. 198) schreibt diese Abgrenzung von einer gewohnheitsmäßigen Handlung, der Rahmung in Verbindung mit der aktiven Entscheidung der Durchführung eines Rituals, zu.

Brosius, Michaels & Schrode (2013, S. 9-10) weisen dem Ritual seine Bestimmung erst durch die Aussage und Bedeutung zu, welche ihm beigemessen wird.

Definition des Ritualbegriffs für diese Arbeit

Der Begriff *Ritual* zieht sich durch die Arbeit, da das Wort *Ritus* oft durch seinen geschichtlichen Hintergrund negativ assoziiert wird.

Der Ritualbegriff, auf welchen die Arbeit aufbaut, wird durch folgende Merkmale geprägt:

- *Affektivität*: Partizipierende erfahren durch ihr Mitwirken und Tun die gefühlsbetonte und zugehörigkeitsstiftende Wirkung des Rituals (Sattler, 2007, S. 8)
- *Rahmung und Aussage*: Das Ritual obliegt einem wiederkehrenden Ablauf und hat einen symbolischen und emotionalen Bezug (Horn et al., 2012, S. 95).
- *Strukturierung*: Die ordnungsschaffende Wirkung des Rituals bietet Teilnehmenden Halt durch Struktur.

- *Interaktivität*: Am Ritual teilnehmende Personen werden physisch und emotional aktiv miteinbezogen und beziehen sich auch aufeinander. Ein Ritual wirkt dann Gemeinschaft stiftend.
- *Hervorhebung*: Das Ritual kennzeichnet spezielle Punkte im alltäglichen pädagogischen Handeln und bereichert diese (Meyer, 2013, S. 37).

Verfügt eine Handlung nicht über alle für die Arbeit relevanten Merkmale, werden diese unter dem Begriff „rituelle Handlungsweisen“ geführt.

1.2 Historischer Hintergrund

Seinen Ursprung findet das Ritual vor vielen Jahrhunderten, als der Mensch begann, Gottheiten zu verehren, indem Rituale praktiziert wurden. Die Bedeutung des Rituals damals lag in der Huldigung und Besänftigung von Göttinnen und Göttern und somit im religiösen und spirituellen Bereich (Winkler, 2006, S. 78; Sattler, 2007, S. 5).

Besonders in der griechischen Antike finden sich rituelle Handlungen, Orakel, Kulte und ähnliche Schriften, welche von einem Bezug zur Tradition und zu den Vorfahren berichten. Rituale spiegeln eine Sammlung der Traditionen, gemeinsamer Werte und Modelle wider (Danek & Hellerschmied, 2012, S. 123-126).

Ursprünglich sollten Rituale den Menschen damals helfen, das Leben zu strukturieren. Besonders der Tages- und Nachtrhythmus verursachte existenzielle Ängste. Besorgnis, dass die Sonne nicht aufgehen oder das Wetter zu Ernteaussfällen führen könnte, belastete die Menschen. Um ihre Gottheiten gütig zu stimmen, führten sie gewisse Rituale ein. Das gab ihnen die Sicherheit eines immer wiederkehrenden Sonnenaufgangs und einer ergiebigen Ernte als Grundvoraussetzungen für ihr Leben. Dieses Gefühl der Sicherheit und des Vertrauens, welches das Ritual schuf,

ermöglichte das Überleben. Denn diese existenziellen Ängste blockieren Körper, Geist und Seele. Auf diese Zeit ist auch der Einsatz von Ritualen in Krisensituationen zurückzuführen (Kaufmann-Huber, 1995, S. 10-17). Kaufmann-Huber deutet außerdem darauf hin, dass in jeder Kultur in Krisensituationen und Wendepunkten auf das Ritual als Mittel des Trosts und der Sicherheit zurückgegriffen wird. Sie sind nicht als ein geistiges Eigentum auf einen Urheber zurückzuführen, sondern vielmehr eine, spezifisch in uns Menschen angelegte Verhaltensweise.

Erst in den letzten Jahrhunderten hat die Ablösung des Begriffs Ritual vom religiösen Aspekt begonnen. Dies passiert zwar nicht gänzlich, vielmehr wird der Ritualbegriff erweitert und findet nun auch außerhalb des religiösen Bereichs Anwendung (Bellinger et al., 2013, S. 7).

Entwicklung im Schulwesen

Das Ritual hatte, besonders im Schulwesen, schon immer eine große Bedeutung, vor allem jene aus dem religiösen Kontext. Diesem Bereich werden beispielsweise der morgendliche Gottesdienst, sowie das Morgen- und das Mittagsgebet als feste Bestandteile des täglichen Unterrichts, zugeschrieben (Sattler, 2007, S. 5).

Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts beeinflusste der militärische Bereich vermehrt den Charakter des Rituals. Disziplinierende Handlungsweisen, wie zum Beispiel das Aufstellen in Zweierreihen oder das aufrechte Sitzen in der Schulbank prägten den Schulalltag (ebd., S. 5) – was sich teilweise bis heute erhalten hat.

Der zweite Weltkrieg veränderte die Sichtweise der Menschen und führte dazu, dass von Ritualen immer mehr Abstand genommen wurde. Die manipulative Gewalt ritualisierter Handlungsweisen wurde transparent und somit deutlich, welche Macht und Wirkung Menschenmassen, die an denselben Handlungen und Denkweisen festhielten und diese ausführten, haben konnten (Sattler, 2007, S. 5). Totalitäre Regime entwickelten

„ihre Rituale“, spürten bald die für sie vorteilhafte Funktion und wussten diese auch zu benutzen. All dies führte dazu, dass in der Gesellschaft der Begriff „Ritual“ negativ besetzt wurde und sich diese Assoziation über die nachfolgende Zeit hinzog (Kaufmann-Huber, 1995, S. 77).

In den 60er und 70er Jahren, die Zeit, in der der antiautoritäre Erziehungsstil das Schulwesen maßgeblich beeinflusste, verschwanden jegliche ritualisierte Handlungsweisen und Rituale aus dem Schulalltag. Grund dafür war der mit dem Begriff assoziierte militärische Gehorsam und die damit verbundenen, sinnentleerten Disziplinierungsmaßnahmen (Sattler, 2007, S. 13).

Ende der 80er Jahre sprach die Reformpädagogik, ein Vorreiter und Begründer der Begriffe *Ritual- und Schulkultur*, dem Ritual im pädagogischen Kontext wieder mehr Bedeutung zu. Der dem Ritual innewohnende pädagogische Aspekt wurde wiedererkannt und fand Zuspruch. Konstruktive Eigenschaften, wie etwa das Spenden von Sicherheit, Orientierung und Halt, Konfliktreduktion und weitere entwicklungspsychologische Funktionen fanden in der Schule Anklang (ebd., S. 13).

Hartmut von Hentig ist ein Verfechter für Rituale in Gesellschaft und Schule und Begründer der Laborschule. Um bedeutende Elemente im schulischen Kontext zu markieren, die Kinder und Jugendlichen beim Heranwachsen unterstützen sollen, anstatt sie nur mit abrufbarem Wissen zu befüllen, publizierte er folgende These:

„*Drei R der Schule als Lebens- und Erfahrungsraum - Regeln, Reviere und Rituale*“ (Kaiser, 2020, S. 23-25). Meyer (2009, S. 125) griff diese These auf und baut Hentigs Ansatz um ein *viertes R – Routinen* - was er wie folgt erklärt: „*Routinen im Umgang mit dem Lernwerkzeug*“ aus. Meyer beschreibt diese „*vier R*“ als Ansatz, für Lehrende und Lernende ein harmonisches und lernförderliches Klima zu schaffen.

Der Wandel der Gesellschaft in den letzten Jahren zog eine rapide Änderung der Lebenswelt der Kinder nach sich. Vereinzelung, Orientierungslosigkeit und Unsicherheit führten in der Schule zu teilweise destruktivem und aggressivem Verhalten. Um dem entgegenzuwirken wurden vermehrt und bewusst Rituale eingesetzt. Denn die damit geschaffene Struktur soll den Kindern im Zusammenleben Orientierung geben, bei der Gliederung der Schulzeit helfen und jedem Individuum Sicherheit vermitteln (Kaiser, 2020, S. 24-25).

1.3 Charakteristika von Ritualen

Um das Ritual zu charakterisieren, werden im folgenden Abschnitt wesentliche Merkmale genannt. Laut Fachliteratur können drei Kennzeichen von Ritualen unterschieden werden:

Aspekt der Standardisierung

Sattler (2007, S. 6) beschreibt die Wichtigkeit eines genau festgelegten Ablaufs, welcher immer wieder nachgeahmt wird. Dieser standardisierte Rahmen ermöglicht die Wiedererkennung, Vereinheitlichung und Erwartbarkeit von Ritualen. Entgegen der Annahme von Starrheit und Unveränderlichkeit, äußert sich diese Konstanz in einer dynamischen Entwicklung durch Partizipation der Teilnehmenden und muss daher immer wieder aktualisiert werden (Stollberg-Rilinger, 2013, S. 9-10).

Aspekt der Stilisierung

Die Handlung, welche anhand eines Rituals ausgedrückt wird, lässt sich durch einen Stil beschreiben und ist von einem bestimmten Rahmen umgeben (Sattler, 2007, S. 6). Es ist räumlich, zeitlich und sozial gebunden. Hervorgehoben im täglichen Handlungsfluss wird das Ritual mithilfe von Sprachformeln, spezieller Kleidung und anderer Attribute. Bestimmte Anlässe, wie Hochzeiten, Geburtstage, Beerdigungen, profitieren von Ritualen, um das Besondere und Spezielle spürbar zu machen (Stollberg-Rilinger, 2013, S. 10).

Aspekt der Symbolisierung

Die Ebene der Kommunikation ist bei Ritualen sehr ausgeprägt. Da Rituale Botschaften auf nonverbaler Ebene vermitteln, heben sie sich von gewöhnlichen und routinemäßigen Handlungsabläufen ab (ebd., S. 11). Die Sozialwissenschaft bezeichnet daher das Ritual als „symbolisch-szenische Handlung des Körpers“. Diese physische Handlung wirkt noch vor dem Nachdenken darüber, weshalb Rockenschaub (2012) dazu treffend von „vorreflexiv-leiblichen“ Erfahrungen spricht. Das Verhalten in der Gemeinschaft spiegelt wider, was das Ritual zuvor lehrte. Im Ritual werden Verhaltensnormen und Wertvorstellungen einer Gesellschaft für Partizipierende physisch erfahrbar gemacht, indem sie spielerisch Rücksichtnahme erfahren und sich diese Verhaltensweisen verinnerlichen können. Sattler (2007, S. 6) erklärt dies, bezogen auf den pädagogischen Kontext, dahingehend: Das Singen in der Gemeinschaft des Klassenverbands fördert nicht nur das Offensichtliche – den musikalischen Aspekt – sondern vielmehr wird ein Gefühl der Zusammengehörigkeit, des Schutzes und der Geborgenheit vermittelt. Da es für etwas anderes steht, ist das Ritual insofern als ein Symbol zu verstehen.

Weitere Merkmale von Ritualen

Festlegung

Ein Ritual weist meist einen bestimmten Verlauf auf, der eine gewisse Dynamik beinhaltet. Auf den Anfang mit einer Begrüßung folgt in der Regel ein Mittelteil mit dem Höhepunkt. Der Abschluss ist meist ruhig und endet mit einer Verabschiedung. Dabei wird dem Ritual nachgespürt. Dieser festgelegte Ablauf erzeugt ein Stück Wirklichkeit, spendet Trost und dient als unterstützendes Gerüst, besonders für Kinder. Das Ritual schafft somit Einblicke in den Rhythmus des Lebens (Sattler, 2007, S. 7).

Tätigkeit

Damit das Ritual als Handlung erfolgen kann, ist die Einbindung der Partizipierenden besonders wichtig. Dabei ist es von Vorteil, wenn nicht nur verbal kommuniziert wird, sondern das Ritual mit allen Sinnen erfasst werden kann (ebd., S. 7).

Kollektivität

Ein Ritual lebt von der Partizipation aller Beteiligten. So entsteht ein Gefühl der Zusammengehörigkeit, welches wiederum mit weiteren Emotionen verbunden ist. Besonders in jungen Schulklassen kann verbreitetem Egozentrismus damit entgegengetreten werden (ebd., S. 7).

1.4 Funktionen von Ritualen

Neben den ursprünglichen Funktionen, wie dem Loslassen von Vergangenen, dem Annehmen von Transitionen in der Gesellschaft, der Vorbereitung für die Zukunft und der entsprechenden Würdigung auftretender Emotionen, hat das Ritual viele weitere Aufgaben und Funktionen. Im folgenden Abschnitt werden bedeutsame Funktionen, bezogen auf die vorliegende Arbeit, angeführt und erklärt.

Soziales Miteinander

Das Gefühl, Teil einer Gemeinschaft zu sein und aktiv mitwirken zu können, lässt sich durch Rituale maßgeblich verstärken. Besonders Feste, welche gemeinsam gefeiert werden, machen die wichtige soziale Bedeutung von Ritualen sichtbar: die Hervorhebung und Stärkung des Zusammengehörigkeitsgefühls (Sattler, 2007, S. 8).

Wulf (2004, S. 8-9) weist auf die Wichtigkeit der aktiven Teilnahme der Partizipierenden hin. Besonders das physische Mitwirken am Geschehen verstärkt das Gefühl der Zusammengehörigkeit. Durch den wechselseitigen Bezug der Teilnehmenden aufeinander entsteht eine Gemeinschaft.

Bereits das Kindesalter ist von Transitionen und neuen Herausforderungen geprägt, bei denen Rituale als Unterstützungen fungieren. Die sozialen und räumlichen Gegebenheiten, der Wechsel zwischen zuhause und Bildungsinstitution, Familie und Freunden, kann mit Ritualen begleitet und unterstützt werden, um den Kindern beim Meistern dieser Herausforderungen zu helfen (Horn et al., 2012, S. 94-95). Auch später, in Krisen- und Übergangssituationen, wird auf diese Funktion von Ritualen zurück- und mit ihrer Hilfe unterstützend eingegriffen (Kaufmann-Huber, 1995, S. 10-11).

Stabilisierung und Schutz

Sattler (2007, S. 9) schreibt dem Ritual eine Schutzfunktion zu, da es eine gewisse Distanz zwischen den Kommunikationspartnern gewährleistet. Regelungen und Strukturen für den Sprachgebrauch im Ritual ermöglichen einen differenzierten Gebrauch von Kommunikation (Senden von Ich-Botschaften, Höflichkeitsform „Sie“, ...).

Das Ritual macht bis zu einem gewissen Punkt das Verhalten eines Kommunikationspartners vorhersehbarer, was wiederum zu einer eindeutigen interaktiven Kommunikation führt. Dadurch wird eine Routine im interaktiven Verhalten erlangt, welche das Individuum unterstützt, Sicherheit und Stabilität im Alltag zu empfinden (ebd., S. 8).

Orientierung

Um die Unterfrage „*Wodurch geben Rituale Halt und Sicherheit?*“ zu klären, wird eine Erläuterung von Brosius, Michaels und Schrode (2013, S. 16) aufgegriffen. Das Ritual vermittelt Beständigkeit und Sicherheit und die Unveränderlichkeit lässt das Vertrauen wachsen. Durch den vorgegebenen Rahmen und die Struktur, in der Partizipierende ihren Platz und ihre Aufgabe haben, kann Schutz und Orientierung gespürt werden.

Besonders im Kontrast zum unsicheren Alltag wird diese Ordnung als sehr entlastend wahrgenommen.

Bildungswirkung

Wulf (2004, S. 8-9) beschreibt die Nachhaltigkeit der Bildungswirkung von Ritualen in ihrem symbolischen, repräsentativen und performativen Charakter. Der Autor (2004) formuliert dazu folgendes:

Da Rituale in den Inszenierungen und Aufführungen von Körpern entstehen, schreiben sie sich in die Körper der Handelnden ein. In der Aufführung der rituellen Handlung werden ihre Sequenzen, Muster und Schemata verkörpert, die Teil des körperlichen Wissens der Ritualteilnehmer werden. (S. 9)

Auf diese Weise entsteht ein praktisches Körperwissen, welches vorausgesetzt wird, um erfolgreich rituell handeln zu können.

Bildung im Ritual beschreibt zunächst weniger die Aneignung abrufbarer Inhalte, als vielmehr den Erwerb sozialer Kompetenzen. Im Ritual wird Bildung vermittelt, indem die Teilnehmenden lernen, mit individuellen Differenzen so umzugehen, dass etwas in der Gemeinschaft entstehen kann. Wulf beschreibt in diesem Zusammenhang, dass das Lernen weniger auf die kognitive Ebene begrenzt ist, vielmehr vollzieht es sich in performativen rituellen Prozessen. „Bildung im Ritual bedeutet die Erzeugung sozialer, im praktischen Wissen des Körpers verankerter Kompetenzen“ (Wulf, 2004, S. 10-11).

Soziale Umstrukturierung

Unser gesamtes Leben ist geprägt von ritualisierten Transitionen: Geburt – Taufe – Geburtstage – Eintritt in diverse Bildungseinrichtungen – Heirat – Pensionierung – Tod.

Um den Menschen bei diesen gesellschaftlichen Umstrukturierungen zu helfen, werden diese Veränderungen meist ritualisiert. Zunächst wird mithilfe eines Rituals der eine Status abgeschlossen, bevor mit einem weiteren rituellen Fest der neue Status angenommen wird. Oft begleitet die Kirche diese Übergangsrituale. Dabei wird deutlich, dass das Ritual als etwas „Endgültiges“ anzusehen ist. Der Mensch wird dabei verpflichtet, den ihm bevorstehenden Schritt auch zu vollziehen (Sattler, 2007, S. 10-11).

Selbstständigkeit erfahren

Um das Kind Eigenwirkung spüren zu lassen, kann das Ritual als wichtige Brückenfunktion fungieren. Rituale stellen Orientierungshilfen dar, vermitteln Sicherheit und Geborgenheit und geben so dem Kind den Rahmen, Autonomie und Selbstsicherheit zu erfahren (Sattler, 2007, S. 27; Kaufmann-Huber, 1995, S. 30-37).

1.5 Arten von Ritualen

In diesem Kapitel werden einige ausgewählte Arten von Ritualen angeführt. Um den Rahmen nicht zu sprengen, beschränkt sich diese Arbeit auf eine Auswahl der bedeutsamsten Arten.

Eine transparente Einteilung nach Anlässen kann nach ritualtheoretischer Auseinandersetzung nicht einwandfrei durchgeführt werden. Da es für die vorliegende Arbeit dennoch am praktikabelsten erscheint, wird das Schema von Sattler (2007) aufgegriffen.

Sattler (2007, S. 50-51) beschreibt das *Übergangsritual* als Verdeutlichung der, in sich übergehenden, einzelnen Lebensphasen. Jeder Mensch durchlebt im Laufe seines Daseins Transitionen, welche bewirken, dass der bisher erlebte soziale Status in einen anderen sozialen Status übergeht. *Widerstandsrituale* beschreiben teilweise gefährliche

Rituale, welche begangen werden, um sich einer bestimmten Gruppe zugehörig zu fühlen. Oftmals werden diese Rituale von Teilnehmenden missbraucht, um ihre Zerstörungswut und ihrer Protesthaltung gegenüber dem Staat zum Ausdruck zu bringen. Im Gegensatz dazu verlaufen Öko- und Friedensbewegungen, um die Öffentlichkeit auf Missstände aufmerksam zu machen. Das Streiten und Versöhnen in Konfliktsituationen wird mit dem *Interaktionsritual* beschrieben. Dabei geht es um die Orientierung in der Gruppe und das Agieren mit den Mitmenschen. Bei Neueintritt in eine Gesellschaft muss zunächst eine Identität aufgebaut werden, um sich in die Gruppe einzufinden – dazu gehört auch Rücksichtnahme. Das Ritual kann dabei als Entlastung für den einzelnen gelten, da es die Kommunikation bis zu einem gewissen Grad voraussehbar macht und so vor interaktiven Problemen schützt. Das *Krisenritual* dient in unangenehmen Situationen oft als Erleichterung. Menschen greifen auf Rituale zurück, um Situationen sicherer bewältigen zu können. Darunter fällt das „Dreimal-auf-Holz-Klopfen“, das Glück und Kraft verspricht und andere kleine Rituale, die es leichter machen sollen, sich auf ungewohnte Situationen einzulassen (Sattler, 2007, S. 53).

Im Laufe des Lebens bewältigen Menschen viele Krisen – auch Krisensituationen, die länger andauern. Seien es Verluste, Krankheiten, finanzielle Nöte oder andere Schwierigkeiten. Entsprechende Rituale können in diesen unangenehmen Situationen Abhilfe schaffen (Kaufmann-Huber, 2001, S. 13-14).

Dieses Kapitel macht deutlich, wie viele verschiedene Rituale es gibt: Für Anlässe, bei denen das Individuum Unterstützung benötigt, und Halt und Vertrauen durch das Ritual erfährt.

Eine reflektierte Bewusstheit bezogen auf das Ritual, seine Geschichte, seine Merkmale und die verschiedenen Arten, die vor allem Lehrpersonen haben sollten, zeigt Verantwortungsbewusstsein. Das folgende Kapitel befasst sich daher mit der Stimmigkeit von Ritualen.

1.6 Stimmigkeit von Ritualen

Eine eindeutige Definition des Rituals scheint ebenso unmöglich wie die Einteilung in „gute“ oder „schlechte“ Rituale. Wie in dem Kapitel 1.2 Historischer Hintergrund bereits erwähnt, bergen Rituale Schattenseiten und können bei Missbrauch manipulativ wirken (Von der Groeben, 2011, S. 12-13).

Da die im Ritual vermittelten Werte emotional erlebt und nicht rational erfasst werden, besteht bei unreflektiertem Einsatz die Gefahr der Manipulation und der „Unterwerfung kindlicher Eigenarten unter den übermächtigen Erwachsenenwillen“ (ebd., S. 7).

Indem das Ritual meist auf symbolischer und nonverbaler Ebene passiert, ist es für teilnehmende Kinder oft schwer, sich kritisch zu äußern. Schultheis (1998, S. 7) wirft daher dem Ritual vor, die Kinder zu kritiklosen und unselbstständigen Menschen werden zu lassen.

Hat ein Ritual die Intention das Konkurrenzdenken anzufachen, verliert es seine fördernde Wirkung. Die „Besten“ zu finden und hervorzuheben, führt zwar dazu, dass eben diese mit Stolz erfüllt sind. Es sollte jedoch überlegt werden, was mit Kindern passiert, die nie „die Besten“ sind. Für diese sind Rituale dieser Art demotivierend und erniedrigend (Kaiser, 2020, S. 30).

Von der Groeben (2011, S. 17) plädiert darauf, das Ritual nach seiner Stimmigkeit zu werten und nicht nach der Frage, ob es „gut“ oder „schlecht“ ist. Um die angesprochene Stimmigkeit zu überprüfen und die Ambivalenz zu beachten, scheint eine genaue Auseinandersetzung mit den Zielen als wertvolles Instrument. Folgende Fragen können eine Orientierungshilfe bei der Auswahl und Begründung gewählter Rituale im pädagogischen Handeln darstellen:

- Können sich die Partizipierenden mit den gemeinschaftlichen Orientierungen und Werten identifizieren?
- Ist verantwortungsvolles und eigenständiges Denken und Handeln möglich und lässt der vorgegebene Rahmen ein Mitgestalten durch die Partizipierenden zu?
- Stiftet das Ritual Orientierung und Ordnung, lässt dem Partizipierenden aber dennoch genügend Raum für individuelle Entfaltung?
- Kann das Ritual an individuelle Voraussetzungen der Partizipierenden angepasst werden und somit, über einen längeren Zeitraum, einen Sinn zur Durchführung verfolgen?
- Kann das mimetisch, im Ritual erworbene, Wissen mit dem kognitiven Wissen mithalten?
- Bietet das Ritual die Möglichkeit eines gemeinschaftlichen Erlebnisses für Partizipierende, welches in dieser Form außerhalb nicht möglich wäre?
- Inwieweit bietet das Ritual die Möglichkeit, den Verstand der Partizipierenden miteinzubeziehen oder beschränkt sich die Teilnahme auf bloßes Imitieren?

Da sich Rituale durch den Einfluss der Partizipierenden und der Zeit stetig weiterentwickeln, sollten diese Fragestellungen immer wieder herangezogen werden, um Rituale auf ihre Stimmigkeit zu prüfen. Daher kann nicht ausgeschlossen werden, dass ein, zu Beginn stimmiges Ritual, mit der Zeit verwerfliche Züge annimmt (ebd., S. 17). In die Reflexion über das Ritual können auch teilnehmende Kinder miteinbezogen werden. Sollte dabei festgestellt werden, dass das Ritual inadäquat für die Gruppe erscheint oder sich kontraproduktiv entwickelt hat, muss es verändert oder abgeschafft werden. Das Miteinbeziehen der Kinder ermöglicht ihnen, neben der Übernahme von Verantwortung, auch eine gewisse Kontrolle der Abläufe durch die Einsichten, die sie erhalten. Dem Ritual kann auf diese Weise ein potenziell manipulativer Charakter

abgesprochen werden, weil dieser bewusst und somit handhabbar wird (Schultheis, 1998, S. 9).

1.7 Einsatz in der Primarstufe

Besonders in Anbetracht der Geschichte des Rituals, ist es wichtig, Rituale stimmig und reflektiert im Unterricht einzusetzen. Wie in Kapitel 1.4 beschrieben, verfügen Rituale über gewisse Eigenschaften und Funktionen, welche ihren Einsatz in der Primarstufe sehr wertvoll machen können. Im folgenden Abschnitt der Arbeit werden diese Funktionen erneut aufgegriffen und konkret mit pädagogischem Handeln in Verbindung gebracht.

Bei richtigem Einsatz stellen Rituale einen wichtigen Bestandteil in der Schule dar. Die Kinder verbringen sehr viel Zeit in der Bildungseinrichtung, weshalb nicht nur der Lernerfolg garantiert werden sollte, sondern vielmehr auch das Wohlbefinden der Kinder.

Das Ritual hilft dabei, die *zeitliche sowie räumliche Strukturierung* für die Kinder spürbar zu machen. Da das kindliche Empfinden im zeitlichen Aspekt different zu dem der Erwachsenen ist, ist die Strukturierung besonders wichtig. Rituale bieten einen Überblick über den einzelnen Schultag, Schulwochen und das Jahr, indem zum Beispiel einzelne Zeiteinheiten klar abgegrenzt werden (Von der Groeben, 2011, S. 7). Meyer (2013, S. 37) beschreibt das Ritual auch als vorteilhaft, da es den Unterricht in Sinneinheiten gliedert und so als Hilfestellung für Lernende und Lehrende dient.

Neben der zeitlichen Strukturierung spielt auch die räumliche Strukturierung mithilfe von Ritualen eine wichtige Rolle. So fördert die Aufteilung eines Klassenraums in verschiedene Lerneckeln die Orientierung (Schultheis, 1998, S. 8).

Durch die festgelegten Abläufe bieten Rituale Ordnung, Struktur und Halt. Gerade in dieser schnelllebigen Zeit brauchen Kinder haltgebende Ordnung. Dieser durch das Ritual konstruierte, geschützte Rahmen kann dem Kind zu mehr Selbstständigkeit verhelfen, da das Konzept Schule durchschaubar und vorhersehbar wird. Schultheis (1998, S. 8) schreibt insofern dem Ritual eine Lernhilfe zu, da sich die haltgebende Struktur positiv auf die Konzentration auswirkt. Einerseits dient das Ritual Halt gebend. Andererseits besteht bei zu engmaschiger Strukturierung die Gefahr, dass kaum Raum für selbständiges Handeln bleibt (ebd., S. 6).

Die *gemeinschaftsbildende und integrierende Funktion* bewirkt neben einem stärkeren Zusammenhalt auch die Identifizierung mit den Werten und Normen einer Gruppe. Rituale sollen aber nicht nur die Klasse als Ganzes ansprechen – es soll auch Raum für individuelle Entfaltung und Darstellung bleiben. Das Geburtstagsritual etwa, oder ein Brief an ein Kind, das länger vom Unterricht fernbleiben muss, zeigen dem Kind, dass es in der Gruppe fehlt und es selbst wichtig ist (Winkler, 2006, S. 70).

Von der Groeben (2011, S. 8) spricht dem Ritual einen Platz zwischen „fragloser Gültigkeit und Veränderbarkeit“ zu. Diese Gültigkeit bietet Sicherheit und nimmt den Kindern zum Teil den Entscheidungsdruck. Der festgelegte Ablauf, dem das Ritual unterliegt, schützt vor zu viel Spontaneität und kann auch bei der Bewältigung von Konfliktsituationen helfen (Winkler, 2006, S. 71). Wichtig dabei ist dennoch die Möglichkeit zur flexiblen Gestaltung eines Rituals, damit es nicht erstarrt und Mitdenken unterbindet. Um nicht in einem Ritual gefangen zu sein, muss Spontaneität, im Rahmen der Charakteristik eines Rituals, weiterhin möglich sein (Von der Groeben, 2011, S. 8).

Von enormer Bedeutung bei der Durchführung von Ritualen ist die *Hal tung der Lehrperson*. Damit sich die Kinder in einem Ritual fallen lassen können, muss die Überzeugung der Lehrperson authentisch und spürbar

sein. Nur wenn die Lehrperson von der hilfreichen Wirkung des Rituals überzeugt ist, fühlen die Kinder diese auch (Winkler, 2006, S. 68).

Es stellt eine gewisse Herausforderung dar, alle positiven Eigenschaften und Aspekte in einem Ritual zu vereinen. Das Gefühl von Angekommen Sein, welches der Morgenkreis bietet, wird in ritualisierten Lernabläufen auf diese Art nicht spürbar sein. Außerdem sollte beim Einsatz eines Rituals zuvor immer auf die Stimmigkeit, wie in Kapitel 1.6 beschrieben, geachtet werden, da die Kritik am Ritual in der Zeit der 68er Jahre, nicht völlig von der Hand zu weisen ist.

1.8 Zusammenfassung und Ausblick

Im ersten Kapitel wird deutlich, dass die Ritualpraxis, wie Winkler (2006, S. 67) es treffend formuliert, „eine Gestaltung erfundener Wirklichkeiten“ darstellt. Erst wenn die Gemeinschaft dem Ritual eine Bedeutung zugezogen hat, erhält es seine Begründung und seinen Wert. Die Aussagekraft des Rituals bedient sich eines symbolhaften Charakters, welcher über die ersichtliche Handlung hinausgeht. Rituale folgen festgelegten Abläufen und Regeln, haben einen klaren Rahmen und zeichnen sich aus durch besondere Handlungen, Verhaltensweisen und Anlässe. Die volle Entwicklung der Bedeutsamkeit erfährt das Ritual durch die emotionale Einbindung der Teilnehmenden, handelnd am Ritual und in der Gruppe.

Rituale liegen in der Natur des Menschen, was unter anderem die Unterfrage „*Brauchen Kinder Rituale?*“ bestätigt. Sie sind daher im pädagogischen Kontext von Bedeutung, auch wenn diese Bedeutung erst durch die Reformpädagogik in ein konstruktives Licht gerückt wurde. Die lange Entwicklung des Rituals, soll uns auch heute noch daran erinnern, Rituale immer wieder auf ihre Stimmigkeit zu prüfen.

Rituale dienen als Vermittlungsinstrument von Lerninhalten, auch von Inhalten, welche weitfassender sind als im Curriculum festgelegt. Gerade für Kinder sind sie von großer Bedeutung, da dem Wunsch nach Halt, Struktur und Sicherheit nachgegangen wird. Die persönlichkeitsentwickelnde und soziale Komponente des Rituals ermöglicht den Kindern alltagsbezogene Lernerfahrungen zu machen. Toleranz gegenüber Differenzen, soziale Kompetenzen, Selbstwahrnehmung und Teil einer Gesellschaft zu sein – das Ritual kann so viel! Rituale lassen eine lebensweltliche Erziehung gelingen beziehungsweise bieten die Möglichkeit dazu.

Dieses erste Kapitel der Arbeit lieferte benötigtes Hintergrundwissen zum Thema *Ritual*. Die These „Ordnung schafft Vertrauen – Vertrauen lässt wachsen. Rituale helfen dabei Vertrauen zu schaffen.“ wurde belegt, indem das Ritual auf verschiedenen Ebenen durchleuchtet und seine Wirkungsweisen und Funktionen beschrieben wurden. Ein Fundament konnte geschaffen werden, auf welches die kommenden Kapitel aufbauen, die der Frage nachgehen, wie das Ritual als Hilfsmittel bei der Werterziehung fungieren kann. Im folgenden Kapitel werden theoretische Grundlagen zum Thema Werte angeführt. Der Frage „Was sind Werte?“ wird theoretisch mithilfe einschlägiger Fachliteratur nachgegangen.

2. Werte

Werte begleiten den Menschen tagtäglich ein Leben lang. Doch was sind Werte? In der deutschen Sprache hat der Begriff ‚Werte‘ viele Bedeutungen, von materiellen Werten über monetäre Werte hin zu Werten als Teil der menschlichen Persönlichkeit. Dieses Kapitel beschäftigt sich mit dem Wertbegriff und schafft eine Abgrenzung zu Norm und Moral. Daran schließt eine Übersicht der Grundwerte nach Dikow (1980), die Wertesysteme und eine prägnante Darstellung des Pluralismus an.

2.1 Über Werte, Normen und die Moral

Kopp (1978, S. 7) sieht die Herkunft des Begriffs Wert in der Umgangssprache und speziell im wirtschaftlichen Denken. Alles, was als bedeutend angesehen wird und Schätzung erfährt, ist ein Wert. Damit beschreibt er soziale, materielle, sittliche und auch kulturelle Werte. Somit gilt nicht nur Gold als wertvoll, sondern auch Literatur, Hilfsbereitschaft oder eine Kirche.

Unser Handeln wäre ohne jegliche Orientierung, sofern wir keine Werte verfolgen würden. Der Mensch entwickelt für sich selbst bedeutende und wichtige Werte durch das Sammeln von Erfahrungen, Eindrücken und Erlebnissen. Epochale und gesellschaftliche Veränderungen beeinflussen den Menschen und damit auch seine Werthaltungen, weshalb Werte nicht als unveränderbar gelten (Ladenthin & Rekus, 2008, S. 19). Juul (2006, S. 17-18) beschreibt Werte als Ideen und Gedanken des Menschen, welche Handlungen bestimmen und für das Individuum von großer Bedeutung sind. Es geht dabei darum, sich seiner inneren Vorstellungen bewusst zu werden, von denen man sich leiten lassen möchte. Dafür ist es essenziell, die Ziele seiner Gewichtung nach zu ordnen. Diese innere Reihung hat entscheidenden Einfluss auf das Agieren des betreffenden Individuums (Giesecke, 2005, S. 30). Auch Frey (2016,

S. 2) schreibt Werten, die bei jedem Menschen different aussehen, da sie auf den individuellen Grundsätzen aufbauen, etwas Wünschenswertes zu. Werte können daher als gewisse Orientierungspunkte dienen.

Hillmann (2001, S. 16) sieht die Entstehung von Werten im Zusammenleben der Menschen und den dabei verankerten Ungleichheiten. Werte sind grundlegend für jede Gesellschaft, ihre Stabilität und Leistungsfähigkeit.

Werte können auf verschiedenen Ebenen ihre Bedeutung finden, wie zum Beispiel auf materieller, irdischer oder ideeller. Hierbei kann unterschieden werden zwischen Güterwerten und Orientierungswerten. Güterwerte objektivieren den Wertbegriff, wohingegen sich Orientierungswerte darauf beziehen, an welchem Wert man sich orientiert und so seine Ideale formt. Mit dem Orientierungsaspekt hat der Wertbegriff wieder auf die geisteswissenschaftliche Ebene zurückgefunden. (Standop, 2005, S. 13).

Kopp (1978, S. 7) führt an, dass der „Wert“ einer Person, einer Handlung oder einer Sache nicht von der Gegebenheit selbst, sondern vielmehr vom Vorgang des Wertens an sich abhängt. Der urteilende Mensch, welcher Stellung zu einer Sache bezieht, entscheidet über den Wert. Eine Wertung wie diese, kann auf ein Individuum beschränkt bleiben oder von mehreren geteilt werden, wodurch sie allgemeine Gültigkeit erlangt.

Standop (2005, S. 36) stellt den Begriff Wert in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Vorgang des Wertens. Doch was geschieht beim Werten? Ohne ein Individuum sind Werte nicht denkbar. Werte entstehen durch das Werten selbst, welches wiederum nur dann passieren kann, wenn das Individuum mit einer Frage oder einem Gegenstand in Beziehung tritt. So wird eine Einstellung entwickelt und dieser nachgespürt. Die Bewertungsskala geht von Zustimmung hin zu Ablehnung und es wird zunächst lediglich ein Platz auf dieser Skala definiert. Werten

bedeutet also ein „in Beziehung gehen mit einer Sache“ – und/oder Menschen.

Menschen können in jeder Situation ihres Lebens Werte entdecken, herauschälen und daraus resultierende Werthaltungen in Form von Handlungen in das Verhalten integrieren (Rockenschaub, 2012, S. 68). Giesecke (2005, S. 30) beschreibt Werte somit als individuell gereichte und festgelegte Orientierungspunkte, die Einfluss auf das Verhalten von Menschen haben.

Die vorliegende Arbeit legt den Fokus auf *Orientierungswerte*. Der Begriff der Werteerziehung beschreibt in dieser Arbeit das *Zeigen von wünschenswerten Orientierungswerten* wie zum Beispiel Zusammenhalt, Vertrauen und Hilfsbereitschaft. Das Ritual als Instrument dient dazu, diese Orientierungswerte im Unterricht spürbar zu machen.

Werte und Normen stehen in Beziehung zueinander und unterscheiden sich dennoch. Stein (2008, S. 31) beschreibt *Normen* als allgemein anerkannte, gültige Richtlinien der Gesellschaft, die ein gesolltes Verhalten beschreiben. Normen sollen ein erfolgreiches Zusammenleben ermöglichen. Bei Nichteinhaltung dieser Richtlinien erfolgt Tadel, so Giesecke (2005, S. 31). Bedeutend, um den Begriff Norm zu verstehen, erscheint die Erkenntnis darüber, dass Normen nicht individuell auf einen Menschen und seine Ziele ausgerichtet sind, sondern vielmehr die Gesellschaft betreffen. Normen werden hierarchisch gesehen unter den Werten gereicht, so Kürzinger (2014, S. 40), da Normen im Sinne von Handlungsanweisungen, aus allgemein gültigen Werten abgeleitet werden. Standop (2005) beschreibt dies wie folgt: „Werte sind die grundlegenden Erkenntnisse und inneren Stellungnahmen über unsere Beziehungen zur Welt, Normen die daraus abgeleiteten Handlungsanweisungen“ (S. 17).

Was soll ich tun? Wie soll ich mich verhalten? Diese Fragen beschäftigen einen Menschen, der moralisch richtig handeln möchte. Wahl (2015, S. 2) beschreibt die *Moral* als Richtwert, welcher das eigene Verhalten beeinflusst. Die Moral stellt eine entscheidende Größe für die Richtungsweisung im Handeln dar. Dieses Verhalten bezieht sich nicht nur auf Zwischenmenschlichkeit, sondern auch auf das Sein mit sich selbst und den Umgang mit der Umwelt (Standop, 2005, S. 22). Um eine Lösung für ein moralisches Problem zu finden, ist die Bereitschaft der Beteiligten essenziell, nicht nur an den eigenen Vorteil zu denken. Vielmehr muss überlegt werden, ob auch dann das Lösungsprinzip angenommen wird, wenn man auf der anderen Seite der Barriere steht (Oser & Althoff, 1993, zitiert nach Standop, 2005, S. 23).

2.2 Grundlegende Werte

Sauer (2018, S. 93) beschreibt Grundwerte als jene, die ein Individuum ausmachen und jene, welche das Fundament für alle weiteren Werte darstellen. Da Grundwerte im Individuum am stärksten ausgeprägt und dauerhaft verankert sind, haben sie den größten Einfluss auf das Leben. Deshalb werden sie als *Grundwerte* bezeichnet.

Grundwerte bilden die Spitze der gesellschaftlichen Wertehierarchie und stehen in engem Zusammenhang mit dominierenden Weltanschauungen, Glaubensvorstellungen und den Herrschaftsverhältnissen einer Gesellschaft. *Freiheit, Gerechtigkeit, Nächstenliebe* werden mit dem Begriff „Grundwerte“ beschrieben (Schäfers, 1992, S. 18-19). Standop (2005, S. 20) veranschaulicht die Unabdingbarkeit gewisser Grundwerte, wie sie zum Beispiel in modernen Verfassungen stehen (Freiheit in Wahl von Ehepartner, Beruf, Konfession und politischer Überzeugung), für die Integration moderner Gesellschaften.

Dikow (1980; zitiert nach Standop, 2005, S. 21) formuliert folgendes zu Grundwerten:

- „die Werte, auf denen andere Werte gründen;
- die Werte, auf deren gemeinsame Wertschätzung das Zusammenleben der Menschen gründet;
- die Werte, deren Anerkennung und Wirklichkeit-Werden grundsätzlich zum Gelingen des Menschen gehören.“

In einer allgemein schulischen Werteerziehung stellt der Wertpluralismus insofern eine Herausforderung dar, wenn die Vermittlung nicht die, allen Weltanschauungen und Religionen, gemeinsamen Werte umfasst (Standop, 2005, S. 19).

In der Institution Schule treffen Kinder mit völlig unterschiedlichen Werten und Wertvorstellungen aufeinander. Diese Diversität an Werten kann parallel oder auch konträr zu den an uns als Lehrperson aufgetragenen Normen oder auch Grundwerten verlaufen. Rituale laden zu diesen Grundwerten ein, beziehungsweise sind ein Instrument, eine solche Einladung zu vermitteln. Das nachfolgende konkrete Beispiel dient als Veranschaulichung dieser möglichen Konflikte: *Ein kleiner Junge erfährt in der Familie eine klischeehafte Rollenaufteilung, welche vermittelt, dass der Mann mehr wert ist als die Frau. Diese unreflektierte Werthaltung steht im Widerspruch mit dem, in der Schule vertretenen Grundwert: Mädchen und Buben sind gleichberechtigt.*

2.3 Wertesysteme

Das Wertesystem beschreibt die gesellschaftlichen Werte in ihrer Gesamtheit, welche für die Stabilität und Integration einer Gesellschaft notwendig sind. Eine starke Differenzierung dieser übergeordneten Werte, durch Subkulturen und klassen- bzw. schichtspezifischen Wertemuster, charakterisieren moderne Gesellschaften. Diese Gesellschaften zeichnen sich oft durch ein minimales Postament an gleichen Werten aus, erweitert durch eine Vielzahl von unterschiedlichen Wertesystemen, die

auch in der Werterangordnung voneinander abweichen (Standop, 2005, S. 22). Die Autorin führt folgende an:

- unterschiedliche Wertesysteme bei verschiedenen sozialen Schichten und Klassen;
- Wertesysteme verschiedener Weltanschauungs- und Religionsgemeinschaften;
- Spezialwertesysteme von Zweckvereinigungen, Parteien, Institutionen, Vereinen, Berufsgruppen usw.

Innerhalb dieser innergesellschaftlichen Wertordnungen kann konkurrierendes Verhalten oder gegenseitige Manipulation auftreten. Ist ein Mensch in unterschiedlichen Wertegemeinschaften präsent, so können individuelle Wertekonflikte entstehen.

2.4 Pluralismus

Ladenthin & Rekus (2008, S. 5) beschreiben den Begriff Pluralismus als ein bewusstes Zulassen vielfältiger Werte, Meinungen, Normen und Ansichten innerhalb einer Gesellschaft. Pluralismus bezieht sich aber keinesfalls nur auf die Gesellschaft, sondern in gleichem Maße auf das Individuum an sich. Das eigene Handeln unterliegt immer vielen Motiven und Werten, welche für das Individuum simultan gelten. Somit besteht im Menschen ein intraindividueller Wertpluralismus. Dies erfordert häufig das Setzen von Prioritäten, da nicht immer alle Ziele miteinander in Einklang zu bringen sind (Standop, 2005, S. 23).

Der Pluralismus gibt dem Menschen zwar die Möglichkeit, relativ selbstbestimmt sein Welt- und Selbstverhältnis zu arrangieren, jedoch zwingt er den Menschen auch dazu, einen Standpunkt einzunehmen (ebd., S. 24).

2.5 Zusammenfassung und Ausblick

Aus diesem Kapitel erschließt sich die ethische Imperativfunktion von Werten, welche das Verhalten des Menschen maßgeblich beeinflusst und somit auch die Voraussetzungen und Normen einer Gesellschaft. Eine allgemein gültige und verbindliche Reihenfolge der Wichtigkeit der Werte zu erstellen ist nicht möglich. Reale Situationen des menschlichen Handelns können Werte in den Vordergrund rufen und andere wiederum zurückstellen, weshalb sich im Bereich der Selbstentfaltung individuelle Werthaltungen entwickeln. Eine pädagogische Förderung muss daher eine ganzheitliche Erziehung anstreben, wobei der Bogen zum *Zeigen von Orientierungswerten* mittels handelnder Erfahrungen gespannt werden kann. Eine handelnde Auseinandersetzung, welche physisch und emotional passiert, kann mit Ritualen bespielt werden.

Nicht nur das Erschaffen eines adäquaten Erfahrungsraums zum Erspüren von Werten stellt die Schule vor eine Herausforderung, sondern vielmehr auch der Wertepluralismus. Die Diversität an Wertvorstellungen, welche sich innerhalb eines Klassenraums befindet, fordert gesteigert das Zeigen von Orientierungswerten.

Wie sich die Werthaltung bei Kindern entwickelt und welche Werte im Kindesalter von Relevanz sind, wird im folgenden Kapitel thematisiert.

3. Kinder und Werte

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Entwicklung von Werthaltungen bei Kindern und Kriterien, welche diese charakterisieren. Zur Darstellung der Entwicklung des moralischen Denkens, werden zwei unterschiedliche Theorien herangezogen, um diese aus verschiedenen Perspektiven darzustellen. Um die, für Kinder relevanten Werte zu erspüren, werden Ergebnisse einer GEOlino-UNICEF Studie verwendet.

3.1 Entwicklung von Werthaltung bei Kindern

Eine entscheidende Funktion für die Übernahme von Werthaltungen beim Kind ist die Imitation, so Oertner (1974, zitiert nach Standop, 2005, S. 37). In seiner Theorie führt er an, dass nicht nur Verhaltensweisen nachgeahmt, sondern vielmehr Wertesysteme vollständig übernommen werden. Folgende Kriterien charakterisieren die Entwicklung von Werthaltungen:

Zunehmende Komplexität: In früher Kindheit verfügt das Individuum über ein einfaches und weniger komplexes Verhaltens- und Handlungsrepertoire, welches jedoch mit zunehmendem Alter komplexer und beziehungsreicher wird. Nicht selten kommt es in der Jugend, durch soziale oder kulturelle Veränderungen, zu einem Abbau des bisherigen Repertoires, welches eine Desorientierung zu Folge haben kann, so Standop (2005, S. 37).

Kontinuität: Die Entwicklung von Werten erfolgt kontinuierlich. Kinder im selben Alter weisen ähnlich komplexe Strukturen auf, wohingegen bei größerem Altersunterschied eine merkbare Differenzierung von Werteeinstellung deutlich wird. Lernprozesse haben einen kontinuierlichen Einfluss auf Verhaltensänderungen, obgleich diese kurz- oder langfristig erfolgen. Je komplexer Werthaltungen geformt wurden, desto schwieriger ist es, diese umzustrukturieren (ebd., S. 37).

Zunahme der Autonomie: In jungen Jahren ist die Abhängigkeit der Werthaltungen eines Kindes von denen der Eltern besonders groß. Zunehmende Autonomie durch das Älterwerden lässt persönliche Wertestrukturen, unabhängig von autoritären Bindungen, durch eigene Überzeugungen entstehen. Die Strukturen können inhaltlich zwar die gleichen sein wie in früher Kindheit, jedoch werden diese nun als eigene und persönliche Überzeugungen vertreten. Besonders Gleichaltrige haben hierbei einen starken Einfluss (ebd., S. 38).

Realismus und Liberalismus: Oerter (1974, zitiert nach Standop, 2005, S. 38) erkennt eine Entwicklung der starren, rigorosen und wirklichkeitsfremden Strukturen hin zu flexiblen, liberalen und wirklichkeitsnahen.

Schröder (1978, zitiert nach Standop, 2005, S. 38) ergänzt die allgemeinen Gesetzmäßigkeiten der Werthaltungsentwicklung durch weitere Faktoren.

Wandel der Bezugsperson: Die anfängliche Gebundenheit der Wertqualitäten eines Kindes an eine konkrete Bezugsperson nimmt bei zunehmender Autonomie ab. Das objektive Betrachten der Eltern wirkt der anfänglichen Idealisierung entgegen und andere Personen gewinnen als Vorbild an Bedeutung. Auch hier verweist Schröder (1978) auf den starken Einfluss der Gleichaltrigen.

Erziehungsstil der Eltern: Da die frühkindliche Werteerziehung in erster Linie innerfamiliär stattfindet, trägt die Erziehung maßgeblich zur Entwicklung der Strukturen bei (Schröder, 1978, zitiert nach Standop, 2005, S. 38).

Auswirkungen des sozioökonomischen Status: Der sozioökonomische Status hat einen enormen Einfluss auf die Werteentwicklung, da

differente Wertvorstellungen die verschiedenen Schichten¹ prägen. Im Umkehrschluss kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass ein Kind aus einem sozial benachteiligten Umfeld, geringere Chancen auf Werteentwicklung hat.

Vielfalt der individuellen Entwicklungsformen: Standop (2005) betont: „Die für eine Wertbegegnung bedeutsamen Prozesse akzentuieren sich nicht lebensaltersgemäß [*sic*], sondern lernaltersgemäß“ (S. 39). Will Werteerziehung im schulischen Kontext also erfolgreich sein, so soll nicht nur gemäß dem Lebensalter, sondern vielmehr auch der Lernentwicklung entsprechend unterrichtet werden. Stöcklin- Meier (2009, S. 21) beschreibt den starken Einfluss auf die Wertevorstellung und das Weltbild der Kinder durch Pädagoginnen und Pädagogen, da durch die Vermittlung das Fundament gelegt wird.

3.2 Modelle zur Entwicklung moralischen Denkens

Dieses Kapitel führt zwei Theorien an, welche aufgrund ihrer wissenschaftlichen Bedeutung und den unterschiedlichen Zugängen zu dieser Thematik, aus der Fülle an Theorien, ausgewählt wurden. Der anschließende kritische Blick auf die Modelle öffnet wichtige Perspektiven auf den sich stringent durch die Arbeit ziehenden Blick auf die Wertebildung.

Stufentheorie nach Kohlberg

Lawrence Kohlberg (1974) führt die Frage, wie Moralentwicklung beim Menschen passiert, als zentralen Gegenstand seiner Theorie. Sein Interesse liegt dabei in erster Linie bei der Entwicklung von Erklärungen normativer Urteile sowie den Orientierungen, welche diese Erklärungen

¹ Im Allgemeinen wird der Begriff Schichten nicht mehr verwendet. In PISA-Studien (2000) wird von „Dienstklassenzugehörigkeit“ gesprochen.

leiten (Standop, 2005, S. 43). Dafür erstellte der amerikanische Psychologe ein kognitives Modell in Anlehnung an das Modell von Piaget. Das Modell besteht aus drei Ebenen mit jeweils zwei Stufen und soll die Entwicklung der Moral beschreiben. In seinem Modell ist das Überspringen von Stufen nicht möglich. Ist eine Stufe erreicht, so kann das Individuum auch nicht mehr zurückgestuft werden. Das Lebensalter steht in direktem Zusammenhang mit dem Erreichen der Ebenen und Stufen (Kürzinger, 2014, S. 50-51). Harecker (2000, S. 25) sieht nicht nur das Lebensalter als bedeutende Variabel, sondern vielmehr erweitert sie dies durch den Intelligenzquotienten. Grundlage dafür waren zahlreiche Interviews, in denen zwei moralisch gegensätzliche Verhaltensweisen aufgezeigt und den Befragten eine Reihe von Fragen dazu gestellt wurden (Kürzinger, 2014, S. 50-51). Kohlberg ist der Auffassung, dass der Sinn für Gerechtigkeit fundamental und am stärksten ausgeprägt ist, weshalb es bei den Untersuchungen in erster Linie um die Lösung von Gerechtigkeitsproblemen geht (Standop, 2005, S. 44).

Die Stufen beschreiben verschiedene Etappen in der Entwicklung des Denkens, welche sich nach und nach verändert. Mit dem Erreichen einer neuen Stufe nimmt das Denken an Komplexität zu, das eigene Handlungsrepertoire wird besser angepasst und der Vorgang bei moralischen Entscheidungsprozessen wird transparenter. Das Erlangen einer höheren Stufe verändert und erweitert den Blickwinkel auf die Umwelt und Gesellschaft und verlangt gesteigert moralische Pflichten (ebd., S. 45).

Die folgende Tabelle soll einen besseren Überblick schaffen:

<i>Präkonventionelle Ebene</i> Grundschul Kinder	<u>Stufe 1:</u> Orientierung an Strafe und Gehorsam
	<u>Stufe 2:</u> Orientierung an instrumentellem Nutzen durch die Gegenseitigkeit des Handelns
<i>Konventionelle Ebene</i> Mehrheit aller Jugendlichen und Erwachsenen	<u>Stufe 3:</u> Orientierung an Konformität und interpersoneller Erwartungen
	<u>Stufe 4:</u> Orientierung an der Erhaltung des sozialen Systems und Einsicht in die Notwendigkeit von Normen
<i>Postkonventionelle Ebene</i> Einige Erwachsene	<u>Stufe 5:</u> Orientierung an gemeinsamen Werten als Basis menschlicher Bindungen und Beziehungen
	<u>Stufe 6:</u> Orientierung an argumentativ und universal begründbaren ethischen Prinzipien

Tabelle 1: Stufenmodell der moralischen Urteilsentwicklung (in Anlehnung an Kohlberg, 1996)

Die *präkonventionelle oder vormoralische Ebene* besteht aus Stufe eins und Stufe zwei und zeichnet sich dadurch aus, dass Entscheidungen auf Grund eigener Interessen, Autorität beispielsweise durch die Eltern oder drohender Strafen, getroffen werden. Denken passiert auf dieser Entwicklungsebene noch nicht im Sinne der Gemeinschaft und interessenübergreifend, da dies zu komplex ist. Kinder empfinden jenes als gut, was ihre Interessen fördert und wofür sie belohnt werden (Standop, 2005, S. 45). Nach Kohlberg (1995, S. 126) befinden sich Kinder zwischen 0 und 9 Jahren auf dieser Ebene der moralischen Urteilsentwicklung.

Das Bestreben, Teil der Gesellschaft zu sein und wichtige Sozialbeziehungen zu wahren, dominiert die *konventionelle Ebene*. Eine typische Perspektive eines Gruppenmitglieds, welches sich auf Stufe drei befindet, ist die der durchschnittlichen guten Person. Meinungen und Erwartungen anderer gelten als Maßstab für moralisch Richtiges. In dieser Phase will das Individuum in der Gesellschaft aufgenommen und akzeptiert werden, was dazu führt, dass jenes als richtiges Handeln angesehen wird, das vom anderen Zuspruch erfährt (Standop, 2005, S. 46). Erwartungen, Regeln und Normen werden eingehalten, weil sie der Gruppe zugeschrieben werden (Kürzinger, 2014, S. 51-52). Das Individuum erkennt andere Interessen und Perspektiven und kann diese mit den eigenen Empfindungen und Ansichten vergleichen. Die meisten Jugendlichen und Erwachsenen befinden sich auf dieser Ebene des moralischen Denkens (Standop, 2005, S. 46).

Individuen, welche die *postkonventionelle Ebene* erreicht haben, erkennen, dass das gesellschaftliche System selbst variabel ist. Egozentrische Sichtweisen werden überwunden und individuelle Werte und Prinzipien definiert. Das Vertrauen in die Struktur, in der alle Menschen miteinander agieren, wird kritisch hinterfragt. Vorrangig für das Individuum ist die Bindung an fundamentale Prinzipien statt an gesellschaftliche. Angestrebt werden übergeordnete Werte, welche dem Grundsatz der Achtung vor dem Menschen folgen. Gesellschaftliche Verpflichtungen werden als keine notwendigen Voraussetzungen betrachtet und gegebenenfalls erst nach kritischer Auseinandersetzung akzeptiert. Um diese Ebene zu erreichen ist ein hohes Maß an Bildung erforderlich. Diese Ebene wird als eine `Entwicklungsformation des Erwachsenenalters` bezeichnet, wobei nur wenige nach dem Erreichen des 20. Lebensjahrs diese erreichen (Oser & Althoff, 2001, zitiert nach Standop, 2005, S. 47).

Das Modell verdeutlicht die Entwicklung der anfänglichen Lenkung von außen zu einer inneren; von der Straforientierung über Verinnerlichung hin zu moralischer Autonomie. Angestrebt wird eine umgreifende, soziale Perspektive, welche den anfänglichen Egozentrismus ablöst (Standop, 2005, S. 48).

Die Annahme, dass die Moralentwicklung tatsächlich diesen Stufencharakter durchläuft, schreibt der Moralerziehung jenes Ziel, der Stimulierung des jeweils nächsten Entwicklungsschritts, zu. Um das Kind dahingehend zu fördern, erfordert dies einerseits eine Konfrontation mit der nächsten Entwicklungsstufe. Andererseits kann die Veranschaulichung der Problematik des moralischen Handelns der gegenwärtigen Stufe von Vorteil sein (Harecker, 2000, S. 26).

Kritischer Blick auf Kohlbergs Stufenmodell

Kärn (1978) kritisiert Kohlbergs Annahme der Universalitätsklausel. Diese besagt, dass die, von Kohlberg formulierten Dilemmata, verzerrungsfrei von einer Kultur auf eine andere übertragen werden können. Kärn sieht die Problematik zum einen beim Akt des „Sich-hinein-Versetzens“, welcher kulturell verschieden definiert wird. Zum anderen stellt sich die Frage, ob tatsächlich ein dreizehnjähriges Kind oder Menschen aus anderen Ländern mit anderen Werten, den Dilemmata ähnliche Bedeutungen zutragen (Kärn, 1978, zitiert nach Batisweiler, 2000, S. 5). Reuss und Becker (1996, S. 96) kritisieren ebenfalls die von Kohlberg verwendeten Dilemmata, da diese für Ebene eins noch in eine kinderfreundlichere Form gebracht werden müssten.

Standop (2005, S. 78) weist darauf hin, dass sich Kohlbergs Modell überwiegend am kognitiven und argumentativen Bereich der moralischen Lernprozesse orientiert. Jedoch passiert Wertebindung in der Regel mithilfe von emotional bedeutsamen Erfahrungen.

Gilligan (1983, S. 133-134), eine damalige Mitarbeiterin Kohlbergs, kritisiert seinen starken Fokus auf Gerechtigkeit und Rechtsansprüche bei den Dilemmata und moralischen Entscheidungen, welche Kohlberg bei seinen Studien einsetzte. Dieser starke Fokus lässt andere Formen des Umgangs mit Konflikten nicht ausreichend berücksichtigen. Gilligans Kritik an Kohlbergs Modell führt dazu, dass sie selbst einen entwicklungstheoretischen Ansatz formulierte, in dem sie der Gerechtigkeitsmoral eine Fürsorgemoral gegenüberstellt.

Entwicklungstheoretischer Ansatz von Gilligan

Gilligan (1983) beschreibt die moralische Entwicklung anhand des „Drei-Phasen-Verlaufs“ jeder sozialen Entwicklungstheorie. Von der egozentrischen Ebene; über die gesellschaftliche, hin zu einer universalen. Innerhalb dieses Verlaufs beschreibt sie ein charakteristisches Moral-konzept. Das moralische Denken entwickelt sich demnach von einer hierarchischen Sichtweise von Beziehungen hin zu einem Blickwinkel der Gleichberechtigung bezogen auf das Selbst und andere Individuen. Im Mittelpunkt ihres Ansatzes steht die Konzeption der Moral, bei der Fürsorge und Zuwendung bedeutungstragend fungieren und das Gefühl von Verantwortung maßgeblich ist. Außerdem benötigt es Empathie, um überhaupt moralisch handeln zu können, so die Autorin.

Gilligan (1983, S. 134) entwickelte für Ihren Ansatz folgendes *Stufenmodell*:

1. Stadium: <i>Orientierung am individuellen Überleben</i>
1. Übergangsphase: <i>Vom Egoismus zur Verantwortlichkeit</i>
2. Stadium: <i>Orientierung an Konventionen</i>
2. Übergangsphase: <i>Vom Gutsein zu Wahrheit</i>
3. Stadium: <i>Moral der Gewaltlosigkeit und Beziehungsdynamik</i>

Tabelle 2: Stufenmodell Entwicklungstheoretischer Ansatz (in Anlehnung an Gilligan 1983)

Gilligans Verständnis der Moral geht über das moralische *Sollen* hinaus. Sie beschreibt damit auch die Aspekte des *Wollens* und *Könnens*, die sich unter anderem in der Fürsorge und der Verantwortung für das eigene Sein abzeichnen (Standop, 2005, S. 80). Gilligans Überlegungen basieren größtenteils auf Studien mit dem weiblichen Geschlecht. Sie weist aber darauf hin, dass jenes, was sie zum Ausdruck bringen möchte, jedoch keinesfalls geschlechtsspezifisch ist, sondern vielmehr durch seine Thematik bestimmt (Gilligan, 1983, S. 136).

Kritischer Blick auf den entwicklungstheoretischen Ansatz von Gilligan

Normalerweise werden Liebe und Fürsorge als affektive Dimension definiert und dem analytischen Modus der Gerechtigkeit entgegengestellt. Weinreich-Haste (1986, zitiert nach Standop, 2005, S. 72) kritisiert das Modell dahingehend, dass Gilligan affektive Reaktionen in kognitive Prozesse übersetzt hat. Sie spricht den kognitiven Fragestellungen eine gewisse Ethik zu, in der die Fürsorge nicht bloß ein Motiv darstellt. Dahingehend formuliert Weinreich-Haste die Kritik, dass sich Gilligans Analyse

nur auf den kognitiven Prozess konzentriert. Somit stellt sich hier die Frage: Wo sind die gefühlten Zugänge?

Der kritische Blick auf diese zwei Modelle macht einmal mehr deutlich, dass die Entstehung von Werten sich nicht an kognitiven und argumentativen Lernprozessen orientiert. Vielmehr müssen Erfahrungen emotional und handelnd erfasst werden. Die Arbeit greift dieses Wissen auf und beschreibt diese *emotional bedeutsamen Erfahrungen* als Grundlage der Wertebildung, wobei das Ritual als wichtiges Instrument zum Erspüren von Orientierungswerten fungiert.

3.3 Welche Werte sind Kindern wichtig?

Der Großteil der Werte-Studien bezieht sich auf das Erwachsenenalter, denn oftmals sind etablierte Fragebögen nicht kindgerecht aufgebaut. Doch wären aufgrund der Relevanz für die Bildung nicht jene Werte bedeutend, welche Kinder prägen? Kindliche Kognitionen sind meist viel konkreter und an spezifische Verhaltensweisen geknüpft (Döring & Ciecuch, 2018, S. 38), weshalb UNICEF kindgerechte Interviews entwickelt hat.

GEOlino-UNICEF-Kinderwertemonitor 2014

Im Jahr 2014 hat GEOlino in Zusammenarbeit mit UNICEF eine Studie zu Kindern und ihren Werten veröffentlicht. Insgesamt wurden 1012 Kinder im Alter von sechs bis vierzehn Jahren in Face-to-Face Interviews zur Relevanz der Werte befragt. Ergänzend dazu wurden auch Eltern mithilfe eines Fragebogens befragt und diese Ergebnisse jenen der Kinder gegenübergestellt.

Das folgende *Diagramm* dient der Veranschaulichung der Ergebnisse:



Abbildung 1: Kinder und Werte (in Anlehnung an GEOLino-UNICEF-Kindermonitor, 2014)

Ein vertrautes Umfeld und das Gefühl von Geborgenheit sind den Kindern besonders wichtig, wie man anhand der Ergebnisse sehen kann. An erster Stelle steht die Familie, knapp dahinter Freundschaften und an dritter Stelle Vertrauen. Auch Ehrlichkeit, Bildung und Gerechtigkeit führen Kinder als für sie relevante Werte an. Natürlich gibt es noch weitere Werte, welche den Kindern auch wichtig sind, jedoch keinen so großen Stellenwert für sie haben. Der Glaube und der Besitz von materiellen Gütern liegen an letzter Stelle und sind somit für die meisten der befragten Kinder von geringerer Bedeutung.

Studien dieser Ordnung werden alle zwei bis vier Jahre durchgeführt. Dies macht transparent, wie sich die verschiedenen Indikatoren mit den Jahren verändern. An oberster Stelle bei den Wertevermittlern stehen Eltern und Erziehungsberechtigte. Auch Großeltern und andere Familienangehörige haben einen starken Einfluss auf die Werte der Kinder und stehen somit an zweiter Stelle. Bedeutend für die vorliegende Arbeit ist der Stellenwert der Lehrperson als Wertevermittler. Dieser hat in den letzten Jahren um 30 Prozent zugenommen und befindet sich an dritter Stelle (Unicef, 2014).

3.4 Die Lehrperson als Wertevermittler

Einmal mehr soll deutlich werden, dass nicht alles was gelehrt wird und erzieherisch wichtig ist, sich in messbaren und feststellbaren Leistungen niederschlägt. Gerade im pädagogischen Kontext werden immer wieder Beschränkungen in Hinblick auf den Erfolg im Unterricht deutlich. Gerade Pädagoginnen und Pädagogen benötigen ein Bewusstsein dafür, dass ihr Lehrauftrag und ihre Bildungswirkung viel mehr ist als messbare Leistungsnachweise. Die Lehrperson nimmt eine Modellfunktion ein, an der sich Kinder orientieren. Werteerziehung kann im Unterricht nur dann gelingen, wenn die Lehrperson die Werte nicht nur kommuniziert und lehrt. Die Werte müssen selbst verinnerlicht und vorgelebt werden (Standop, 2005, S. 84). Gerade dieses Hintergrundwissen soll Pädagoginnen und Pädagogen dazu veranlassen, ihre persönlichen Werte zu reflektieren. Die Autorin belegt mit dieser Aussage die These *„Werteerziehung kann nur dann gelingen, wenn die Primarstufenpädagogin, der Primarstufenpädagoge sich ihrer persönlichen Werte bewusst sind und diese vorleben können.“* Standop (2005) führt die Herstellung einer mehrdimensionalen Beziehung zwischen den Kindern und den zu vermittelnden Werten als grundlegende Aufgabe an. Stöcklin-Meier (2009, S. 15) beschreibt den inneren Zusammenhang zwischen der Werteerziehung und der inneren Einstellung. Auch wenn Werteerziehung aktuell nicht im Fokus steht, passiert sie dennoch durch das eigene Fühlen, Handeln, Reden und Denken. Auch der Lehrplan beschreibt die Abhängigkeit einer günstigen Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit und des Lernens der Kinder von der Persönlichkeit der Lehrperson (Lehrplan, 2012, S. 3).

Wiater (2009, S. 67) beschreibt zwei grundlegende Verpflichtungen der Lehrpersonen im Hinblick auf Werteerziehung. Zum einen die Verantwortung, die Kinder hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen und zum anderen soll das Kind als Gesellschaftsmitglied diese

beeinflussen. Somit liegt eine „Verpflichtung gegenüber der Kultur“ vor, die es gilt weiterzuentwickeln, indem das Kind als Individuum diese positiv beeinflusst. Diese „Verpflichtung gegenüber der Kultur“ kann als Erziehung beschrieben werden und bietet somit einen fließenden Übergang in das nächste Kapitel, wo dem Begriff „Erziehung“ nachgegangen wird.

3.5 Zusammenfassung und Ausblick

Die Wertebildung bei Kindern zeigt, dass Imitation und Kontinuität sowie eine Steigerung der Komplexität mit zunehmendem Alter relevant werden. Die Arbeit bespielt vor allem das Thema der Imitation, da Werteerziehung durch *Zeigen* (siehe Kapitel 4) von Werten durch die Lehrperson passiert. Das Zeigen meint dabei zum einen das aktive Vorzeigen als Methode und zum anderen das Zeigen im Sinne des Vorlebens und der Haltung der Lehrperson. Kinder übernehmen teilweise ganze Verhaltensmuster, weshalb der Lehrperson bewusst sein muss, in welcher verantwortungsbewussten Rolle sie sich befindet. Um das Kind dem Entwicklungsstand gemäß zu fördern, muss die Vielfalt der individuellen Entwicklungsformen berücksichtigt werden. Nicht das Alter gibt die Komplexität der Bildungsprozesse vor, sondern vielmehr die individuelle Lernentwicklung.

Die Wertebildung zielt weiter darauf ab, Werte emotional und affektiv zu erspüren, um so deren Bedeutung aufzufassen. Die zwei Modelle der Wertentwicklung von Kohlberg und Gilligan machen zum einen deutlich, dass Werte stufenweise und mit zunehmender Komplexität und durch Einflüsse von außen entstehen. Zum anderen zeigt vor allem der kritische Blick darauf, dass Bildung nicht nur anhand von kognitiven Lernprozessen beschrieben werden kann.

Im Kapitel 3.3 wurde der Unterfrage „*Welche Werte sind Kindern wichtig?*“ umfangreich nachgegangen und aufgezeigt, dass für Kinder vor allem Orientierungswerte von Bedeutung sind und materielle Werte in den

Hintergrund gelangen. Wobei sich auch hier wieder der Bogen spannen lässt, da in der Arbeit das Zeigen von *Orientierungswerten* im geschützten und inszenierten Rahmen des Rituals im Fokus steht.

4. Werteerziehung in der Schule

„Die Lehrperson zeigt dem Kind konkret Werte“ – Die vorliegende Arbeit legt bewusst den Fokus auf *Werteerziehung im Sinne von Zeigen* (Prange, 2005). Zunächst wird eine Transparenz des Erziehungsbegriffs geschaffen, indem mithilfe einschlägiger Fachliteratur Definitionen aus verschiedenen Perspektiven angeboten werden. Der Frage *Warum soll Schule Werteerziehung leisten?* wird nachgegangen und verschiedene Werteerziehungsstile werden angeführt. Im Anschluss folgen von Schröder (1987) formulierte didaktische Prinzipien der Werteerziehung, die Bedeutung der Schulkultur und die Lokalisierung der Werte im Lehrplan.

4.1 Werteerziehung

Die bedeutsamsten Aufgabenfelder der Schule sind der Bildungs-, der Erziehungs- und der Unterrichtsauftrag, wobei jeder einzelne eine hochkomplexe theoretische Konzeption bildet und sie in ihrem Ausgang ungewiss sind (Seibert, 2009, S. 73). Die Tätigkeit der Lehrperson geht über das Unterrichten, Beraten und Beurteilen hinaus, es umfasst auch das Erziehen (Kultusministeriumkonferenz, 2015, S. 5). Doch was bedeutet der Begriff Erziehung?

Um den Begriff zu erspüren, werden zunächst Ziele der Erziehung genannt. Die Selbstbestimmung und Eigenverantwortung in Verbindung mit reflektiertem Denken stehen im Vordergrund, so Wiater (2009, S. 65-66). Grundsätzlich soll das Kind in seiner Mündigkeit und seiner Lebenstüchtigkeit bestärkt werden. Standop (2005, S. 69) beschreibt als weiteres Ziel, ein Wertebewusstsein beim Kind auszulösen. Dieses Wertebewusstsein ist essenziell für die Orientierung und somit für die Handlungsfähigkeit eines Menschen. Erziehung beschreibt jene Hilfestellungen, die ein „relativ“ Mündiger, einem „relativ“ Unmündigen argumentativ zukommen lässt, damit der Edukand selbst lernt, sein Handeln nach relativen Prinzipien auszurichten (Ipfling, 1978, zitiert nach Standop, 2005, S. 68).

Müller (2019, S. 189) schließt sich dieser Auffassung an und formuliert die Verbindung von Wissen mit der Persönlichkeit des Individuums als Ziel.

Prange (2005, S. 90) beschreibt die Zeigestruktur als Fundament für den Aufbau der Erziehung. Wo erzogen wird, wird auch etwas gezeigt, um die Entwicklung und das Lernen der Kinder zu fördern. Prange macht deutlich, dass die Moral des Zeigens dabei wichtig ist. Was gezeigt wird, hat den Maßstäben der Zumutbarkeit, Verständlichkeit und der Anschlussfähigkeit zu entsprechen (ebd., S. 138).

Die Lehrperson als Modell (siehe Kapitel 3.4) zeigt dem Kind Werte. „Ich (Lehrperson) zeige (meine Werthaltung) jemandem (den Kindern) etwas (Werte)“ (Prange, 2005, S. 90). Somit zieht sich die von Prange formulierte Zeigestruktur durch die Arbeit und wird als dominierende Definition des Begriffs der Werteerziehung behandelt.

Auch Franke (1978, S. 7) beschreibt den direkten Zusammenhang zwischen Erziehung und Werten. Erziehung schließt seiner Auffassung nach ein, dass durch sie andere Menschen zu einem Zustand geführt werden, welcher als „schätzenswert“ gilt. Fragwürdig ist nur, was allgemein Schätzung erfährt. Da es in der Erziehung um ein allgemein gültiges, „richtiges“ Verhalten geht, werden Werte und Normen (siehe Kapitel 2) als Orientierungspunkte wirksam.

Der Begriff der Werteorientierung wird ergänzend erläutert, jedoch legt die vorliegende Arbeit den Fokus auf eine Werteerziehung. Schröder (1993, S. 140) stellt die Verinnerlichung von Werten eines Individuums in Bezug zur jeweiligen Umwelt. Werteorientierung beschreibt den Prozess der Sozialisation der internalisierten Werte, welche das individuelle Handeln beeinflussen. Die Verfügung dieser sozialen Werte dient als Wegweiser für das eigene Leben.

4.2 Warum soll Schule Werteerziehung leisten?

Die Entwicklung sozialer Kompetenzen hat im Leben des Kindes eine ebenso starke Relevanz, wie der Erwerb von kognitivem Wissen selbst. Die Lehrperson hat dementsprechend neben der sachlichen Wissensvermittlung auch die Aufgabe, das soziale Lernen anzuregen und weiter zu entfalten (Harecker, 2000, S. 15). Um die Bedeutung der Werteerziehung in der Schule nachvollziehbar zu machen, wird in diesem Unterkapitel der Zusammenhang zwischen Bildung und Werten angeführt.

Standop (2005, S. 65) beschreibt eine deutliche Veränderung der letzten Jahre im Hinblick auf das pädagogische Handeln. Rein theoretische Wissensvermittlung im Zusammenhang mit dem Bildungssystem, wird den ursprünglich an Bildung gestellten Aufgaben nicht gerecht. Das Wissen steht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Gewissen, was dazu führt, dass Interpretationen von Fakten und das Herstellen von Verbindungen verstanden werden müssen, um Faktenwissen zu erlangen. Somit rückt der innere Nachvollzug in den Fokus, welcher die Involviertheit der Kinder voraussetzt. Das Zusammenspiel von Faktenwissen und einer geistigen Aneignung geht über das bloße Gedächtniswissen hinaus und verlangt somit eine Erweiterung der These *„Eine theoretische Wissensvermittlung seitens der Primarstufenpädagogin, des Primarstufenpädagogen ist fundamental für die Werteerziehung.“* Eine theoretische Wissensvermittlung ist wichtig – muss jedoch fundierend ergänzt werden durch eine emotionale und affektive Eingebundenheit.

Bildung ist nach wie vor maßgeblich für die Persönlichkeitsentwicklung und im gleichen Maße auch für die Gesellschaft. Jeder Mensch soll befähigt werden, seine individuellen Talente bestmöglich auszubauen und diese zum Erreichen seiner eigenen Lebensziele zu benutzen (ebd., 2005, S. 69).

Standop (2005, S. 70) verdeutlicht die Wichtigkeit des eigenen Handelns und Erfahrungen-Machens. Sowohl das Wissen als auch die Bildung

leben von Erfahrungen. Für die internalisierte Bildung des Menschen sind Werte und Erfahrungen mit Werten essenziell. *„Werte müssen selbst erlebt werden, sonst gibt es sie für den Einzelnen nicht“* (Baumert, 2002, zitiert nach Standop, 2005, S. 73).

Wertebildung und Bildung stehen in einem unmittelbaren Zusammenhang. Im Gegensatz zum Wissensbegriff, lebt der Bildungsbegriff von einer positiven Werteorientierung des Edukanden (ebd., S. 72).

4.3 Werteerziehungsstile

Oser (2001, S. 63) bemerkt im Hinblick auf die Werteerziehung, dass diese „so viele Gesichter hat, wie es Ansätze gibt, sie zu realisieren“. In diesem Kapitel werden drei Ansätze vorgestellt, welche bei Diskussionen über unterschiedliche Stile der Werteerziehung stets im Fokus stehen. Außerdem gehen diese Stile von grundverschiedenen Menschenbildern, und in der Folge von differenten didaktisch-methodischen Konsequenzen für pädagogisches Handeln, aus (Standop, 2005, S. 74). Da der kritische Blick auf jedes einzelne Modell den Rahmen der Arbeit sprengen würde, wurde dieser weggelassen.

Der romantische Werteerziehungsansatz

Dieser Ansatz geht von der Selbstbildung der Werte im Reifungsprozess des Kindes aus. Fokussiert wird daher die Unterstützung zur Selbstentfaltung. Es wird angenommen, dass das „Gute“ bereits in jedem Individuum angelegt ist und das „Böse“ erst durch Einflüsse von außen entsteht (Standop, 2005, S. 74). Oser (2001, S. 68) schreibt dabei der Lernumgebung und der Fürsorge eine erhebliche Bedeutung, bezogen auf den Erfolg der Entwicklung der im Kind schlummernden Kräfte, zu. Dieser Ansatz impliziert, dass Werte nur vom Individuum selbst und nicht nach objektiven Maßstäben Schätzung erfahren (Standop, 2005, S. 74).

Die Lehrperson bietet Bedingungen an, welche die individuelle Entwicklung begünstigen und das Kind unterstützen (Hackl, 2011, S. 20).

Der technologische Werteerziehungsansatz

Die Annahme einer konkreten Lehrbarkeit von Werten liegt diesem Ansatz zugrunde. Diese direkte Belehrung soll auch eine Messbarkeit des Erreichten ermöglichen (Oser, 2001, S. 96). Die Schule übernimmt dabei die Aufgabe der Lehre der Vermittlung gesellschaftlicher Werte. Gelehrt wird in den schulischen Lernkanälen mit Hilfe von Verstärkung, Lernen am Vorbild, Konditionierung und Übung. Dieser Ansatz ist weit verbreitet, so Standop (2005, S. 76), da eine unmittelbare Nachvollziehbarkeit durch Belohnung eingehaltener Verhaltensweisen und Bestrafung bei Verstößen geboten ist. Das Kind wird als „unbeschriebenes Blatt“ definiert, welches seine Moral und Werte durch Erziehung und Einflüsse von außen erfährt.

Der entwicklungsfördernde Werteerziehungsansatz

Der entwicklungsfördernde beziehungsweise auch progressive Ansatz der Moralerziehung bezieht sich auf das Stufenmodell von Kohlberg (1981). Dabei wird davon ausgegangen, dass das Individuum durch das Lösen von ethischen Konflikten lernt und so die nächste moralische Entwicklungsstufe erreicht (Drahmann, Cramer & Merk, 2018, S. 13). Durch Teilhabe und Partizipation an der Umwelt entwickelt das Kind eine, an universellen Prinzipien orientierte, Urteilskraft. Wie bereits in Kapitel 3.2 beschrieben, ist auch dabei das Prinzip der Gerechtigkeit fundamental in den ethischen Konflikten. Dieser Ansatz verfolgt, analog zu Kohlbergs Stufenmodell, das Ziel des Aufbaus von moralischem Urteilsvermögen. Die Übernahme bestimmter Werte und Normen liegt dabei nicht im Fokus (Standop, 2005, S. 78-79).

Abschließend ist anzumerken, dass diese drei beschriebenen idealisierenden Modelle jeweils abstrakte Darstellungen eines

Erziehungsprozesses sind, welche nicht unmittelbar auf das praktische Handeln übertragen werden können. Jeder Ansatz hat seine Vor- und Nachteile, weshalb sie nicht als sich ausschließende Alternativen konstatiert werden. Vielmehr können die Ansätze im Sinne einer Mehrperspektivität auf die Wertevermittlung im Kontext Schule betrachtet werden. Lehrpersonen können, auf Grundlage dieses Wissens, ihren eigenen Zugang zur Vermittlung von Werten reflektieren und eine Mono- oder Multiperspektivität einnehmen (Drahmann, Cramer & Merk, 2018, S. 14).

4.4 Didaktische Prinzipien der Werteerziehung

Dieses Unterkapitel beschreibt didaktische Prinzipien, welche Schröder (1978, zitiert nach Standop, 2005, S. 101-102) bezogen auf den wertorientierten Unterricht formuliert hat.

Das Prinzip der Themenzentriertheit

Wesentlich dabei ist die Tatsache, dass das Sachwissen als Werkzeug fungiert, welches zu einer Leitidee hinführen soll. Das Sachwissen soll dabei an die Lebenswelt der Kinder anknüpfen. Da Werteerziehung affektiv passiert, ist eine rein kognitive und emotional distanzierte Auseinandersetzung mit dem Thema nicht zielführend. Die Kinder müssen „innerlich“ angesprochen werden, und das geschieht nur über eine ganzheitliche Konfrontation, welche mit dem nächsten Prinzip beschrieben wird (Standop, 2005, S. 101-102).

Das Prinzip der Ganzheit

Das Prinzip der Ganzheit beschreibt die „Leib-Seele-Geist-Einheit“ des Menschen, was das menschliche Erleben als Involvierung von drei Dimensionen erfasst - der emotionalen, der kognitiven und der somatischen. Einerseits ist dabei die *gefühlsmäßige Eingebundenheit* der Schülerinnen und Schüler erforderlich. Längst wurde nachgewiesen,

dass die menschlichen kognitiven Leistungen eng an Emotionen gebunden sind. Diese Verbindung macht den Menschen aus und ist entscheidend für die Verinnerlichung von Werten. Somit ist genau diese emotionale Eingebundenheit von Kindern fundamental für eine erfolgreiche Werteerziehung. Andererseits benötigt es neben der emotionalen Einbindung auch eine *handelnde Auseinandersetzung*. So ist das kognitive Verstehen, neben der emotionalen Überzeugung, auch auf das handelnde Verständnis angewiesen. Kopf, Herz und Hand bilden somit eine Ganzheit (ebd., S. 102-103).

Das Prinzip der Realitätsbezogenheit

Das Prinzip der Realitätsbezogenheit beschreibt eine konkret erlebte Begegnung zwischen Welt und Kind. Fortschreitendes Alter der Kinder lässt somit das Thematisieren von abstrakteren Inhalten zu. Entscheidend ist dabei, dass die Themenauswahl für die Kinder ansprechend ist und eine Identifizierung zulässt. Das Kind soll sich dabei vorstellen können, selbst in solch eine Situation geraten zu können. Zwei Faktoren beeinflussen den Realitätsbezug: Die Sachbegegnung und der Bezug zur Gegenwart. Besonders wertvoll für die Werteerziehung sind individuelle Fragestellungen, welche die Kinder selbst formulieren und die ihr ursächlich subjektives Interesse widerspiegeln (ebd., S. 103).

Das Prinzip der Vertiefung

Schröder (1978, zitiert nach Standop, 2005, S. 104) beschreibt das Prinzip der Vertiefung als ein Vordringen in die Tiefendimension sowohl der Person als auch der Gegenstände, um den Bildungsgehalt zu erschließen und die Innenwelt anzusprechen. Diese Vertiefung erfolgt anhand verschiedener Gesichtspunkte: der Gegenstand als grundlegendes Beispiel (das „Exemplarische“), die Verinnerlichung durch die Heranwachsenden und Angst und Repressionsfreiheit. Diese Zielsetzung verlangt, neben ausreichend Zeit für die Kinder, um die konkret definierte Sache zu erspüren, grundsätzlich keine Tabuthemen im Unterricht

(ausgenommen begründeter Ausnahmen). Es sollen alle Themen, welche von den Kindern Interesse erfahren, der unterrichtlichen Auseinandersetzung zugänglich gemacht werden (ebd., S. 104).

Angst und Repressionsfreiheit

Um eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht zu gewährleisten, wird Gesundheit – körperlich, seelische, geistige und soziale - vorausgesetzt. Kinder mit „Schulangst“ können somit nicht als „gesund“ bezeichnet werden. Besonders die Werteerziehung ist angewiesen auf eine vertrauensvolle Beziehung zwischen den Kindern und der Lehrperson (siehe Kapitel 3.4).

Die Kinderzentriertheit steht im Vordergrund, weshalb das Lernangebot an den individuellen Entwicklungsstand des Kindes angepasst werden muss. Ein wichtiges Element dabei ist der Einsatz von positiven Verstärkern. Im Gegenzug soll Leistungsversagen nicht mit Strafen oder Diskriminierung sanktioniert werden. Das Prinzip fordert eine strikte Trennung zwischen Lernangebot und Leistungsforderung (ebd., S. 105).

Das Prinzip der Differenzierung

Das Prinzip der Differenzierung beschreibt eine Auflösung der heterogenen Gruppe hin zu homogenen Kleingruppen. Entscheidend dabei ist aber, dass Homogenität in diesem Kontext eine situative Angleichung von Unterschieden bedeutet (Schröder, 1978, zitiert nach Standop, 2005, S. 106). Dieses Angleichen soll Unter- und Überforderung vermeiden, indem bei der Verteilung von Arbeitsaufträgen die Entwicklungsstände der Kinder und auch die Interessenschwerpunkte berücksichtigt werden. Somit kann dem einzelnen Edukand eine aktive Partizipation am Unterricht ermöglicht werden (ebd., S. 106).

In Kapitel 5 Zusammenführung und Konkretisierung werden diese Prinzipien zur Werteerziehung nach Schröder (1987) aufgegriffen und angeführte Rituale danach analysiert.

4.5 Bedeutung der Schulkultur

Welche Bedingungen und Voraussetzungen sind maßgeblich für eine Werteerziehung in der Schule als Institution? Dieser Frage wird im nächsten Abschnitt der Arbeit nachgespürt, um neben den vielen theoretischen Ansätzen nun einen Überblick über Außeneinflüsse zu geben.

Um eine erfolgreiche Werteerziehung in der Schule zu ermöglichen, benötigt es nicht nur eine persönliche Anerkennung seitens der Lehrperson. Starken Einfluss haben auch Werte, welche die Schule als Gemeinschaft vorlebt. Standop (2005, S. 80-81) weist darauf hin, dass in erster Linie darauf geachtet werden muss, den Kindern beim Aufbau einer verantwortungsvollen und autonomen moralischen Werterhaltung Unterstützung zu leisten. Die Autorin (2005) führt folgende Grundbedingungen für eine förderliche Atmosphäre an:

- ein transparenter Grundkonsens der schulischen Werte (bezüglich Ordnungsregeln und Disziplinierungsmaßnahmen),
- der Unterrichtsstil der Lehrperson,
- das Miteinbeziehen der Edukanden in Mitverantwortung,
- ein ausreichendes Zeitkontingent für persönliche Gespräche,
- ein spürbarer Rückhalt der einzelnen Kinder in ihrer Klasse,
- Peer-Groups und Streitschlichtungen, bei denen Kinder selbst wirksam sind,
- Lehrer-Eltern-Gruppen,
- Aktivitäten, die das Gemeinschaftsgefühl stärken.

Diese Grundbedingungen verdeutlichen, dass neben emotionaler Wärme auch ein transparenter Ordnungsrahmen und klares Regelsystem bedeutend für eine erfolgreiche Werteerziehung sind. Die

Vorbildfunktion der Lehrperson, welche in Kapitel 3.4 erläutert wurde, fügt sich auch hier ein.

4.6 Werte im Lehrplan der Volksschule

Dieses Unterkapitel soll aufzeigen, dass Werteerziehung bereits seit langem Einzug in den Lehrplan der Volksschule gefunden hat. Schon der erste Teil des Lehrplans, welcher die „Allgemeinen Bildungsziele“ umfasst, verweist auf Werte und ihre Wichtigkeit in der Volksschule. Diese Arbeit nimmt Bezug zum Lehrplan der Volksschule (2012). Die Aufgaben seitens der Schule im Sinne einer Werteerziehung werden deutlich:

Die Volksschule hat ... die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend ... zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen. (S. 9).

Der Lehrplan der Volksschule (2012) formuliert auch klare Ziele hinsichtlich der Entwicklung des einzelnen Edukanden:

Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft ... herangebildet werden. (S. 9).

Auch die Vermittlung von Grundwerten und handlungsleitenden Werten in der Gesellschaft werden im „Allgemeinen Bildungsziel“ beschrieben, um das Kind an der Hand zu nehmen und bei der Entwicklung eines welt-offenen, aber auch kritischen Blicks zu unterstützen.

Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit und Umweltbewusstsein sind tragende und handlungsleitende Werte in unserer

Gesellschaft. Auf ihrer Grundlage soll jene Weltoffenheit entwickelt werden, die vom Verständnis für die existenziellen Probleme der Menschheit und von Mitverantwortung getragen ist. Dabei hat der Unterricht aktiv zu einer den Menschenrechten verpflichteten Demokratie beizutragen sowie Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenzen zu fördern. (S. 9).

Die Schule soll für das Kind der Ort sein, an dem es sich selbst entfalten kann, Selbstwert erfährt und Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten spürt. Ausgehend von den individuellen Voraussetzungen des Kindes, formuliert der Lehrplan der Volksschule (2012) unter anderem folgende Aufgaben:

- Entfaltung und Förderung der Lernfreude, der Fähigkeiten, Interessen und Neigungen;
- Stärkung und Entwicklung des Vertrauens der Schülerin bzw. des Schülers in die eigene Leistungsfähigkeit;
- Erweiterung bzw. Aufbau einer sozialen Handlungsfähigkeit;
- schrittweise Entwicklung einer entsprechenden Lern- und Arbeitshaltung (Ausdauer, Sorgfalt, Genauigkeit; Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme) (S. 9-10)

Da bereits im Ersten Teil des Lehrplans vieles zur Werteerziehung zu lesen ist, wird einmal mehr deutlich, wie entscheidend diese in der Schule ist.

Außerdem weist der Lehrplan darauf hin, dass Schule viel mehr ist als eine bloße Vermittlung von Wissen. Soziales Lernen findet in unterschiedlichen Formen und Situationen statt. Es soll den Kindern die Möglichkeit geboten werden, ihre eigenen Bedürfnisse, unter Rücksichtnahme auf die Mitmenschen, wahrzunehmen und zu vertreten (ebd., 2012, S. 10). Der Bereich *Gemeinschaft* beinhaltet Werte und Normen, um Kinder sensibler in Bezug auf andere Ansichten und Perspektiven zu

machen. Empathie spielt dabei eine wichtige Rolle, denn die Kinder sollen lernen, sich in ihre Mitmenschen hineinzusetzen. Dennoch sind auch eine Abgrenzung und das Empfinden der eigenen Person als Individuum entscheidend (ebd., 2012, S. 84-85). Auch der Bereich *Lesen und Schreiben* beinhaltet Werte, bezogen auf Märchen und Geschichten. Dabei werden Respekt, Gerechtigkeit und Toleranz gegenüber anderen besprochen (ebd., 2012, S. 54).

Um diesen Anforderungen nachgehen zu können und die Ziele zu erreichen, beschreibt der Lehrplan Rahmenbedingungen. Neben einem wertschätzenden Verhalten der Lehrperson sind auch gewisse Bedingungen im Unterricht anzustreben. Konkurrenzsituationen sollten vermieden und kooperative Arbeitsformen angestrebt werden. Somit kann das Kind Eigeninitiative und Selbsttätigkeit erfahren (ebd., 2012, S. 11).

4.7 Zusammenfassung und Ausblick

Die von Prange (2005) formulierte Zeigestruktur der Erziehung setzt den Fokus auf das Zeigen von Werten. Die Lehrperson als Modell zeigt dem Kind ihre individuelle Werthaltung aktiv oder auch unbewusst. Wie in Kapitel 3.1 beschrieben, wird der Imitation von Werten in der Wertebildung eine wichtige Funktion zugeschrieben. Somit können Werte durch das Vorleben von Werthaltungen der Lehrperson übernommen werden. Möchte die Lehrperson aktiv Werte zeigen und spüren lassen, kann dabei das Ritual als Instrument Einzug finden.

In diesem Kapitel wurde neben der Klärung des Erziehungsbegriffs auch der Unterfrage „*Warum ist Werteerziehung Thema der Grundschule?*“ nachgegangen. Da eine bloße theoretische Auseinandersetzung nicht ausreicht, um Bildung zu erlangen, wird eine rein theoretische Wissensvermittlung den Aufgaben an Bildung nicht gerecht. Vielmehr muss das Wissen in Kombination mit dem Gewissen behandelt werden, um

Zusammenhänge und Interpretationen möglich zu machen. Bildung ist maßgeblich für die Entwicklung der Persönlichkeit und im weiteren Sinn für die Gesellschaft.

Die drei angeführten idealisierenden Modelle stellen jeweils eine abstrakte Darstellung eines Erziehungsprozesses dar und können nicht unmittelbar auf das praktische Handeln übertragen werden. Jedoch sollen die Ansätze als Perspektivenerweiterung auf die Werteerziehung betrachtet werden. Jede Lehrperson soll mit diesem Wissen als Grundlage ihre eigene Werteerziehung reflektieren.

Die didaktischen Prinzipien zur Werteerziehung machen deutlich, wie vielschichtig und umfangreich Werteerziehung behandelt werden muss. In Bezug auf die vorliegende Arbeit wird klargestellt, dass nicht jedes Ritual als eigenständig betrachtet werden kann und alle von Schröder (1987) formulierten Prinzipien bespielt. Vielmehr soll ein Zusammenspiel aus mehreren Ritualen für eine ganzheitliche Abdeckung der Prinzipien sorgen.

Wie in diesem Kapitel angeführt, trägt auch die Schulkultur (Eröffnungsfeier, Schulfeste, ...) wesentlich zur Werteerziehung bei und soll in erster Linie die Kinder beim Aufbau einer autonomen moralischen Werterhaltung unterstützen. Das Kind soll bestärkt werden, seine individuellen Talente auszubauen, um gut für die Bewältigung der Aufgaben, die das Leben stellt, gewappnet zu sein. Außerdem lässt sich zur Rolle der Schulkultur in der Werteerziehung zusammenfassend sagen, dass emotionale Wärme, ein transparenter Ordnungsrahmen und klare Regeln maßgeblich für das Gelingen einer Werteerziehung sind.

Da die Lehrperson im schulischen Kontext den stärksten Einfluss in der Werteerziehung hat, wurden im Lehrplan wünschenswerte Orientierungswerte formuliert, welche der Lehrperson somit einen Rahmen vorgeben, was sie lehren und zeigen soll.

5. Zusammenführung und Konkretisierung: Werteerziehung von Kindern mithilfe von Ritualen

In diesem Kapitel erfolgt zunächst eine Zusammenführung der Theorie, um ausreichend sensibilisiert einen Blick auf die Forschungsfrage zu werfen:

Wie können Primarstufenpädagoginnen und -pädagogen Rituale zur Werteerziehung gezielt so einsetzen, dass Kinder deren Sinn durch eigenes Handeln erfahren?

Wie im ersten Kapitel erarbeitet, bietet das Ritual eine strukturierte Rahmung und verweist symbolisch auf wichtige Orientierungswerte, ohne diese explizit zu nennen. Der Rahmen und die wiederkehrende Aussage des Rituals (Horn et al., 2012, S. 95) geben Halt und vermitteln Vertrauen. Das Ritual bezieht sich symbolisch auf einen gerahmten und emotional erlebbaren Sinnbezug. Diesen Sinnbezug greift Frankl (1977, S. 33-37) auf und stellt Sinn und Werte in einen engen Zusammenhang: Zunächst beschreibt Frankl die Generierung von Sinn durch „*Erlebnismwerte*“ und meint, dass im Erleben des Rituals Kinder Sinn erfahren anhand darin erlebter Werte. Außerdem kann Sinn durch „*Schaffungswerte*“ erspürt werden. Das gemeinsame ritualisierte Tun und die aktive Beteiligung vermitteln Werte. Doch nicht nur das Schaffen und das Erleben vermitteln Sinn, sondern auch das Leiden - Sinn erleben durch „*Einstellungswerte*“. Das Ritual unterstützt in Momenten des Lebens, die man nicht verbal thematisieren kann, durch die Bereitstellung eines inszenierten und geschützten Rahmens, der auch nonverbal erspürt wird. Besonders in Situationen der Trauer und des Leidens kann das Ritual als selbstredende Unterstützung dienen: *Der Hund eines Mädchens stirbt. Ein gemeinsam begangenes Trauerritual lässt das Mädchen spüren,*

dass es nicht allein ist; es erfährt sich in seiner Trauer als angenommen und eingebettet.

Wie in Kapitel 1.2 Historischer Ursprung und 1.6 Stimmigkeit von Ritualen beschrieben, birgt das Ritual Gefahren und kann missbraucht werden. Deshalb ist es für diese Arbeit entscheidend, das Ritual, welches in wiederkehrender Form symbolisch Sinn und damit dahinter liegende Werte generiert, als *Einladung* und *Aufforderung* spürbar zu machen. Weg vom „Zwang“ hin zu einer Einladung, um Werte gemeinsam und emotional erleben zu können. Die Kinder sollen sich eingeladen fühlen, diese Erfahrungen gemeinsam zu machen und die hinter den Ritualen transportierten Werte zu erlernen. Die von Wulf (2004, S. 8) formulierte Nachhaltige Bildungswirkung erreicht das Ritual somit nur dann, wenn es als Freiheit und nicht als Zwang gesehen wird. Das Ritual soll einen Weg zum Sinn über Werte instrumentalisieren und nicht eine sinnentleerte und zweckmäßige ritualisierte Handlung darstellen. Womit die Forschungsfrage zum einen dahingehend beantwortet werden kann, dass das Ritual als eine Einladung zur gemeinsamen Sinnfindung und emotionalen Erfahrung gesehen werden sollte. Durch diesen angebotenen Weg der Sinnfindung durch die Lehrperson wird die Bedeutung der unausgesprochenen Orientierungswerte von Kindern über „*vorreflexives Lernen*“ einverleibt. Vorreflexives Lernen meint die Selbsterfahrung als leiblich existent (Rockenschaub, 2012, S. 42) und somit das sinnliche und leibliche Erleben der transportierten Werte.

Prange (2005, S. 84) geht davon aus, dass Lernen immer im gemeinsamen Umgang vollzogen wird, welchen das Ritual schafft, indem miteinander in einem abgesicherten Raum der Welt begegnet wird. Somit können in der gemeinsamen Begegnung mit Menschen, Phänomenen und Dingen, damit verbundene Werte handelnd erspürt werden. Ein werteorientierter Unterricht soll das Kind dabei unterstützen, seine gesellschaftliche Situation und Umwelt überhaupt wahrzunehmen und sich angesprochen und eingeladen zu fühlen. Das Kind muss aus seiner ich-

oder wir-zentrierten Lebenswelt herausgenommen werden und die Fähigkeit zur kritischen Differenzierung erlernen (Standop, 2005, S. 101), denn blickt man nur auf Individualisierung und Differenzierung, verliert man den Blick für das eingebettete Ganze. Bildung braucht beides. Diese Unterstützung kann im Ritual genau durch das gemeinsame und lernende Tun gelingen, *der Interaktivität* (siehe Kapitel 1.3). Am Ritual teilnehmende Personen werden emotional und physisch aktiv miteinbezogen und beziehen sich auch aufeinander. Somit stiftet es Gemeinschaft und wirkt der Vereinzelung und Individualisierung entgegen.

Die Lehrperson kann die eigene Werthaltung vorleben, sie gibt dem Kind die Möglichkeit der Imitation (siehe Kapitel 3.1) und zeigt (siehe Kapitel 4.5) auf diese Weise wünschenswerte Orientierungswerte. Das Zeigen kann aber auch durch das Ritual instrumentalisiert werden, welches symbolisch diese Werte aufzeigt. Es ist dabei ein Angebot, welches das Kind zum eigenen Handeln einlädt. Die dahinter liegenden Werte müssen nicht explizit begrifflich genannt werden, denn sie scheinen im konkreten ritualisierten Tun durch und können gespürt werden.

Die im Erziehungsbegriff (siehe Kapitel 4.1) formulierte Unterscheidung zwischen Wissen und Werten findet auch im Ritual Einzug. Das Ritual soll, neben all der zweckorientierten, theoretischen Wissensvermittlung, einen Freiraum zum Lernen schaffen. Denn wie in Kapitel 4.1 beschrieben, ist Bildung ein Zusammenspiel von Kognition und dem Gewissen, resultierend aus dem Spüren von Werten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Ritual eine gute Möglichkeit darstellt, das Selbstverständliche der Werte zum Ausdruck zu bringen: *Nächstenliebe, Hilfsbereitschaft, Gemeinschaftssinn usw.* Entscheidend ist dabei jedoch, dass sich die Lehrperson dieser transportierten Werte bewusst ist. Um die Forschungsfrage erneut aufzugreifen:

*Wie können Primarstufenpädagoginnen und -pädagogen Rituale zur Werteeerziehung **gezielt** so einsetzen, dass Kinder deren Sinn durch eigenes Handeln erfahren?*

Der Begriff *gezielt* setzt voraus, dass die Lehrperson den Sinn und die Bedeutung von Ritualen hinsichtlich der transportierten Symbolik kennt und diesen auch *gezielt* einsetzt. Somit ist die Lehrperson als verantwortungsbewusster und professioneller *Zeiger* angehalten, diesen Bedeutungs- und Sinngehalt des Rituals und dessen Symbolik hinsichtlich der Werte zu verstehen. Da das Ritual in diesem Sinn als Instrument dient, verfolgt es einen Zweck und birgt damit Gefahren, welcher sich die Lehrperson bewusst sein sollte. *Soll das Ritual einen Sinn spürbar machen oder einen Zweck? Missbraucht dieser transportierte Zweck dann somit das Ritual?* Diese offenen Fragen zeigen, dass die Arbeit an ihre Grenzen stößt, da die Beantwortung und die Betrachtung aus diesem Blickwinkel das Ausmaß einer Masterarbeit übersteigen würde.

5.1 Eine Auswahl an konkreten Ritualen

Um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen, beinhaltet das Kapitel eine konkrete Auswahl an Ritualen, welche Werte *zeigen* und einladen sollen, gemeinsam Werte zu erleben. Für einen besseren Überblick wurde versucht, eine Kategorisierung (*die persönliche Begrüßung, Rituale für das Miteinander, Rituale um Ordnung zu spüren, Rituale zur Reflexion, Rituale zur Konfliktlösung und Rituale zur Selbst- und Fremdwahrnehmung*) vorzunehmen.

Die persönliche Begrüßung

Um das Kind beim Eintreten in die Gemeinschaft zu unterstützen, hilft oft ein freundliches „Hallo“ oder ein „Guten Morgen!“ seitens der Lehrperson, welche somit Sicherheit und Geborgenheit vermittelt. Das Kind soll spüren, dass es freudig erwartet wird, um dem Bedürfnis, angenommen zu werden, welches jedes Kind gleichermaßen verspürt, gerecht zu

werden (Hüsten et al., 2007, S. 16). Standop (2005, S. 108) sieht im Verantwortungsbewusstsein einer Lehrperson gegenüber jedem einzelnen Kind einen Schlüsselfaktor. Die Lehrperson soll dem Kind *zeigen*, dass es als eigenständige Person bewusst wahrgenommen und wertgeschätzt wird und somit *Selbstwahrnehmung* und *Akzeptanz* erfährt. Der Lehrplan formuliert, als eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Entwicklung des Selbstwertgefühls, das wertschätzende Verhalten der Lehrperson jedem einzelnen Kind gegenüber (Lehrplan, 2012, S. 2).

Gefühlsuhr

„Die Aufgabe der Umgebung ist nicht, das Kind zu formen, sondern, ihm zu erlauben sich zu offenbaren.“ (Maria Montessori)

Um das Kind dabei zu unterstützen, seine Gefühle und Gedanken zu offenbaren, kann *die Gefühlsuhr* Anreize bieten. Sie hilft dabei, die eigenen Gefühle zu veranschaulichen. Befindlichkeiten artikulieren und über Sorgen und Ängste sprechen fällt oft nicht leicht – besonders Kindern nicht. Eine erspürte Missstimmung wird dann als Bauch- oder Kopfschmerz fehlinterpretiert. Mithilfe der Gefühlsuhr, welche zuvor gemeinsam in der Klasse erstellt wird, hat das Kind die Möglichkeit, sich auf unkomplizierte Art und Weise mitzuteilen. Die Gefühlsuhr besteht aus 12 passend gefärbten Segmenten mit jeweils unterschiedlichen Gefühlsregungen. Das Kind entscheidet, welches Segment seiner Stimmung entspricht und schiebt den Zeiger auf das entsprechende Gefühl (Theißig, 2016)

Weitere Rituale, welche den Kindern helfen können, ihre Gefühle zum Ausdruck zu bringen, sind unter anderem der *Smileykreis*, das *Gefühlsbarometer mit Wäscheklammern*, *Karten in Ampelfarben* oder *Tücher in Regenbogenfarben* (Hüsten et al., 2007, S. 17). Diese konkreten Rituale veranschaulichen, dass jedes Individuum *Gefühle* hat und diese auch

zum Ausdruck gebracht werden sollen. In einer *Gemeinschaft* nimmt man darauf *Rücksicht* und *respektiert* einander. Somit werden wichtige Orientierungswerte aufgegriffen, welche auch im Lehrplan sinngemäß Einzug fanden (Lehrplan, 2012, S. 2).

Ideen-Blätter

Harecker (2000, S. 106f) beschreibt das Ritual der Ideen-Blätter folgendermaßen: Jede Woche gibt das Kind ein Blatt ab, auf dem es ein Thema formuliert, das einen Bezug zu seinem eigenen, individuellen Wertempfinden hat. Um dem Kind die Aufgabe zu veranschaulichen, können Beispiele genannt werden: *Gestern habe ich ohne Aufforderung meiner Mutter geholfen den Geschirrspüler auszuräumen*. Der festgehaltene Gedanke soll zunächst gut überlegt werden und etwas vom eigenen Verhalten in der letzten Woche beschreiben. Das Ideen-Blatt kann eine Eintrittskarte in das Klassenzimmer darstellen und so als rituelle Handlung im schulischen Alltag Einzug finden. Die Lehrperson soll den Kindern das Gefühl vermitteln, dass jedes beliebige Thema aufgegriffen werden kann und die Blätter nicht zensiert, sondern als ernstzunehmender Teil ihrer verborgenen Interessen behandelt werden. Die Lehrperson kann, nach Absprache mit der Klasse, Ideen-Blätter anonym vorlesen und als Gesprächsgrundlage verwenden. Auf diese Weise kann in Erfahrung gebracht werden, wie intensiv die Suche der Kinder nach Werten ist. Dieses Ritual trägt somit zum Wachsen des Wertbewusstseins bei und kann die Kinder dabei unterstützen, ihr eigenes Handeln zu reflektieren.

Ideen-Blätter bespielen unter anderem das *Prinzip der Realitätsbezogenheit* (siehe Kapitel 4.4). Standop (2005, S. 102) macht deutlich, dass speziell ein unmittelbarer Bezug zur eigenen Lebenslage entscheidend ist, um mögliche Konsequenzen oder Folgen nachvollziehen zu können. Dabei können die Kinder an sich selbst und konkreten Situationen lernen und diese Erkenntnisse anschließend nutzen, um Wertvorstellungen aufzubauen.

Rituale für das Miteinander

Das Ritualisieren der Gesprächs- und Umgangsformen beeinflusst die Arbeitsatmosphäre maßgeblich und lässt das Gefühl der Sicherheit im Agieren mit einer anderen Person wachsen (Hüsten et al., 2007, S. 30).

Der Klassenrat

Der Klassenrat, begründet von *Célèstin Freinet*, verfolgt unter anderem folgende Ziele: Eine Demokratiefähigkeit wird gebildet, indem Kinder lernen, ihre individuelle Meinung frei zu bilden und auch keine Scheu zu haben, diese zu äußern. Indem Konflikte gemeinsam in der Klasse gelöst werden, verbessert sich das Klassenklima und das Zusammengehörigkeitsgefühl steigt. Jedes Kind hat die Möglichkeit, sich frei zu äußern und bekommt somit das Gefühl der Akzeptanz seiner individuellen Anliegen und Sorgen. Der Klassenrat dient daher als Instrument der Konfliktlösung aber auch der Konfliktprävention, indem jedes einzelne Gruppenmitglied Selbstwert erfährt (Wagner-Willi, 2005, S. 15). Auch der Lehrplan beinhaltet das Reflektieren von Interessensunterschieden und die damit verbundene Konfliktprävention (Lehrplan, 2012, S. 1).

Hinweise für den Ablauf eines Klassenrats

Der Klassenrat soll Raum für demokratisches Sprechen und Problemlösen schaffen. Daher sind eine verlässliche Struktur und ein vorgegebener Ablauf entscheidend, welcher gemeinsam mit einer *Gewaltfreien Kommunikation* und Gesprächsregeln das Gerüst darstellt.

Die Sitzung beginnt mit einer formellen Begrüßung durch den Moderator, welcher zuvor gewählt wurde und einen groben Überblick über die Tagesordnung gibt. Eine Anerkennungsrunde zum Auftakt hilft dabei, die

Aufmerksamkeit der Beteiligten auf positive Aspekte zu lenken. Zeitlich anschließend, aber analog zur Anerkennungsrunde, folgt eine Kritikrunde. Entscheidend ist, dass sowohl das Positive als auch das Negative seinen Platz findet und Artikulation erfährt. Kritik wird dabei fair und sachlich geäußert. Auch hier muss geklärt werden, dass die freie Meinungsäußerung ihre Grenzen hat (Standop, 2005, S. 110). Im Anschluss liest der Moderator das Protokoll des letzten Rats vor, die gefundenen Lösungen werden hinterfragt und gegebenenfalls wird die Thematik erneut besprochen. Dann werden die aktuellen Themen vorgestellt und abgearbeitet, welche während der Woche zum Beispiel mithilfe eines *Klassenbriefkastens* (siehe Kapitel 5.6) gesammelt wurden. Während des Klassenrats nimmt die Lehrperson eine untergeordnete und beobachtende Rolle ein. Ein ritualisiertes Ende durch den Moderator schließt den Klassenrat ab (Daublebsky & Lauble, 2006, S. 21-22).

Standop (2005, S. 108) beschreibt das Einbeziehen der Kinder in die Entscheidungsfindung und in das Problemlösen als eine wesentliche Voraussetzung einer „auf vernunftgemäße Argumente gestützte Werteerziehung“. Der Klassenrat bietet Gelegenheit, für sich selbst, aber auch für andere Verantwortung zu übernehmen und schafft einen gelebten Diskurs in der Klasse.

Das Gesprächsmodell „Gewaltfreie Kommunikation“

Die *Gewaltfreie Kommunikation*, kurz *GFK*, hilft den Kindern, ihre eigenen Gefühle besser erspüren und verbalisieren zu können, so Rosenberg (2002, S. 26). In diese Arbeit fügt sich das Gesprächsmodell insofern ein, als die Anwendung der GFK die Entwicklung von Empathie anderen Menschen gegenüber fördert und als Ritual im Unterricht fungieren kann. Das Gesprächsmodell dient als ein aus vier Schritten bestehender Leitfaden und kann den Kindern dabei helfen, ihre eigenen Beobachtungen, Gefühle, Bedürfnisse und Bitten wertschätzend zu formulieren. Die nachfolgende Abbildung gibt einen Überblick über die vier Ebenen nach

Rosenberg (2002, S. 189). Orth und Fitz (2013, S. 17) haben diese Ebenen näher beschrieben und ergänzend dazu die vier Schritte in der Empathie formuliert.

Vier Schritte im Selbstaussdruck	Vier Schritte in der Empathie gegenüber anderen
Ehrlich ausdrücken, wie <i>ich</i> bin, ohne zu beschuldigen oder zu kritisieren	Empathisch aufnehmen, wie <i>du</i> bist, ohne Beschuldigungen oder Kritik zu hören
Beobachtungen	
1. Was ich beobachte (sehe, höre, an was ich mich erinne- re, was ich mir vorstelle, frei von meinen Bewertungen, das zu meinem Wohlbefinden beiträgt oder nicht: „Wenn ich sehe / höre ...“	1. Was du beobachtest (siehst, hörst, an was du dich erin- nerst, was du dir vorstellst, frei von deinen Bewertungen, das zu deinem Wohlbefinden beiträgt oder nicht: „Wenn du siehst / hörst ...“ (Wird beim Anbieten von Empathie manchmal wegge- lassen.)
Gefühle	
2. Wie ich mich fühle (Emotionen oder Empfindungen statt Gedanken) in Beziehung zu dem, was ich beob- achte: „Ich fühle ...“	2. Wie du dich fühlst (Emotionen oder Empfindungen statt Gedanken) in Beziehung zu dem, was du beobachtest: „Du fühlst ...“
Bedürfnisse	
3. Was ich brauche oder schätze (statt einer Präferenz oder einer spezifischen Handlung), das meine Gefühle verursacht: „... weil ich brauche / mir wichtig ist ...“	3. Was du brauchst oder schätzt (statt einer Präferenz oder einer spezifischen Handlung), das deine Gefühle verursacht: „... weil du brauchst / dir wichtig ist ...“
Klar um etwas bitten, das mein Leben berei- chern würde, ohne zu fordern	Empathisch aufnehmen, was dein Leben be- reichern würde, ohne irgendeine Forderung zu hören
Bitten	
4. Die konkreten Handlungen, von denen ich mir wün- sche, dass sie in die Tat umgesetzt werden: „Würdest du bereit zu ...?“ „Und würdest du bitte ...“	4. Die konkreten Handlungen, von denen du dir wünschst, dass sie geschehen: „Würdest du gern ...?“ (Wird beim Anbieten von Empathie manchmal wegge- lassen.)
© Marshall Rosenberg	

Abbildung 2: Stufen der Gewaltfreien Kommunikation und Empathie (Orth & Fritz, 2013, S. 17)

Die vier Ebenen der Gewaltfreien Kommunikation schaffen, ohne das Gegenüber zu vernachlässigen, bewusst Raum für die eigenen Bedürfnisse. Den Wünschen nach beidseitiger Bedürfniserfüllung soll nachgegangen werden, indem sowohl die eigenen als auch die meines Gegenübers als gleichwertig gespürt werden (Rosenberg, 2002, S. 26). Die

GFK wirkt zudem entschleunigend im Konflikt. Doch wie können die Begriffe und die Herangehensweise der Gewaltfreien Kommunikation kindgerecht aufbereitet werden?

Rosenberg (2002, S. 27) führt zwei symbolische Charaktere ein, um die Wichtigkeit der GFK auch für Kinder greifbar zu machen – *die Giraffe* und *den Wolf*. Die Giraffe wird als jenes Tier beschrieben, das sich durch sein großes Herz und den langen Hals, der symbolisch für einen objektiven Blick steht, auszeichnet. Die Gewaltfreie Kommunikation wird kindgerecht auch *die Giraffensprache*, *die Sprache des Herzens* genannt. Der Wolf hingegen symbolisiert Aggressivität und Gewalt und orientiert sich an, ihm in bekannten Märchen zugeschriebenen, bösen Charaktereigenschaften.

Der Einsatz der GFK spricht das *Prinzip der Ganzheit* und auch das *Prinzip der Realitätsbezogenheit* (siehe Kapitel 4.4) an. Der Edukand ist gefühlsmäßig eingebunden, und das „Werten“ wie auch „Bewerten“ folgt nicht nur sachlogischen Momenten, sondern gründet auf die emotionale Urteilsbildung. Schröder (1978, S. 46) verdeutlicht, dass Werteeziehung, neben der emotionalen Betroffenheit, sowohl auf Erkenntnis als auch auf Verhalten und Haltung abzielt. Das Bewusstsein der Verbindlichkeit der Werte wird erkannt und die eigene Haltung danach ausgerichtet. Da das Kind die Konfliktsituation konkret erlebt und das Geschehen selbst beeinflusst und spürt, findet ein konkreter Bezug zu Realität statt. Dieser Bezug ermöglicht ein Werterleben, abseits abstrakter Formen, in konkreter Begegnung (Standop, 2005, S. 102).

Die Autoren Orth und Fitz (2013, S. 19-20) sprechen der GFK im pädagogischen Kontext viele weitere Entwicklungspotenziale für die Kinder, aber auch für die Lehrperson zu. In erster Linie fördert die GFK die Selbstwahrnehmung, -verantwortung und auch Reflexion. Das Kind lernt, über Gefühle, Taten und Bedürfnisse zu sprechen und auch das Gegenüber diesbezüglich zu spüren und zu verstehen. Somit greift es unter

anderem jenes formulierte Ziel im Lehrplan der Volksschule (2012) auf: „Die Volksschule soll den Kindern die Möglichkeit geben, ihre Bedürfnisse und Interessen unter Berücksichtigung anderer Personen wahrzunehmen und zu vertreten“ (S. 2).

Rituale, um Ordnung zu spüren

„Halte Ordnung. Die Ordnung hält dich.“

Folgende konkrete Rituale dienen als Vermittlung von Struktur, um Vertrauen und Beständigkeit zu erfahren:

Klassendienste

Hüsten et al. (2007, S. 46) beschreibt Klassendienste als eine gemeinsame Verantwortung für die Ordnung im Klassenzimmer. Mithilfe der Klassendienste kann den Kindern verdeutlicht werden, welche Bedeutung und Notwendigkeit eine gerecht aufgeteilte und



Abbildung 3: Klassendienste (Fotografie: Josefin Katamay)

geregelte Ausführung von Aufgaben für die Gemeinschaft hat. Indem das Kind einen Dienst zugeteilt bekommt, erfährt es die mitverantwortliche Ausführung von Aufgaben und setzt sich mit den unterschiedlichen Aufgabenbereichen im Schulalltag auseinander. Das Kind erfährt außerdem sich selbst als Teil der Gemeinschaft, wofür ein großes Maß an Eigen- und Mitverantwortung gefordert ist (ebd., 2007, S. 46).

Tagesablauf

Zu Beginn des Tages wird der Ablauf besprochen, welcher mithilfe von Bild- oder Wortkarten visuell gestützt werden kann. Die Tagestransparenz vermittelt Sicherheit und Orientierung. Brosius et al. (2013, S. 16) spricht diesem vorgegebenen Rahmen, in dem die Kinder ihren eigenen Platz haben, eine wesentliche Wirkung auf den gespürten Schutz und das Vertrauen zu (siehe Kapitel 1.4).

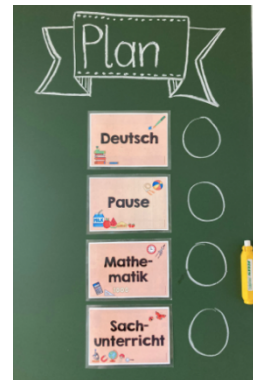


Abbildung 4: Beispiel für Tagestransparenz (Fotografie: Josefin Katamay)

Auch aktuelle Gefühle können im Zuge der Tagestransparenz ausgedrückt werden. Bekommen Kinder zu Tagesbeginn die Möglichkeit, über ihre Gefühlslage zu sprechen, fühlen sie sich besser angenommen und die Lehrperson kann auf die Stimmung der Kinder gegebenenfalls eingehen und Rücksicht nehmen (Hüsten et al., 2007, S. 17). Die *Gefühlsuhr* (siehe Kapitel 5.2) kann als Ritual zum Mitteilen der eigenen Gefühle verwendet werden.

Das *Aktualisieren des Datums* beschreibt ebenso ein wirkungsvolles Ritual im schulischen Alltag, welches die Kinder, neben der zeitlichen Orientierung, auch auf die Vergänglichkeit aufmerksam macht und wiederum eine Anregung zum Philosophieren darstellen kann (ebd., 2007, S. 26).



Abbildung 5: Kalender (Fotografie: Josefin Katamay)

Besondere Tage feiern

Feiern und Feste prägen uns schon lange. Ob und wie Feste gefeiert werden, hängt jedoch stark von der Schule ab. Die Festkultur ist dann ein Indikator dafür, ob das Unterricht-Halten oder eine Einheit von Unterricht und Erziehung bevorzugt wird. Denn Rituale zu Festanlässen durchbrechen den schulischen Alltag und stellen „grüne Inseln“ in der

Gleichförmigkeit von Aktivitätsfolgen und Zeitverläufen dar. Da sich diese Rituale in ihrer Grundstimmung abheben, ermöglichen sie ein Innehalten, Verlebendigen von Bräuchen und ein besinnliches Verhalten (Kaiser, 2020, S. 44-45).

Kaiser (2020, S. 44) nennt eine Vielzahl von Anlässen für ritualisierte Feste: Geburtstage der Kinder, Schulanfängerfest im Herbst, Erntedank, Adventzeit, Fastnacht, Begrüßung der Schulanfänger bei der Schuleinschreibung, Osterzeit, interkulturelle Feste, Verabschiedung der Viertklässler. Eine diesen Festen entsprechende Dekoration im Schulhaus steigert die Sensibilität der Kinder für Sinnzusammenhänge und Zeitrhythmen und lässt die symbolische Schönheit spürbar werden.

Diese Rituale bespielen in abstrakter Form *das Prinzip der Themenzentriertheit* (siehe Kapitel 4.4), da das Sachwissen, wie beispielsweise das Wissen über Feiertage, als Werkzeug fungiert und wiederum zu einer Leitidee hinführen soll. Genau dieses Sachwissen knüpft in diesem Fall explizit an die Lebenswelt der Kinder an.

Rituale zur Reflexion

Das Rollenspiel

Harecker (2000, S. 118) beschreibt das Rollenspiel als eine wichtige Technik, um Werte aufzuspüren. Es ermöglicht das Verlagern einer Situation aus der Realität hinein in einen spielerisch inszenierten Raum. Das Rollenspiel kann dazu dienen, Verhaltensweise zu analysieren und ermöglicht weiter, alternative Verhaltensstrategien in einem geschützten Rahmen auszuprobieren – „Schwimmübungen im Trockenen“ (Institut Suchtprävention pro mente ooe, 2018, S. 16-17). Oftmals entsteht daraus eine Fülle an tiefen Einsichten und Gefühlen und bietet Nahrung für produktives Denken, so Harecker (2000, S. 118). Beim Rollenspiel haben

auch Kinder, welche nicht direkt am Spiel beteiligt sind, eine wichtige Funktion. Sie beobachten, geben Rückmeldung und lernen selbst auch am Modell der spielenden Kinder (Klaus, 2018, S. 66; Institut Suchtprävention pro mente ooe, 2018, S. 16-17).

Das Rollenspiel ermöglicht eine Reflexion von Werten anhand der Interaktion, in der die Kinder selbst ihren eigenen Lernprozess aktiv konstruieren (Standop, 2005, S. 94). Klaus (2018, S. 66) beschreibt dabei die unterstützende Rolle der Lehrperson, welche als Anreger im Rollenspiel dient. Es können Konfliktsituationen konstruiert werden, welche danach wiederum als Gesprächsbasis aufgegriffen werden können. Standop (2005, S. 94) sieht darin eine wertvolle Möglichkeit, Konflikte in der Gruppe zu besprechen und zu lösen. Durch das gemeinschaftliche Arbeiten gibt es keine letzt-verantwortliche Autorität (z.B. Lehrperson), welche die Entscheidung schlussendlich trifft. In diesem Fall spüren die Kinder, dass ihr moralisches Urteilen nicht bloßes Argumentieren, sondern vielmehr verantwortlich für Entscheidungen ist. Selbstwirksamkeit und Verantwortung können dabei gespürt werden (ebd., S. 94).

Hinweise für den Ablauf eines Rollenspiels

Festgelegte Regeln sind entscheidend, damit das Rollenspiel die benötigte Struktur erfährt. Das bespielte Thema wird anschließend als konkrete Situation dargestellt. Das Thema ist außerdem ausschlaggebend dafür, ob ein Zeitrahmen festgelegt wird oder es den Rahmen selbst bereits limitiert. Um die Kinder zu unterstützen, können Anreize gesetzt und das spielende Verhalten zuvor in der Gruppe besprochen werden. Die Rollenverteilung und spezielle Beobachtungsaufträge an die nicht-spielenden Kinder können von der Lehrperson verteilt werden. Wenn das Rollenspiel zu Ende gespielt wurde oder die Zeit abgelaufen ist, beendet die Lehrperson die Situation und es folgt eine Auswertungsphase. Die Lehrperson betont dabei, dass die Kinder die Rolle nur gespielt haben

und danach wieder sie selbst sind (Institut Suchtprävention pro mente ooe, 2018, S. 16-17).

Das Rollenspiel verfolgt unter anderem *das Prinzip der Ganzheit* (siehe Kapitel 4.4), da es eine emotionale Beteiligung sowie eine persönliche Wert- und Sinneinsicht ermöglicht. Werte können zunächst vom Edukand erschlossen und anschließend durch gemeinsame Gespräche reflektiert werden. Auch Standop (2005, S. 108) macht deutlich, dass das Kind seine individuell richtige Orientierung erst durch persönliche Handlung erfährt. Im Rollenspiel konstruierte Konfliktsituationen bieten Gelegenheit dazu, einen Konflikt aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und so Werte miteinander zu vergleichen. Im weiteren Sinn kann so eine physische und soziale Infrastruktur geschaffen werden, aus der das Kind selbst eine Moralkultur entwickeln kann. Ausgehend vom Rollenspiel können viele Bereiche bearbeitet werden. Grundvoraussetzung, um das Ritual konstruktiv nutzen zu können, ist das Gefühl von Freiheit und Freiwilligkeit. Das Kind kann nur dann seine Meinung frei äußern, wenn es innerhalb eines konstruierten und geschützten Rahmens Freiwilligkeit verspürt. Standop (2005, S. 109) macht deutlich, dass die freie Meinungsäußerung dort ihre Grenzen hat, wo „die Würde anderer Menschen verletzt wird.“

Das Ritual schafft damit die Möglichkeit eines sinnstiftenden, weiterführenden und wertinduzierenden Gesprächs, indem das Kind durch das Einbringen von eigenen Erlebnissen, Interessen und Gefühlen von sich selbst ausgeht (Harecker, 2000, S. 118-119).

Philosophieren mit Kindern

Das Philosophieren mit Kindern im Unterricht bietet einen wertschätzenden und geschützten Rahmen, innerhalb dessen die eigenen Werte, Haltungen und Gedanken realisiert, reflektiert und entwickelt werden

können. Das Philosophieren lässt die eigenen Gedanken frei werden und fördert die Fähigkeit zum Dialog und zum demokratischen Miteinander. Besonders die Heterogenität der Klasse verstärkt den interaktiven Charakter beim Philosophieren. Themen wie Toleranz, Vorurteile und das Anderssein werden aufgegriffen und von mehreren Seiten durchleuchtet (Theißig, 2016).

Warum Philosophieren?

Das Philosophieren stellt eine Möglichkeit dar, durch Fragen wie „Was kann ich? Was will ich?“ mehr über das eigene Ich zu lernen und eine Orientierung für das eigene Leben zu finden. Dieses eigene, selbstentwickelte Gedankengut bietet somit eine völlig andere Qualität. Durch das Philosophieren in der Gemeinschaft „Klasse“ können die Kinder ihre eigenen Fragen einbringen, weshalb es über eine Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen hinausgeht. Auf diese Weise kann das Kind ein Selbstbild entwickeln, welches besonders in der heutigen Zeit der Orientierungslosigkeit bedeutsam ist. Um Antworten auf die eigenen philosophischen Fragen zu erhalten, muss das Kind offen den Sichtweisen der anderen Kinder entgegentreten, logisch und kreativ denken und seinen eigenen Standpunkt vertreten können. Durch die Annäherung an das eigene Wesen und die eigenen Gefühle im Prozess, können Wertehaltungen reflektiert werden (Russo, 2021, S. 13-14).

Rituale zur Konfliktlösung

In Ritualen zur Problem- und Konfliktlösung sollen Techniken vermittelt werden, die die Kinder immer dann heranziehen können, wenn sie mit einem Problem oder Konflikt konfrontiert werden. Das Hauptziel besteht darin, dass keine unreflektierte und vorschnelle Handlung auf ein Problem folgt, sondern das Kind lernt, Verhaltensweisen und Handlungsmuster zu überlegen und gegeneinander abzuwägen (Institut Suchtprävention pro mente ooe, 2018, S. 17). Konflikte und Konfliktprävention finden auch im Lehrplan der Volksschule (2012, S. 2) Einzug.

Um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen, werden aus der Vielzahl von Ritualen zum Problemlösen drei verschiedene aufgegriffen. Die Rituale dienen dazu, die eigenen Sorgen zum Ausdruck zu bringen und Halt und Unterstützung zu erfahren, um bestehende Konflikte aus dem Weg zu räumen.

Der Klassenbriefkasten

Der *Klassenbriefkasten* ist eine frei zugängliche Box, in welche Briefe mit Ängsten, Sorgen und Wünschen eingeworfen werden. Die Kinder notieren ihr Anliegen und können optional den Namen anführen, wobei dieser für die Lehrperson hilfreich sein kann, um die Verfasserin oder den Verfasser mit seinem Anliegen direkt anzusprechen. Der Klassenbriefkasten benötigt Regeln, welche zuvor besprochen werden. Eine Regel könnte lauten: Bevor das Kind Sorgen bezüglich eines Konflikts in den Klassenbriefkasten wirft, muss Kontakt zwischen den Konfliktparteien gesucht werden. Das Problemlösen steht im Vordergrund, wofür manchmal kein Dritter (Lehrperson) oder eine „höhere Instanz“ (Klassenrat) benötigt wird. Die Lehrperson kann somit davon ausgehen, dass neben Wünschen und Anregungen weitgehend ungelöste Sorgen Einzug in den Klassenbriefkasten finden, und die Kinder zuvor selbstständig an einer Problemlösung gearbeitet haben. (Hüsten et al., 2007, S. 28). Der *Klassenbriefkasten* kann in Kombination mit dem *Klassenrat* (siehe Kapitel 5.4) verwendet werden (Friedrichs, 2013, S. 27).

Das Anti-Streit-Pulver

Das Gefühl von Zorn und Wut spüren Kinder oft schon vor dem Ausbruch im Bauch. Verspürt dies ein Kind und realisiert, dass es streitlustig ist, kann das *Anti-Streit-Pulver* zum Einsatz kommen. Der Beutel hat zwar keinen sichtbaren Inhalt, ist aber dennoch gefüllt mit Pulver, für jene Kinder, die es benötigen. Spürt ein Kind Wut, so kann es eine Hand voll

Pulver nehmen und fühlt sich beruhigt und gut unterstützt. Kommt es dennoch zum Streit, so hat wohl jemand nicht ausreichend Pulver genommen. Diese „erfundenen Wirklichkeiten“ werden besonders von Kindern im Vorschulalter gerne angenommen. Hat die Lehrperson das Säckchen mit dem Anti-Streit-Pulver einmal vorgestellt, so bleibt dieses frei zugänglich, ohne sich aufzudrängen, in der Klasse. Das Kind kann somit frei entscheiden, wann das Pulver zum Einsatz kommt, und muss sich im Vorfeld mit seinen eigenen Gefühlen auseinandersetzen (Winkler, 2006, S. 67).

Die Friedenstreppe

Zwenger-Balink (2004, S. 34) beschreibt die *Friedenstreppe* als eine Unterstützung zur Konfliktlösung speziell für Kinder. Eine klare Struktur und ein ritualisierter Ablauf ermöglichen eine selbstständige Lösungsfindung und helfen dabei, den Überblick über Probleme zu behalten. Die Form der Treppe veranschaulicht ein gemeinsames Bewältigen der Stufen und ein „Aufeinander-Zugehen“, und somit im übertragenen Sinn ein gemeinsames Problemlösen.

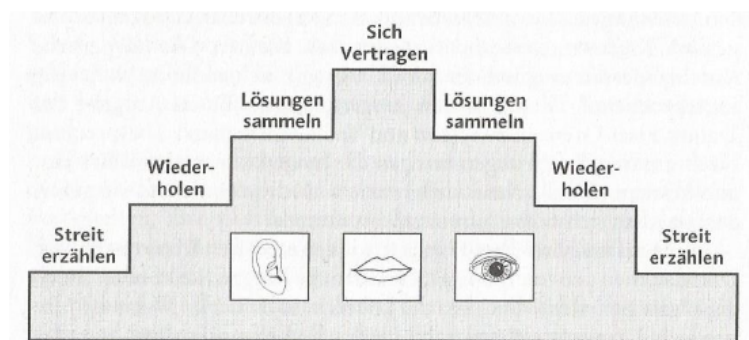


Abbildung 6: Friedenstreppe nach Zwenger-Balink (2004, S. 34)

Die Verwendung der Friedenstreppe gliedert sich in vier Schritte. Zu Beginn beschreiben beide Konfliktparteien das Problem aus ihrer eigenen Perspektive. Das jeweils andere Kind hört zu. Im zweiten Schritt verbalisieren die Kinder ihre Gefühle, welche von der Gegenpartei durch Wiederholung wertgeschätzt werden. Im Anschluss wird begonnen, eine

Lösung zu finden, die dann im vierten Schritt als Einigung mithilfe einer sichtbaren Geste bekräftigt wird. Im Idealfall läuft das Besteigen der Friedenstreppe so ab – manchmal jedoch benötigen einzelne Stufen Zeit und einen persönlichen Abstand. Diese Zeit soll durch Verabredungen bewusst begleitet werden (Zwenger-Balink, 2004, S. 34-35).

Bedeutend beim Einsatz der Friedenstreppe sind folgende Kompetenzen: Das Wissen um Kommunikationsprozesse und die damit verbundene GFK (siehe Kapitel 5.5), aktives Zuhören, Empathie, eine Problemlösungskompetenz und eine generelle Lösungsbereitschaft (Lenhard, 2020).

Zu Beginn wird die Verwendung der Friedenstreppe von der Lehrperson begleitet und angeleitet. Bei konstantem Einsatz erlangen die Kinder die Fähigkeit zur Kontrolle ihrer eigenen Emotionen in Konfliktsituationen und lernen eine selbstständige Konfliktlösung (Zwenger-Balink, 2004, S. 35). In erster Linie kann das Kind sein „Selbst-Bewusstsein“ im eigentlichen Wortsinn stärken. Die eigene Gefühlswelt, abhängig vom Alter und der Übung und ihren, sich manchmal auch widersprüchlich zeigenden Dimensionen, wird wahrgenommen und zum Ausdruck gebracht. Durch die Kompetenz der Wahrnehmung und Verbalisierung der eigenen Gefühle sind anschließend das Hineinversetzen in das Gegenüber und Empathie möglich (Lenhard, 2020).

Rituale zur Selbst- und Fremdwahrnehmung

„Ich bin einmalig - du auch!“ - Nur in der Wertschätzung der Vielfalt ist ein respektvolles Miteinander auf Augenhöhe möglich. Jeder Mensch ist gleich und doch so verschieden. Kinder sollen, neben ihrem eigenen Selbstwert, auch die Vielfalt im Miteinander erkennen und schätzen. Indem das Kind das Gefühl der Akzeptanz seiner selbst erfährt, kann es auch vertrauensvoll auf andere zugehen. Das Gefühl, ohne Angst anders

sein zu können, ist dabei essenziell (Institut Suchtprävention pro mente ooe, 2018, S. 7-8). Die Volksschule soll dem Kind jenen Schutz und Raum gewähren, der Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl entwickeln und wachsen lässt (Lehrplan, 2012, S. 2).

Um die Botschaft „So, wie du hier bist, bist du genau richtig!“ zu verstärken, kann das *Schulterklopfen* in der Klasse Einzug nehmen. Dafür stellen sich die Kinder im Kreis eng zusammen, sodass sich die Schultern beinahe berühren. Eine Drehung im Uhrzeigersinn um 90 Grad, macht ein ordentliches Hintereinanderstehen möglich. Die Kinder heben gemeinsam die rechte Hand und klopfen dem Kind vor ihnen liebevoll auf die Schulter. Gemeinsam wird der Satz: „Schön, dass du zu uns gehörst!“ gesprochen, welcher die Geste verbal unterstützt (Institut Suchtprävention pro mente ooe, 2018, S. 20).

„Das Lied vom anders sein!“ von Klaus W. Hoffmann greift genau diese Thematik auf und bietet damit eine weitere Perspektive. Das Reimen und Singen hat im Ritual einen großen Stellenwert (siehe Kapitel 1.4) (Theißig, 2016).

Das Danke-Herz

Der Schulalltag bietet viele Möglichkeiten, als Lehrperson Dankbarkeit vorzuleben. Äußert eine Lehrperson Dankbarkeit anhand von Ich-Botschaften, merkt das Kind, dass es ernst genommen wird und wichtig ist. Nur wenn das Kind spürt, dass Dankbarkeit ein freundliches, ehrlich gemeintes und wohlwollendes Gefühl ist, kann es selbst danken. Möchte ein Kind einem anderen einen besonderen Dank aussprechen, so kann es ein *rotes Herz* aus Tonpapier überreichen. Das Herz visualisiert die Dankbarkeit und Wertschätzung für beispielsweise eine Hilfestellung, geschenkte Freude oder aufmerksames Zuhören (Hüsten et al., 2007, S. 42).

5.2 Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend zeigt dieses praxisbezogene Kapitel deutlich, dass das Ritual ein wertvolles Gerüst für eine funktionierende und kindernahe Werteerziehung darstellt. Die wiederholte Handlung und der vorgegebene Rahmen, welcher für Schutz und Vertrauen sorgt, ermöglichen den Kindern das Erspüren von Werten, eine sensible Reflexion und ein In-Kontakt-Treten mit anderen. Im besten Fall findet ein permanenter Austausch statt, bei dem Werte als stabile und verlässliche Komponente wahrgenommen und über Rituale verinnerlicht werden. Durch den erschaffenen und teilweise inszenierten Raum hat das Kind die Möglichkeit, sich selbst auszuprobieren und Erfahrungen zu sammeln. Einerseits sind genau diese selbst erfahrenen Emotionen entscheidend für das Gelingen der Werteerziehung. Andererseits darf auch die Rolle der Lehrperson nicht außer Acht gelassen werden, welche den Kindern die Bedeutung der vermittelten Werte und des Rituals fühlbar macht. Die beschriebenen Beispiele stehen stellvertretend für eine Vielzahl von Ritualen zur Werteerziehung und machen deutlich, wie „einfach“ es sein kann, Werte spürbar aufzubereiten. Die These *„Die Kombination aus Ritualen und der Werteerziehung bietet eine Möglichkeit, Werte transparent und kindgerecht zu erfahren“*, wird aufgrund der oben angeführten Aspekte belegt.

Doch ist Werteerziehung tatsächlich so „einfach“? Der zweite Teil der Masterthesis beschreibt die empirische Forschung und spürt der Sensibilisierung von Pädagoginnen und Pädagogen bezogen auf Werteerziehung nach und erfragt, ob dabei auf Rituale zurückgegriffen wird.

Empirische Auseinandersetzung

Die Empirische Forschung bildet den zweiten Teil der vorliegenden Forschungsarbeit, welche zur Überprüfung der Erkenntnisse des theoretischen Teils dient und mit praxisnahen Erfahrungen ergänzt. Zu Beginn erfolgt eine Anknüpfung an die Theorie, danach wird die verwendete Methode erläutert. Um Transparenz zu schaffen, werden jene Gütekriterien beschrieben, welche die Arbeit maßgeblich leiten. Nach der Darstellung des qualitativen Interviews mit besonderer Vertiefung der problemzentrierten Form, schließt die Auswertung und Interpretation an. Einzelfallanalysen und vergleichende Analysen werden herangezogen, um einen empirischen Mehrwert zu generieren.

6. Forschungsdesign

6.1 Anknüpfung an die Theorie

Um den Theorieteil in Erinnerung zu rufen, folgt erneut eine Zusammenfassung des theoretischen Hintergrunds.

Im ersten Kapitel wird deutlich, dass die Ritualpraxis, wie Winkler (2006, S. 67) es treffend formuliert, „eine Gestaltung erfundener Wirklichkeiten“ darstellt. Erst durch das Zutragen einer Bedeutung durch die Gemeinschaft erfährt das Ritual seine Begründung und seinen Wert. Die Aussagekraft des Rituals bedient sich eines symbolhaften Charakters, welcher über die ersichtliche Handlung hinausgeht. Die lange Entwicklung des Rituals soll uns auch heute noch daran erinnern, Rituale immer wieder auf ihre Stimmigkeit zu prüfen.

Rituale dienen als Vermittlungsinstrument von Lerninhalten, auch von Inhalten, die weitfassender sind als im Curriculum festgelegt und Werte betreffend. Gerade für Kinder sind sie von großer Bedeutung, da damit dem Wunsch nach Halt, Struktur und Sicherheit nachgegangen wird. Die persönlichkeitsentwickelnde und soziale Komponente des Rituals

ermöglicht den Kindern alltagsbezogene Lernerfahrungen. Rituale lassen eine Werteerziehung gelingen - beziehungsweise bieten sie die Möglichkeit dazu.

Aus dem zweiten Kapitel erschließt sich die ethische Imperativfunktion von Werten, welche das Verhalten des Menschen maßgeblich beeinflusst und somit auch die Voraussetzungen und Normen einer Gesellschaft. Reale Situationen des menschlichen Handelns können Werte in den Vordergrund rufen und andere hingegen zurückstellen, weshalb sich im Bereich der Selbstentfaltung individuelle Wertehaltungen entwickeln. Eine pädagogische Förderung muss daher eine ganzheitliche Erziehung anstreben, wobei der Bogen zum *Zeigen von Orientierungswerten* mittels handelnder Erfahrungen gespannt werden kann. Prange (2005, S. 65) nennt das die *operative Pädagogik*. Eine handelnde Auseinandersetzung, die physisch und emotional passiert, kann mit Ritualen bespielt werden.

Wie sich die Werthaltung bei Kindern entwickelt und welche Werte im Kindesalter von Relevanz sind, wird im dritten Kapitel thematisiert. Die Wertebildung bei Kindern zeigt, dass Imitation und Kontinuität sowie eine Steigerung der Komplexität mit zunehmendem Alter relevant werden. Die Arbeit thematisiert vor allem Imitation, da Werteerziehung durch das Zeigen von Werten seitens der Lehrperson passiert. Kinder übernehmen teilweise ganze Verhaltensmuster, weshalb der Lehrperson bewusst sein muss, in welcher verantwortungsbewussten Rolle sie sich befindet.

Kapitel vier geht neben der Klärung des Erziehungsbegriffs auch der Unterfrage „*Warum ist Werteerziehung Thema der Grundschule?*“ nach. Um Zusammenhänge und Interpretationen zu ermöglichen, muss das *Wissen* in Kombination mit dem *Ge-wissen* behandelt werden. Bildung ist maßgeblich für die Entwicklung der Persönlichkeit und damit in Folge,

im weiteren Sinn, für die Gesellschaft. Da jede Lehrperson mit adäquatem Wissen ihre eigene Werteerziehung reflektieren sollte, werden drei idealisierende und abstrakte Darstellungen des Erziehungsprozesses angeführt.

Die didaktischen Prinzipien zur Werteerziehung machen deutlich, wie vielschichtig und umfangreich Werteerziehung behandelt werden muss. Nicht jedes Ritual kann eigenständig betrachtet werden und alle von Schröder (1987) formulierten Prinzipien bespielen. Vielmehr soll ein Zusammenspiel aus mehreren Ritualen für eine ganzheitliche Abdeckung der Prinzipien sorgen.

Im fünften und letzten Kapitel des sensibilisierenden Teils der Arbeit wird deutlich, dass das Ritual ein wertvolles Gerüst für eine funktionierende und kindernahe Werteerziehung darstellt. Die wiederholte Handlung und der vorgegebene Rahmen, welcher für Schutz und Vertrauen sorgt, ermöglichen den Kindern das Erspüren von Werten, eine sensible Reflexion und ein In-Kontakt-Treten mit anderen. Im besten Fall findet ein permanenter Austausch statt, bei dem Werte als stabile und verlässliche Komponente wahrgenommen und über Rituale verinnerlicht werden.

Forschungsfrage

An dieser Stelle wird die Forschungsfrage erneut in Erinnerung gerufen:

„Wie können Primarstufenpädagoginnen und -pädagogen Rituale zur Werteerziehung gezielt so einsetzen, dass Kinder deren Sinn durch eigenes Handeln erfahren?“

Die Fragestellung birgt Ungebundenheit und Offenheit und lässt viel Platz für das Miteinbeziehen praktischer Erfahrungsberichte. Die Forschungsfrage fundiert die Entscheidung, qualitativ vorzugehen. Ziel der Autorin ist, Vielfalt der Meinungen und Blickwinkel auf das Ritual und der Werteerziehung in der Schule aufzugreifen. Einen weiteren Mehrwert

stellen die vielen verschiedenen Emotionen und Erfahrungen bezüglich des Rituals als Hilfsmittel im pädagogischen Tun dar.

Die im Vorfeld erstellten Thesen begleiteten die Erarbeitung der Leitfragen.

Thesen

Der erste Teil der vorliegenden Arbeit dient als theoretische Grundlage und schafft Thesen, welche mithilfe der Forschungsarbeit belegt beziehungsweise widerlegt werden. Die theoriegeleiteten Thesen dienen laut Mayring (2015, S. 22) der Aufdeckung dieser und haben einen konstruktiven Charakter bezüglich möglicher Zusammenhänge der bearbeiteten Gegenstände.

- These 1: Ordnung schafft Vertrauen – Vertrauen lässt wachsen. Rituale helfen dabei Vertrauen zu schaffen.
- These 2: Werteerziehung kann nur dann gelingen, wenn die Primarstufenpädagogin, der Primarstufenpädagoge sich ihrer persönlichen Werte bewusst sind und diese vorleben können.
- These 3: Eine theoretische Wissensvermittlung seitens der Primarstufenpädagogin, des Primarstufenpädagogen ist fundamental für die Werteerziehung.
- These 4: Die Kombination aus Ritualen und der Werteerziehung bietet eine Möglichkeit, Werte transparent und kindgerecht zu erfahren.

6.2 Methode

Die vorliegende Forschungsarbeit zu Sinn und Bedeutung von Ritualen in der Werteerziehung der Primarstufenpädagogik fokussiert problemzentrierte Leitfadeninterviews, da dies der Forschungsfrage methodisch

angemessen ist. Befragt wurden Primarstufenpädagoginnen und -pädagogen unterschiedlichen Alters aus Wien und Oberösterreich, genauer lokalisiert in den Bezirken Vöcklabruck, Ried und Steyr. Um die Auswertung der Interviews einheitlicher zu gestalten, wurden zusätzlich, basierend auf den Fragen, standardisierte Befragungsraster von den Befragten ausgefüllt.

Einen zusätzlichen Mehrwert erfährt die Studie durch das Miteinbeziehen von Erfahrungen und Meinungen der befragten Pädagoginnen und Pädagogen, welche diese im Laufe ihrer bisherigen Lehrertätigkeit sammeln konnten. Die Studie fokussiert die Frage, ob das Ritual eine Vermittlungshilfe in der Werteerziehung dargestellt. Die Autorin wollte zum einen herausfinden, wie Pädagoginnen und Pädagogen zum Ritual als solches stehen, wie wichtig Werteerziehung in den individuellen Ansichten ist und inwiefern das Ritual dabei unterstützend wirken kann. Außerdem war eine Darstellung konkreter Rituale, die bei den jeweiligen Befragten Anwendung finden, von Interesse.

Qualitative Forschung

Flick, Kardoff und Steinke (2013, S. 14) schreiben der qualitativen Forschung ein Erzeugen von besserem Verständnis sozialer Wirklichkeiten zu, weshalb diese Forschungsmethode für die vorliegende Arbeit herangezogen wurde. Die Autoren messen der qualitativen Forschung hierfür das Erfordernis bei, aus der Sicht der handelnden Individuen, ihre Lebenswelten „von innen heraus“ zu beleuchten.

Die Basis der qualitativen Sozialforschung stellt ein umfangreiches verbales, visuelles oder audiovisuelles Erhebungsmaterial dar. Diese spezielle Forschungsrichtung beschränkt sich aufgrund der hohen Materialdichte im Einzelfall auf wenige Fälle. Das „Offen-Sein“ stellt einen wesentlichen Punkt dar, wobei diese Offenheit nicht zuletzt durch eine zuvor überlegte Struktur möglich wird. Flick, Kardoff und Steinke (2013), Mayring (2002) und Friebertshäuser und Seichter (2013) sind sich in der

Überzeugung einig, dass die qualitative Forschung einen Versuch darstellt, die Sichtweisen auf einen Sachverhalt von Personen herauszufinden. Weiterführend fokussiert sie deren individuelle Bedeutung für das Individuum und welche Handlungsmotive daraus resultieren. Die aufgestellten Theorien konzipieren folgende Auswirkungen auf die Praxis.

Gütekriterien qualitativer Forschung

Gütekriterien können als wichtige Zielvorgaben der wissenschaftlichen Forschung angesehen werden. Die Aufstellung von Gütekriterien beeinflusst die Qualität der qualitativen Forschung, da daran Güte, Wissenschaftlichkeit und Geltung gemessen werden. (Steinke, 2013, S. 319).

Mayring wendet sich bei der Formulierung der Gütekriterien jener der quantitativen Forschung zu und adaptiert diese entsprechend (Mayring, 1988, S. 92). Die quantitative Forschung repräsentiert klassische Kriterien wie Validität, Reliabilität und Objektivität. Letzteres bezieht sich auf die Möglichkeit der Bestätigung der qualitativen Forschung, so Steinke (2013, S. 319-320). Die Kriterien Reliabilität und Validität sind Bestandteil der sozialwissenschaftlichen Methodenlehre. Um die Stabilität und Genauigkeit der Messung sowie die Konstanz der Messbedingungen auszudrücken, wird die Reliabilität aufgegriffen. Um sicherzustellen, dass gemessen wird, was gemessen werden soll, wird die Validität herangezogen (Friedrichs, 1973, S. 100-102).

Mayring (2002, S. 124) führt an, dass an diesen klassischen Gütekriterien in der Vergangenheit oft Kritik geübt wurde, weshalb aktuell über Gütekriterien, abgestimmt auf die qualitative Forschung, diskutiert wird.

Mayring (2002, S. 144- 148) formuliert dazu folgende Aspekte:

Die *Verfahrensdokumentation* sorgt dafür, dass der Forschungsprozess nachvollziehbar wird, in dem einzelne Arbeitsschritte in der Arbeit dargestellt und transparent werden. Die vorliegende Arbeit wird durch das Offenlegen des *theoretischen Hintergrunds*, in der Darstellung der *Durchführung* (siehe Kapitel 6.3) und in der Erläuterung der *Datenauswertung und -interpretation* (siehe Kapitel 7.1), diesem Kriterium gerecht.

Die *argumentative Interpretationsabsicherung* beschreibt die Absicherung und Argumentation von Interpretationen mithilfe des vorhandenen Materials. Das Material in dieser Arbeit besteht aus den geführten Interviews. Im Kapitel 7.1 Auswertungs- und Interpretationsverfahren wird die angewendete Methode genau beschrieben.

Während des Forschungsprozesses werden die Analyseschritte immer wieder angepasst und überarbeitet und bespielen somit das Kriterium der *Regelgeleitetheit*. Zu Beginn ist das Vorgehen zwar regelgeleitet und festgelegt, es kann aber bei Bedarf angepasst werden. In der vorliegenden Forschungsarbeit fand solch eine Anpassung, in Folge resultierender Unstimmigkeiten, mehrmals statt. Der Vorgang des Codierens erschloss sich aus dem systematischen Abarbeiten definierter Regeln.

Die *Nähe zum Gegenstand* spiegelt sich in der Anknüpfung an die Alltagswelt wider. Rituale sind seit Jahren nicht nur fixer Bestandteil des Schulalltags, sie werden, laut den interviewten Personen, auch oft als Hilfsmittel zur Werteerziehung herangezogen.

Dieses Kriterium der *Kommunikativen Validierung* beschreibt die Bestätigung der Interpretationen seitens der Befragten durch das erneute Vorlegen des erfassten Materials.

Um das Kriterium zu erfüllen, wurden bei der vorliegenden Masterarbeit am Ende der Interviews die Ergebnisse erneut mit den Befragten besprochen und Interpretationen bestätigt (Mayring, 2002, S. 144-146).

Mayring (2002, S. 68) beschreibt *Offenheit* als wichtiges Merkmal bei der Durchführung qualitativer Interviews. Befragte Personen sollen frei und ohne vorgegebene Antworten rückmelden können. Um die Einordnung der Ergebnisse dennoch zu gewährleisten, kann die subjektive Offenlegung der eigenen Perspektiven als Hilfsmittel fungieren.

Die Autorin der Arbeit legte viel Wert auf eine alltägliche Gesprächssituation, um die befragten Personen frei antworten zu lassen. Besonders die eigene Meinung der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner stellt einen Mehrwert dar, weshalb darauf geachtet wurde, diese nicht zu beeinflussen.

Bringen neue Befragungen keine neuen Ergebnisse, so gilt der Prozess der Datensammlung als abgeschlossen. Wie groß eine Stichprobe sein soll, hängt dabei von der Fragestellung ab. Die Berücksichtigung dieser Kriterien wird als *Qualität des Daten-Corpus* bezeichnet (Rockenschau, 2012, S. 173).

Die *Stichprobe* der vorliegenden Masterarbeit erschließt sich aus 10 Interviews mit Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Primarstufenbereich. Die befragten Personen kommen aus Österreich. Von der Groeben (2011, S. 16) führt differente Ziele ähnlicher Rituale, resultierend aus den unterschiedlichen äußeren Einflüssen an, welche auf unterschiedliche Standorte zurückzuführen sind. Da diese Arbeit möglichst umfangreiche Ergebnisse erzielen will, wurden Pädagoginnen und Pädagogen von unterschiedlichen Schulstandorten und -typen (städtische und ländliche Schule, eine Schule mit Mehrstufenklassen und eine katholische Privatschule) ausgewählt. Dieser Aspekt trägt ebenfalls zur Steigerung der Qualität bei.

Die Interviews werden nach der qualitativen Inhaltsanalyse von Phillip Mayring ausgewertet und anonymisiert.

Steineke (2000, S. 320) beschreibt die *Triangulation* als eine Verwendung von komplementären Methoden, Theorien und Daten zur Kompensation von entstehenden Verzerrungen. In der Arbeit wurde dabei mit unterschiedlichen Perspektiven gearbeitet und dabei entstehende, widersprüchliche Ergebnisse bewusst angenommen (Mayring, 2015, S. 125).

Das Kriterium der *Transparenz und Nachvollziehbarkeit* stellt sicher, dass genau dargelegt wird, wie gearbeitet wurde. In der Stichprobe wurden dafür bereits die interviewten Personen beschrieben.

Da das Wohlfühlen einen entscheidenden Einfluss auf die Interviewsituation hat, wurde mithilfe zuvor festgelegter Rahmenbedingungen eine angenehme Atmosphäre geschaffen, welche zum Plaudern einlädt. Das persönliche Kennen der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen machte einen Austausch bei der Interviewerin zuhause möglich. Ein gedeckter Kaffeetisch, geschmückt mit einem bunten Osterstrauß und einem frischen Kuchen, regten nicht nur den Appetit an.

Verwendete Materialien:

- Technisches Material:
Die Gespräche wurden mithilfe eines Recorders am Smartphone (iPhone SE) aufgenommen. Die anschließende Transkription der Interviews erfolgte in Word-Dokumenten am Laptop.
- Material zum Schaffen einer Wohlfühlatmosphäre:
Genauso wie das Ritual als Einladung gesehen werden möchte, wurde versucht, die Gespräche und das gemeinsame Sein einladend zu gestalten.
Da die Interviews in der Osterzeit geführt wurden, lud ein österlich geschmückter Esstisch zum Sich-Einlassen auf das Interview ein. Je nach Tageszeit wurde den befragten Personen Frühstück oder Kaffee und Kuchen angeboten.
- Unterstützende Materialien:

Bunte, mit den Fragen bedruckte Karten, boten den Gesprächspartnern einen strukturgebenden „Roten Faden“, dazu kamen ein Raster mit Fragen zum Ankreuzen sowie ein Stift zum Einsatz.

Basierend auf der zuvor erarbeiteten Theorie wurde ein *Interviewleitfaden* erstellt. Für einen besseren Überblick wurden die Fragen in einzelne Schwerpunkte gegliedert.

Im Anhang der Masterarbeit sowie in der Auswertung und Interpretation kann Einsicht in diesen Interviewleitfaden genommen werden.

Das Kriterium der *dichten Beschreibung* beschreibt das Nachvollziehbar machen von Interpretationen mithilfe von Zitaten, um Transparenz gewährleisten zu können (Rockenschaub, 2012, S. 8).

Qualitatives Interview

Mayring (1996, S. 1) unterteilt die erziehungswissenschaftlich-pädagogische Forschung, welche soziale Sachverhalte erforscht, in zwei grundlegende Forschungsstrategien: die quantitative und die qualitative Sozialforschung.

Da es den Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit sprengen würde, auf beide Forschungsstrategien genauer einzugehen, wird die quantitative nur angeführt und im Anschluss die qualitative näher erläutert.

Die Entwicklung der qualitativen Forschung hin zu einem breiten Feld und dem Anspruch, Lebenswelten aus der Perspektive der handelnden Personen „von innen heraus“ darzustellen, fand in den letzten Jahren statt (Flick, Kardorff & Steinke, 2013, S. 14).

Der kommunikative Charakter sozialer Wirklichkeiten, der Einbezug diverser Lebenswelten, der Prozesscharakter sowie die Reflexivität

werden von den theoretischen Grundannahmen der qualitativen Forschung fokussiert, so Flick, Kardorff und Steinke (2013, S. 22). Durch Leitfadeninterviews, Gruppendiskussionen und partizipierende Beobachtungen erschließen sich verschiedene Forschungsperspektiven. Besonders das qualitative Interview ist in der Sozialforschung beliebt, da es die Spektren der Handlungsmotive, Selbstinterpretationen und Alltagstheorien aufgreift und Situationen deutet (ebd., S. 19).

Lamnek (1995, S. 36) beschreibt das Interview als bewusst inszenierte Gesprächssituation mit einem Wechselspiel von Fragen und Antworten. Im Bereich der qualitativen Interviews gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Typen und Verfahren, welche ihre Unterscheidung meist in der Fragenstellung vermerken. Diese können offen, halb- oder vollstandardisiert sein, so Hopf (2013, S. 350).

Das problemzentrierte Interview, wie es für diese Arbeit herangezogen wird, ist eine Mischform aus dem halb- und dem vollstandardisierten Interview, da zum einen konkret ausformulierte Fragen in einer überlegten Reihenfolge gestellt werden, welche auf zuvor festgelegte Themenbereiche aufbauen. Die Forscherin orientiert sich dabei an einem Leitfaden, welcher im Vorhinein formuliert wird. Hopf (2013, S. 351) beschreibt dabei die Wichtigkeit des Angebots an Spielräumen in der Nachfragestrategie sowie einer variierbaren Abfolge der Fragestellungen.

Es gibt viele verschiedene Interviewformen, welche sich an der qualitativen Methodologie orientieren. Lamnek (1995, S. 91) unterscheidet dabei:

- das narrative Interview
- das problemzentrierte Interview
- das fokussierte Interview
- das Tiefeninterview
- das rezeptive Interview

Um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen, wird ein detailliert methodologischer Vergleich dieser Formen nicht vorgenommen und auf Lamnek (1995, S. 90) verwiesen.

Witzel (1982, S. 114) beschreibt das Ziel des *problemzentrierten Interviews*, welches die Autorin für die Arbeit herangezogen hat, im Entwickeln eines alternativen Erhebungs- und Auswertungsverfahrens, welches wechselseitig ermittelte Zusammenhänge zugänglich macht. Fokus dieser Arbeit liegt im Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Ritualen im pädagogischen Kontext und der Werteerziehung. Die Zielsetzung des problemzentrierten Interviews stimmt somit mit jener, in der Einleitung formulierten, Zielsetzung der vorliegenden Arbeit überein.

Nachstehend wird das problemzentrierte Interview prägnant dargestellt.

Problemzentriertes Interview

Das problemzentrierte Interview – in der Folge mit PZI abgekürzt - beschäftigt sich mit biographischen Interviews und der Thematisierung relevanter gesellschaftlicher Herausforderungen. Das PZI ist ein theoriegenerierendes Verfahren, welches mithilfe eines induktiv-deduktiven Wechselspiels des Anwenders versucht, Widersprüchen von Theoriegeleitetheit und Offenheit entgegenzuwirken. Fokussiert wird dabei auf eine subjektive Problemsicht, wobei angeregte Narrationen durch Dialoge ergänzt werden. Witzel (2000, S. 1) beschreibt dabei die vorteilhafte Funktion von leitfadengestützten und ideenreichen Nachfragen, um die Qualität des Resultats zu steigern. Theoretisch fundiertes Wissen wird im Auswertungsprozess durch elastische Konzepte gestützt. Diese Konzepte werden in der empirischen Analyse weiterentwickelt. Empirisch begründete Thesen am Datenmaterial können diese erhärten (Witzel, 2000, S. 1).

Zunächst wird ein Leitfaden erstellt, welcher bei der *Interviewdurchführung* (siehe Kapitel 6.3), ebenso bedeutend ist, wie die Einhaltung der beschriebenen Gütekriterien. Der Leitfaden kann als Orientierungshilfe und Gedächtnisstütze dienen, um dem Vergessen wichtiger Themen entgegenzuwirken, indem mögliche Fragen und Abläufe überlegt werden. Außerdem ermöglicht der Leitfaden ein späteres Vergleichen der Antworten miteinander (Lamnek, 1995, S. 78). Für einen besseren Überblick wurden in den Interviewsituationen, um den befragten Personen ein „Geländer“ zum Anhalten anzubieten, zusätzlich Kärtchen in unterschiedlichen, dem jeweiligen Themenblock zugeordneten Farben angeboten.

Das Interview gliedert sich laut Witzel (1982, S. 97): In der *Eröffnungsphase* soll die befragte Person zunächst zum Sprechen angeregt und weniger die Thematik des eigentlichen Interviews behandelt werden. Anschließend findet die *Aufwärmphase* und damit eine Hinführung zum Thema statt. Eine intensive Auseinandersetzung mit den Fragen zur Thematik und somit der Kern des Gesprächs, bildet den *Hauptteil*, welcher mit der *Abschlussphase* ausklingt.

Dieser von Witzel (1982) beschriebene Verlauf wurde für die Befragungen herangezogen und ein theoriegeleiteter Leitfaden (*siehe Anhang*) erstellt. Zunächst wurde das Gespräch mit Floskeln des Smalltalks eröffnet und es galt, ein Wechselspiel aus Frage und Antwort zu wahren. Nach abgelegter, anfänglicher Anspannung der beteiligten Personen, spannte die Interviewerin den Bogen hin zur eigentlichen Thematik der Masterarbeit. Offene Fragen und Unklarheiten wurden beantwortet. Das Erheben objektiver Daten zur eigenen Person, wie Alter, Familienstand und berufsbezogene Daten, erfolgte in der Aufwärmphase. Lamnek (1995, S. 76) und Witzel (2000, S. 4) führen diesbezüglich an, dass das Erfragen personenbezogener Daten die Gedächtnisaktivierung anregt und zum Sprechen einlädt und somit den Einstieg in die eigentliche Thematik erleichtert. Wie bereits beschrieben, wurden im Hauptteil Kärtchen

eingesetzt, welche haltgebend durch die einzelnen Themenblöcke und dazu formulierten Fragen führten.

Wie bereits in dem Gütekriterium der *Kommunikativen Validierung* beschrieben, wurden in der Abschlussphase Interpretationen abgeklärt und ein Resümee gezogen.

Um die Qualität der Arbeit zu wahren, wird dem In-Beziehung-Setzen des theoretischen Hintergrunds und der praktischen Auseinandersetzung viel Wert beigemessen.

6.3 Durchführung

Präinterview

Mayring (1996, S. 51) regt dazu an, vor der Durchführung der Hauptinterviews, ein Probeinterview zu führen, um den Leitfaden und die Interviewführung zu erproben. Die Interviewerin hat vorab ein Präinterview durchgeführt, um einerseits die Interviewsituation kennen zu lernen und andererseits den Leitfaden zu überprüfen. Dabei stellte sich heraus, dass ein paar Fragestellungen nicht klar verständlich, andere wieder zu wenig offen waren. Daraufhin wurde der Leitfaden überarbeitet und dementsprechend adaptiert. Das Präinterview wurde aus genannten Gründen für die Forschung nicht herangezogen.

Hauptinterview

Die Durchführung qualitativer Interviews zielt weniger auf repräsentative als auf spezielle Fälle ab. Um ein breites Spektrum an Einstellungen, Erfahrungen und Ansichten zu erlangen, wurde bei der Auswahl der interviewten Personen auf eine Heterogenität der objektiven Daten geachtet. Somit wurden mit 10 Pädagoginnen und Pädagogen unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher Lehrzeit, Schullokalisierung und Schultypen und

unterschiedlichen Familienstandes, leitfadengestützte Interviews durchgeführt.

Das bereits angeführte Prinzip der Offenheit ist laut Mayring (1996, S. 51) wichtig für die Abwicklung eines Interviews, weshalb die Interviewerin diese angestrebt hat. Das bereits Bekanntsein der befragten Personen mit der Interviewerin verhalf zu sehr schneller Herstellung einer vertrauten und angeregten Gesprächsbasis. Eine adäquate Atmosphäre wurde unter anderem durch das Abhalten der Gespräche bei der Interviewerin zuhause erzeugt; die Sorge für das leibliche Wohl war sehr zuträglich. Die Interviewerin legte außerdem zum einen großen Wert auf das freie Antworten und zu Wort kommen lassen, um eine lockere und gesprächsähnliche Situation zu schaffen, zum anderen auch auf das erneute Anführen der Anonymisierung. Lamnek (1995, S. 67) betont im Hinblick auf Sprechen der befragten Personen ohne konkrete Aufforderung, die Wichtigkeit des Schaffens einer offenen und einladenden Atmosphäre.

Aufzeichnung und Transkription

Die Gesprächsaufzeichnungen passierten mithilfe eines Recorders am Smartphone der Interviewerin, wobei zu Beginn die Erlaubnis der befragten Personen eingeholt wurde.

Lamnek (1989, S. 68) beschreibt die Aufzeichnung als wichtiges Mittel, um den Gesprächskontext und die Rolle der interviewenden Person festzuhalten. Die Aufzeichnungen werden im Anschluss in Worddateien transkribiert, da erst durch das schriftliche Festhalten der Informationen, die Fülle des Materials handhabbar und auswertbar wird. Im nächsten Kapitel wird die Auswertung des Materials genauer erläutert.

7. Auswertung und Interpretation

7.1 Auswertungs- und Interpretationsverfahren

Die Auswertung des durch die Interviews gewonnenen Materials erfolgt nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Zu Beginn werden Tonaufnahmen der Interviews mittels Worddateien transkribiert und die Erzählungen der Pädagoginnen und Pädagogen in eine schriftliche Form gebracht. Da für diese Arbeit der übermittelte Inhalt wesentlich ist, fallen überflüssige Floskeln, Fülllaute, Interjektionen und Sprechpausen im Transkript bewusst weg. Dialektal gefärbte Wörter werden geglättet und in Schriftsprache übersetzt. Diese fertigen Transkripte sind grundlegend für die weitere Forschung (Mayring, 2002, S. 89-92). Mayring (2003) beschreibt das Ziel der Analyse in der Reduktion des Materials auf wesentliche Inhalte, welche mithilfe von Abstraktion ein überschaubares Corpus schaffen. Dieser bildet das Grundmaterial ab (Mayring, 2003, S. 58).

Um die Qualität der Arbeit zu steigern, findet sich, neben der *vergleichenden Analyse*, eine Bearbeitung aussagekräftiger Gespräche mittels einer *Einzelfallanalyse* ein.

Einzelfallanalyse

Die zusammenfassende Inhaltsanalyse stellt eine Grundform des qualitativen Interpretierens dar. Das grundlegende Material wird dabei mittels Paraphrasierens so reduziert, dass wesentliche Inhalte in einen überschaubaren Kurztext gefasst sind. Die erforderliche Komprimierung der Interviews wird durch eine schrittweise Verallgemeinerung der Abstraktionsweise erlangt. Um sicher zu stellen, während des Prozesses keine wichtigen Inhalte zu verfälschen, wird die Endversion der Einzelfallanalyse mit dem Ausgangstext überprüft. Unterstützend für diesen Prozess

der Zusammenfassung kann, laut Mayring, die Psychologie der Textverarbeitung dienen (Mayring 1994, S. 164-166).

Die Autorin hat in dieser Arbeit drei aussagekräftige Interviews herangezogen und mittels Einzelfallanalyse ausgewertet. Grundlegend für diese Analyse ist ein Postskript, welches sich durch die beschreibende und zusammenfassende Darstellung der Gespräche erschließt. In Kapitel 7.2 können die Einzelfallanalysen nachgelesen werden.

Vergleichende Analyse

Um aussagekräftige Zusammenfassungen zu gewährleisten und eine vergleichende Analyse aller durchgeführten Interviews zu ermöglichen, werden Kodier- und Kontexteinheiten erstellt. Um den Prozess übersichtlich und nachvollziehbar zu machen, ist der Ablauf der Analyse und Interpretation vorgegeben und erfolgt schrittweise. Im Vordergrund dabei steht das Entwickeln eines Kategoriensystems, welches aus wesentlichen Aspekten besteht. Diese resultieren aus dem Prozess des Herausfilterns von für die Forschungsfrage relevanten Aussagen. Da die Transkripte eine Fülle an Informationen enthalten, werden diese auf wesentliche Inhalte reduziert. Die Kategoriensysteme fungieren anschließend als Suchraster für die relevanten Aussagen. Diese herausgefilterten Textstellen werden zusammengefasst, auf Wiederholungen geprüft und nach Kriterien sortiert (Gläser & Laudel, 2019, S. 199-2001).

Mayring (2015, S. 65-67) beschreibt die Kategorienentwicklung als einen deduktiv-induktiven Prozess. Deduktiv beschreibt die Theoriegeleitetheit der Kategorien, wohingegen induktiv meint, dass diese aus dem Material selbst gebildet werden.

Das erstellte Kategoriensystem dient als Grundlage für die Codierung der Interviews. Dabei werden relevante Passagen den Kategorien zuge-

ordnet, woraus ein gefülltes Kategoriensystem resultiert. Die Ergebnisse lassen sich nun auswerten, indem die Haupterträge in Hinblick auf die Forschungsfrage interpretiert und verglichen werden. Am Ende der Gewinnerträge aus der Auswertung der Kategorien erfolgt eine zusammenfassende Diskussion der zentralen empirischen Bilanzen (Kuckarutz, 2008, S. 43-49).

Peer debriefing

Da diese Arbeit den Anspruch der Nachvollziehbarkeit und intersubjektiven Überprüfbarkeit verfolgt und zweites in der empirischen Vorgehensweise der qualitativen Sozialforschung nicht geltend gemacht werden kann, bedient die Autorin sich des „peer debriefings“. Dabei bearbeitet und diskutiert die Forscherin ihre Arbeit mit Kolleginnen und Kollegen, welche nicht beteiligt sind. Auf diese Weise kann, aufgrund der Interpretationen in der Gruppe, Intersubjektivität und Nachvollziehbarkeit hergestellt werden (Steinke, 2013, S. 326). Ich möchte mich herzlich bei Dr. Helmut Rockenschaub, M.A., Dipl. Päd. und Ing. Simone Schmied, MEd. für den inspirierenden und offenen Austausch bedanken.

In den folgenden zwei Kapiteln befinden sich die Einzelfallanalysen und die Vergleichende Analyse. Dabei werden die angeführten Methoden angewendet und die Vorgehensweise der Auswertungs- und Interpretationsverfahren berücksichtigt.

7.2 Einzelfallanalysen

Dieses Kapitel behandelt die drei aussagekräftigsten Interviews. Diese werden mittels einer zusammenfassenden Analyse dargestellt. Im Kapitel Theoretische Anbindung erfolgt ein fragmentarisch angeführter Theoriebezug.

Einzelfallanalyse B₄

Objektive Daten

Die vierte interviewte Person ist weiblich, 28 Jahre alt und verheiratet. Die Befragte war bis vor kurzem in einer katholischen Privatschule in der Kleinstadt tätig, ging Anfang dieses Jahres in Mutterschutz und ist mittlerweile Mutter. Sie hatte eine volle Lehrverpflichtung und eine Klassenführung.

Rituale

Die Befragte beschreibt das Ritual als einen Anker im Alltag.

„Man kann sich mit ihnen auch durch mühsame Zeiten kämpfen, da sie den Tag, das Jahr, das Leben strukturieren; gleichbleibend, wiederkehrend aber trotzdem anpassungsfähig sind“ (B₄, 92-94).

Den Hauptgrund, Rituale zu pflegen, sieht die Befragte im Gemeinschaftsaspekt, da die Nähe zu Gleichgesinnten in einem geordneten Rahmen ermöglicht wird. Die Pädagogin vergleicht das Gefühl dieser gegebenen Struktur und Rahmung mit dem behüteten Gefühl, welches in der Kindheit unter der Obhut der Eltern wahrgenommen wird. Zusammenfassend beschreibt sie das Ritual wie folgt: *„[...] ist ein geschützter Rahmen zur Entfaltung, abseits von Chaos und Unvorhersehbarkeit.“ (B₄, 108-109).* Auf den Aspekt einer möglichen manipulativen Wirkung des Rituals reagiert die Befragte dahingehend, dass das Ritual natürlich eine Auswirkung auf Körper und Geist hat, wobei sie hier das Wort Manipulation aufgreift, aber dieses bewusst nicht in einen negativen Kontext stellt. Stimmig ist ein Ritual dann für sie, wenn sich alle Teilnehmenden wohlfühlen und ein tiefer Sinn vermittelt wird, der für keinen der Partizipierenden problematisch ist. (B₄, 151-153) Wünschenswert wäre ihrer Ansicht nach, wenn die Lehrperson das Ritual selbst auch schätzt, um diesem mehr Sinn zu geben. *„Sie (die Rituale) fließen dann in den*

Unterricht ein oder bilden sich immer wieder neu, wenn man offen dafür ist.“ (B4, 167-170)

Die Befragte sieht außerdem den Einsatz des Rituals nicht nur für Kinder, sondern auch für Erwachsene als bedeutsam und begründet dies anhand des aktiven Lernprozesses und der Verarbeitung neugewonnener Eindrücke im Schutz der Struktur.

Werte

„Ein Wert ist meiner Meinung nach ein gewisses Leitbild, das ein Mensch verfolgt, und auch individuelle oder gesellschaftliche Richtlinien, nach denen man handelt, kommuniziert und lebt“ (B4, 197-199)

Als Werte im schulischen Kontext erläutert die Befragte zum einen das Weitergeben allgemein gültiger Werte und zum anderen den Einfluss der individuellen Werthaltungen der Lehrpersonen, welche bewusst und unbewusst weitergegeben werden. Da im Ritual meist die Gruppe im Mittelpunkt steht, ist es dienlich, um soziale und kommunikative Werte spürbar zu machen, so die Befragte.

Kinder und Werte

Bei der Entstehung von Werten sieht die Befragte einen starken Einfluss im Vorleben der Bezugspersonen, der Lehrpersonen aber auch der Erfahrungswelten der Kinder. Als ein mögliches Konfliktpotenzial dabei beschreibt die Pädagogin das Aufeinanderprallen unterschiedlicher Werthaltungen, was dazu führen kann, dass das Kind nicht genau weiß, in welche Richtung es sich entwickeln soll. Um der Werteerziehung förderlich zu wirken, achtet die Pädagogin auf eine Begegnung dem Lernalter entsprechend mit Augenmerk auf den emotionalen, psychischen und physischen Entwicklungsstand. Im individuellen Arbeiten versucht sie ein

gutes Maß zwischen Konformität und Individualität zu finden, da reine Individualität alltagsfern ist und absolute Konformität die individuelle Persönlichkeitsentwicklung einschränkt. Emotionalen Erfahrungen schreibt sie eine große Bedeutung zu: *„Ich denke, dass die gesamte Schulzeit eine emotionale Erfahrung darstellt“* (B4, 278-280). Das aktive Erleben von Emotionen spielt, ihrem pädagogischen Erachten nach, bei den Handlungen der Kinder die größte Rolle und genau daran setzt das Ritual an. Es hilft, diese Vielfalt an Emotionen und Reaktionen mithilfe eines ritualisierten Ablaufs zu spüren und zu festigen. Ihre eigenen persönlichen Werte reflektiert sie, indem sie offen und tolerant durchs Leben geht. Außerdem versucht sie kritikfähig zu sein und bei jeder Interaktion und Konfrontation nicht nur den eigenen, sondern auch den Standpunkt des Gegenübers anzunehmen.

Werteerziehung in der Schule

Den Begriff „Erziehung“ definiert die Befragte wie folgt:

„Erziehung heißt für mich lernen zu leben. Also einen Menschen zu befähigen, selbstständig leben und an der Gesellschaft und dem sozialen Leben aktiv teilhaben zu können“ (B4, 344-346).

Kinder lernen immerwährend und selbstständig durch Beobachtungen und eigenes Ausprobieren, so die Befragte. Dabei führt sie das aktive Wahrnehmen der Umwelt an und weiter, dass jede Person im Umfeld eines Kindes an dessen Erziehungsprozess beteiligt ist. Das Vorleben gewichtet sie schwerer als das rationale Vermitteln der Werte. Sie geht davon aus, dass das Vorleben, beziehungsweise das gemeinsame Erleben und teilweise eine kleine Anleitung oder Unterstützung durch die erwachsene Person ausreichen, damit das Kind den Wert selbstständig spüren und erschließen kann.

Die Befragte sieht die Bedeutung der Werteerziehung in der Schule im gemeinsamen Agieren. Es ist daher unerlässlich für sie, diese

dementsprechend im Unterricht mitzudenken und aktiv hereinzuholen. Als Grundbedingung für die Werteerziehung in der Schule sieht sie das Vorleben der eigenen, sozialen und gesellschaftlichen Werte. *„Man kann niemandem Werte anerziehen, die man selber [sic] nicht verkörpert [...] (B4, 394-395).*

Konkretisierung und Zusammenführung

Die Befragte ist sehr bedacht darauf, nicht einfach Rituale zu übernehmen, sondern will den dahinterliegenden Sinn verstehen und auch verkörpern. Lieber finden weniger, dafür sinnvolle Rituale Einzug in ihren Schulalltag, welche bei Bedarf auch angepasst und weiterentwickelt werden. Das Morgenritual ist ein Fixpunkt im Tagesablauf und soll den Kindern Struktur und Ordnung vermitteln. Auch das Geburtstagsritual findet immer gleich statt. Am Ende der Woche führt die Pädagogin einen Klassenrat durch. In Streitsituationen erfahren die Kinder Unterstützung durch ein Ritual zur Konfliktlösung basierend auf der Friedenstreppe. Ihrer Erfahrung nach benötigen manche Kinder ein Belohnungsritual, welches nun auch Einzug gefunden hat, aber immer wieder abgeändert wird, um nicht den Anreiz einzubüßen.

„Halte Ordnung. Die Ordnung hält dich.“ – diese Aussage empfindet die Pädagogin als sehr beruhigend.

Ordnung halten kann manchmal ganz schön viel Anstrengung, Druck und Stress bedeuten. Aber diese Aussage zeigt einem irgendwie, dass wir für unsere Mühen Ordnung zu halten belohnt werden. Dass wir also dann diese Ordnung im Alltag spüren dürfen und davon profitieren können. Gehalten zu werden heißt für mich, Sicherheit zu erfahren und somit auch etwas wagen oder durch schwere Zeiten ohne Angst gehen zu können. (B4, 457-462)

Einzelfallanalyse B₁

Objektive Daten

Die befragte Person, mit der das erste Interview geführt wurde, ist weiblich, 33 Jahre alt, ledig und Mutter einer 9-jährigen Tochter. Seit 10 Jahren übt sie die Lehrertätigkeit aus, wobei sie seit heuer mit der Leitung einer ländlichen Volksschule betraut wurde. Sie unterrichtet 22,5 h in ihrer eigenen, vierten Klasse.

Rituale

Die Befragte vergleicht das im Ritual vermittelte Gefühl mit einer Fahnenstange, an der man sich im Wind festhält. Als eine ritualisierte Handlung im Alltag führt sie ihren ritualisierten Tagesablauf an, welcher Routine, Halt und Sicherheit spüren lässt. Genau diese verlässliche Struktur sei für sie einer der Hauptgründe, Rituale zu pflegen. Außerdem helfen ihr Rituale auch, Zeit für sich selbst zu nehmen, gerade als Mutter, merkt sie an, sei diese sehr begrenzt. Im schulischen Kontext konnte sie eine Steigerung der Selbstständigkeit dank des Rituals beobachten. Als Beispiel führt sie die Buchstabenerarbeitung an. Die Kinder können nach ausgiebiger Einführung durch die gleichbleibenden Strukturen oft weitgehend allein arbeiten. Diesem selbstständigen Lernen schreibt die Befragte eine Steigerung des Selbstwertgefühls zu. Dennoch sei ihr wichtig, dass man zu Beginn sicherstellen solle, ob das Ritual für alle Beteiligten stimmig ist: Selbst ein allgemein „gutes“ Ritual ist trotzdem nicht für jedes Kind gut. Kinder, die gerne lesen, erfreuen sich eines Leserituals, wohingegen andere, die eventuell Probleme beim Lesen haben oder dies einfach nicht so gerne tun, das Ritual als beklemmend empfinden werden. Sie als Lehrperson achtet stets darauf, dass sie für sich selbst sinnstiftende Rituale verwendet und diese an die Klasse anpasst. Um die Kinder beim Ankommen in der Welt und der Gesellschaft bestmöglich zu unterstützen und ihnen Halt zu geben, sieht die Befragte den Einsatz von Ritualen besonders für Kinder als förderlich.

Es gibt ihnen einfach Sicherheit und Ordnung. Die Kinder kommen auf die Welt und müssen lernen, wie alles funktioniert. Man kann das Kind also nicht hinstellen und erwarten, dass sie alles können. Man muss Ihnen Halt vermitteln und einen Weg zeigen. Dabei kann das Ritual sehr hilfreich sein. (B1, 154-157)

Werte

„[...] Werte sind individuell zu sehen. Werte, die von der Gesellschaft geschaffen werden, welche man strikt befolgen und einhalten sollte, sind oft, [...] eine gewisse Last, da nicht jeder diese emotional spürt [...]“ (B1, 172-174).

Im schulischen Kontext verbindet die Befragte mit dem Wertebegriff den Umgang miteinander in einer Gemeinschaft. Dabei führt sie Konfliktlösungsstrategien, gewaltfreie Kommunikation und Werte für das Miteinander an, welche im Ritual vermittelt werden können. Als entscheidend führt sie dabei das Bewusstsein darüber an, was mit dem Ritual transportiert werden soll.

Kinder und Werte

Die Befragte führt als maßgeblichen Einfluss der Werteentstehung bei Kindern, neben dem sozialen Umfeld, den Einfluss der Medien an. Um das Kind adäquat Werte spüren lassen zu können, legt sie großen Wert auf eine Begegnung, dem Lernalter entsprechend. Sie begründet dies damit, dass es eine gewisse Reife voraussetzt, welche sich nicht stringent zum Lebensalter entwickelt. Entscheidend für die Werteentwicklung sind für sie emotional bedeutsame Erfahrungen und die Auseinandersetzung damit, die mit Ritualen unterstützt werden kann. Für die Befragte inszeniert das Ritual strukturierte und geschützte Situationen, die zum Sprechen über Emotionen anregen. Sie selbst legt großen Wert darauf,

ihre eigenen Werte zu reflektieren und tut dies anhand beobachtbarer Auswirkungen auf andere oder in Gesprächen mit anderen. *„Generell bekommt man Werte schon als Kind mit und deshalb ist die Reflexion dieser schon sehr wichtig. Außerdem kommt es auch darauf an, wie sehr die Werte bereits in der Persönlichkeit gestärkt sind“* (B1, 179-282). Außerdem stellt sie fest, dass sich ihre Wertvorstellungen durch die Geburt ihrer Tochter und das Muttersein ein Stück weit verändert haben. Bezogen auf ihr eigenes Kind ertappt sie sich hin und wieder, entgegen ihrem Wissen bezüglich der Vorbildfunktion, Werte verbal lehren zu wollen.

Werteerziehung in der Schule

Der Erziehungsbegriff hat für die Befragte einen fahlen Beigeschmack. Eine spontane Assoziation ihrerseits:

„Strenge. Der Begriff an sich ist bei mir [...] sehr negativ behaftet. Erziehung hört sich immer streng an. Man muss Sachen befolgen und tut dies nicht aus freien Stücken. Also auch ziemlich veraltet“ (B1, 320-322)

Die Frage, warum Werteerziehung in der Schule relevant sei, hat die Befragte spontan dahingehend beantwortet, dass die Kinder einen Großteil ihrer Zeit in der Schule verbringen. Dafür benötigt die Schule als Gemeinschaft ein Leitbild. Sie empfindet ein gemeinsames Leitbild als essenziell für die schulische Werteerziehung. Es soll klar kommuniziert werden, welche Werte verfolgt werden, um ein fruchtbares Zusammenspiel zu ermöglichen.

Konkretisierung und Zusammenführung

Die befragte Person sieht in Sinnentfremdung eine gewisse Gefahr in den geläufigen Ritualen. Sie selbst hat bereits negative Auswirkungen eines unhinterfragt übernommenen Rituals verspürt. Da wurde ihr bewusst, dass sie den gezielten Einsatz von weniger Ritualen bevorzugt und dafür auf Stimmigkeit, Halt und eine vertrauensstiftende Funktion

achtet. Kritisch beschreibt sie die Übernahme von Ritualen als Zweitlehrerin oder Zweitlehrer, ohne diese für sich selbst als passend zu erachten. In ihrer eigenen Klasse gibt es einen Klassenbriefkasten, in den die Kinder jederzeit wertschätzende Anliegen, Sorgen und Ängste einwerfen können und die dann freitags gemeinsam besprochen werden. Dabei will sie den Kindern in erster Linie Sicherheit vermitteln – Sicherheit darüber, dass sie mit ihren Sorgen nicht allein sind.

„Halte Ordnung. Die Ordnung hält dich.“

[...] Ordnung generell im Leben, gibt einem einen gewissen Halt und Sicherheit. Für manche stellt das aber ein Gebot dar, das man nicht einhalten will und kann und man sich dadurch gestresst fühlt. [...] Ordnung kann Stress darstellen aber auch Sicherheit bieten. Das kommt auf die individuelle Persönlichkeit an. (B1, 414-418)

Einzelfallanalyse B₂

Objektive Daten

Die interviewte Person ist weiblich, 28 Jahre alt, ledig und in ihrem 2. Dienstjahr. Sie arbeitet 24 Stunden in ihrer eigenen Klasse in einer ländlich gelegenen Schule.

Rituale

Die Befragte vergleicht das im Ritual transportierte Gefühl mit einem Felsen in der Brandung, der ihr in erster Linie Halt gibt in der Schnelllebigkeit der Epoche. Rituale sind für sie gewisse Handlungsabfolgen, die ihr vertraut sind und somit Struktur geben, besonders in ihrem Berufsalltag als Junglehrerin. Neben dem Gefühl der Sicherheit spielt für sie auch noch der Aspekt des Interagierens mit anderen Personen eine Rolle, Rituale zu pflegen. Außerdem will sie den Kindern in der Schule neben dem

Gefühl *Ich-bin-für-dich-Da* (B2, 115), klare Linien und Grenzen vermitteln, wobei sich das Ritual als dienlich erweist. Um zu entscheiden, ob ein Ritual für sie stimmig ist, achtet sie auf das Gefühl danach, welches ausgelöst wurde und ob das Ritual ihre Persönlichkeit stärkt. Generell sieht die Befragte das Ritual als Chance, Kinder selbstständig und unangeleitet tätig werden zu lassen, da ihnen der Ablauf meist weitgehend vertraut ist. Dies stellt ihrer Ansicht nach, neben der durch das Ritual ermöglichten, Routine im Leben einen zusätzlichen Grund dar, warum Rituale nicht nur für Kinder, sondern generell für alle Menschen sehr wichtig sind.

Werte

Für mich sind es (Werte) Eigenschaften oder auch Qualitäten, die ich mir im Laufe meines Lebens angeeignet habe. Oft nütze ich Werte im Alltag, wie eine etablierte Fragekultur, „nachfragen“, wenn ich mich nicht auskenne, weil sie mir praktisch erscheinen. Humor zum Beispiel, um die Stimmung aufzulockern [...] (B2, 165-168)

Im schulischen Kontext assoziiert die Befragte mit dem Wertbegriff Haltungen und Einstellungen, die ihre Klasse und auch sie im Umgang miteinander pflegen. Um diese Werte für Kinder greifbarer und weniger abstrakt zu machen, sieht sie das Ritual als dienliches Instrument an.

Kinder und Werte

Die Befragte sieht das Vorleben von Werten als stärksten Faktor für die Werteentwicklung bei Kindern an. Um die Kinder in ihrer Imitation zu bestärken, hilft es ihr, sich ihrer Werte bewusst zu sein und diesen die nötige Bedeutung zuzutragen. Resultierend aus dem starken Einfluss der eigenen Werte auf Kinder, legt die Befragte viel Wert auf das Reflektieren dieser. Um das Kind in seiner Entwicklung individuell fördern zu können, legt sie ihr Augenmerk auf eine adäquate Differenzierung. Das Ritual

schaftt ihrer Ansicht nach oft Anreize und ermöglicht die Auseinandersetzung mit emotional bedeutsamen Erfahrungen.

Werteerziehung in der Schule

Den Begriff *Erziehung* beschreibt die befragte Person als *das Bilden eines Kindes, wobei sie auch Benehmen und Anstand anführt* (B2, 300-301). Dabei äußert sie die Wichtigkeit des Vorlebens der eigenen Werte und damit auch die Bedeutung der Werteerziehung in der Schule. Manchmal kann ein Elternhaus nicht alle Werte aufzeigen, welche die Schule als Gemeinschaft hingegen spüren lässt. Gegenseitiger Respekt, eine offene Frage- und Antwortkultur, Toleranz und Freundlichkeit sind ihrer Meinung nach Grundbedingungen einer erfolgreichen Werteerziehung.

Konkretisierung und Zusammenführung

Bei Ritualen achtet sie darauf, dass diese Sinn stiften und an die individuellen Gegebenheiten ihrer Klasse angepasst sind. Zu Beginn ihrer pädagogischen Arbeit übernahm sie geläufige Rituale, wobei schnell klar wurde, dass diese nicht für jeden passen. In ihrer Klasse haben sich der Morgenkreis, die tägliche gemeinsame Jause, das Besprechen des Tagesplans und Geburtstagsfeiern etabliert, welche Offenheit, Fürsorge, Akzeptanz und Interesse vermitteln sollen. Gerade in der Arbeit mit Kindern der ersten Schulstufe misst sie Werten eine starke Bedeutung bei und freut sich, diese mithilfe von Ritualen emotional bedeutsam transportieren zu können.

„Halte Ordnung. Die Ordnung hält dich.“

„*Ein wirklich genialer Satz. Im Lehrerinnen-Leben ist dieser Satz mein tägliches Brot*“ (B2, 381-382).

Da eine Bearbeitung aller durchgeführten Interviews mittels einer Einzelfallanalyse den Rahmen der Masterarbeit sprengen würde, schließt an dieses Kapitel eine Gegenüberstellung und das Finden von Parallelen aller Gesprächsaufzeichnungen. Eine vergleichende Analyse, welche im folgenden Unterkapitel zu lesen ist, soll diesem Anstreben gerecht werden.

7.3 Vergleichende Analyse

Eine zuvor erstellte, kategorienbasierte Auswertung bildet die Basis für die, diesem Kapitel entnehmende, vergleichende Analyse. Die kategorienbasierte Auswertung kann dem Anhang der Arbeit entnommen werden. Die Ergebnisse werden verglichen, dargestellt und interpretiert.

Mayring (2002, S. 87) trachtet nach einer gegenstandsangemessenen und vielfältigen Darstellungsform, weshalb in dieser Masterarbeit der Forderung mittels Textmaterial zum einen und ergänzenden grafischen Darstellungen zum andern, nachgegangen wird.

Es folgt eine prägnante Beschreibung der Darstellungsform der Diagramme. Wie im Kapitel 6.2 Methode beschrieben, bot die Forscherin zuzüglich der offen gestellten Fragen standardisierte Befragungsraster an, welche mit „stimmt“, „stimmt eher“, „stimmt eher nicht“ und „stimmt nicht“ durch Ankreuzen beantwortet wurden. Diesen vier Auswahlmöglichkeiten entsprechend zugeteilte Punkte ergaben minimal ein bis maximal vier je Fragenkategorie und Person. Wurde „stimmt“ ausgewählt, so ergab dies vier Punkte, bei „stimmt eher“ drei Punkte, „stimmt eher nicht“ zwei und „stimmt nicht“ einen Punkt.

Da für die Analyse eine Darstellung aller, durch die Gesprächspartnerinnen und -partner erreichten Punkte relevant ist, werden diese mittels Diagrammdarstellungen visuell angeboten.

Die vergleichende Analyse wird analog zum erstellten Leitfaden und dem daraus resultierenden Kategoriensystem strukturiert. Aus Ressourcen- und Platzgründen können nur Auszüge der Interviews angeführt werden.

Stellenwert Bildung

Der Begriff Bildung stellt mit seiner Vielschichtigkeit eine bedeutende Dimension im Hinblick auf Schule und Lernen dar. Die zehn befragten Pädagoginnen und Pädagogen wurden deshalb zu Beginn gefragt, welchen Stellenwert Bildung in ihrem familiären Umfeld hat.

Acht der zehn befragten Personen geben an, dass Bildung in ihrem Umfeld und auch für sie persönlich sehr wichtig ist und somit einen hohen Stellenwert einnimmt. Zwei Personen sehen die Bedeutung von Bildung als durchwachsen oder mittelmäßig an. Beinahe alle Pädagogen messen Bildung nicht anhand akademischer Titel. Vielmehr ist das *Sich-selbst-Bilden* in jeglicher Hinsicht gemeint.

Bildung ist in meinem familiären Umkreis sehr wichtig. Dabei muss es sich nicht vorwiegend um einen abgeschlossenen akademischen Titel handeln, aber sich selbst zu bilden ist einfach wichtig. Ob das aber mithilfe von Fortbildungen, dem Lesen von Büchern oder auch durch Persönlichkeitsbildung passiert, ist nicht so wichtig. (B₂, 36-41)

Individuelle, alltägliche ritualisierte Handlungen

Die Pädagoginnen und Pädagogen wurden zunächst gefragt, welche alltäglichen Rituale in ihrem Alltag Einzug finden, wobei bewusst eine Kurzbeschreibung hinsichtlich ritualisierter Handlungen angeboten wurde. Ritualisierte Handlungen finden regelmäßig und in gleichem

Erscheinungsbild statt, grenzen sich jedoch durch den meist fehlenden, tieferen Sinn dahinter vom Ritual ab.

Alle zehn Befragten führen Tätigkeiten an, welche sich täglich wiederholen und so das Gefühl eines Rituals entstehen lassen. Das morgendliche Kaffeetrinken, Zähneputzen, Zeitunglesen oder generell ein ritualisierter Tagesablauf werden in ähnlicher Weise von allen erwähnt. Drei der zehn befragten Pädagoginnen und Pädagogen führen an, dass sie keine alltäglichen Rituale haben, sondern vielmehr tägliche, ritualisierte Handlungen, welche sie ganz klar aufgrund des fehlenden Sinns abgrenzen.

Ich habe keine alltäglichen Rituale. Ich habe Handlungen, die ich jeden Tag durchführe, weil man sie eben tun muss oder tun will, wie zum Beispiel Zähne putzen, Frühstücken, am Handy Zeitung lesen, ... Aber Rituale sind für mich Handlungen mit tieferem Sinn, sie vermitteln eine körperliche Erfahrung, wie Sie vorhin bereits erwähnten. [...] (B₄, 65-76)

Persönliche Bedeutung, welche dem Ritual zugesprochen wird

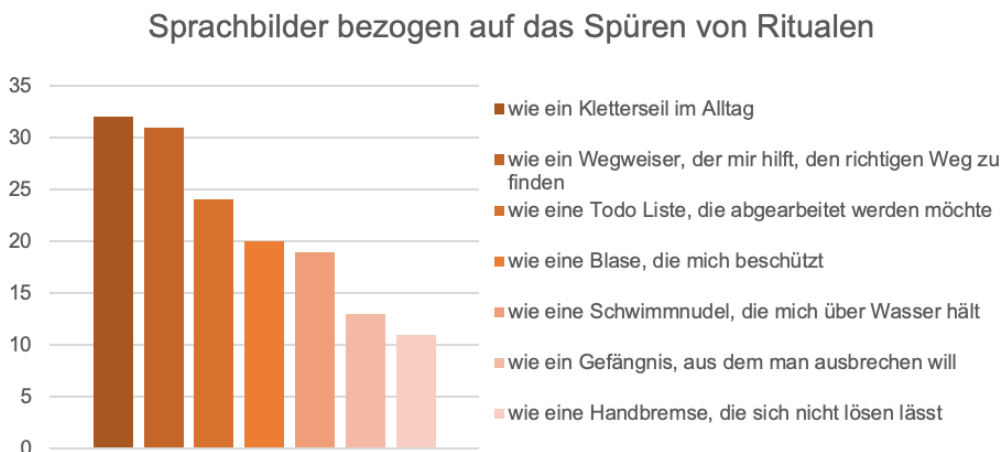


Tabelle 3: Sprachbilder bezogen auf das Spüren von Ritualen

Um die im Ritual transportierten Emotionen zu erfragen, kreuzten die Befragten zunächst an, welches Sprachbild ihre Empfindungen darstellt. Mit

einem Blick auf das Diagramm wird deutlich, dass das Ritual größtenteils positiv empfunden wird. Die meisten sehen den metaphorischen Vergleich mit einem *Kletterseil im Alltag* oder einem *Wegweiser, der hilft, den richtigen Weg zu finden*, als stimmig. Ergänzend dazu werden Sprachbilder wie ein *Anker, der festigt*, ein *Fels in der Brandung* und eine *Fahnenstange, an der man sich im Wind festhalten kann*, genannt. Kaum Zuspruch finden negative Assoziationen wie ein *Gefängnis* oder eine *Handbremse*.

Fragt man nach der persönlichen Bedeutung, so empfinden sechs der zehn befragten Pädagoginnen und Pädagogen das Ritual aufgrund seiner strukturgebenden Funktion als Erleichterung im Alltag. Vier der zehn befragten Personen suggerieren damit Worte wie Sicherheit, Halt und Ordnung schaffend. Beinahe alle Befragten beschreiben das Ritual als etwas Gleichbleibende, das einem vertraut ist und Freude schenkt.

Für mich sind Rituale eine Bereicherung im Alltag. Sie müssen eine innere Freiheit mit sich führen und sollen erfreuen. Außerdem geben sie natürlich Halt, aber es sollte niemals das Gefühl von Druck und Zwang entstehen! (B₁₀, 73-75)

Lediglich eine Person weist auf die Gefahr hin, dass das Ritual auch negativ gespürt werden kann.

Rationale Definition des Ritualbegriffs

Um dem Ritualbegriff auf rationaler Ebene näher zu kommen, kreuzten die befragten Pädagoginnen und Pädagogen, ihren Ansichten entsprechend, verschiedene Erläuterungen an.

Definition Ritualbegriff

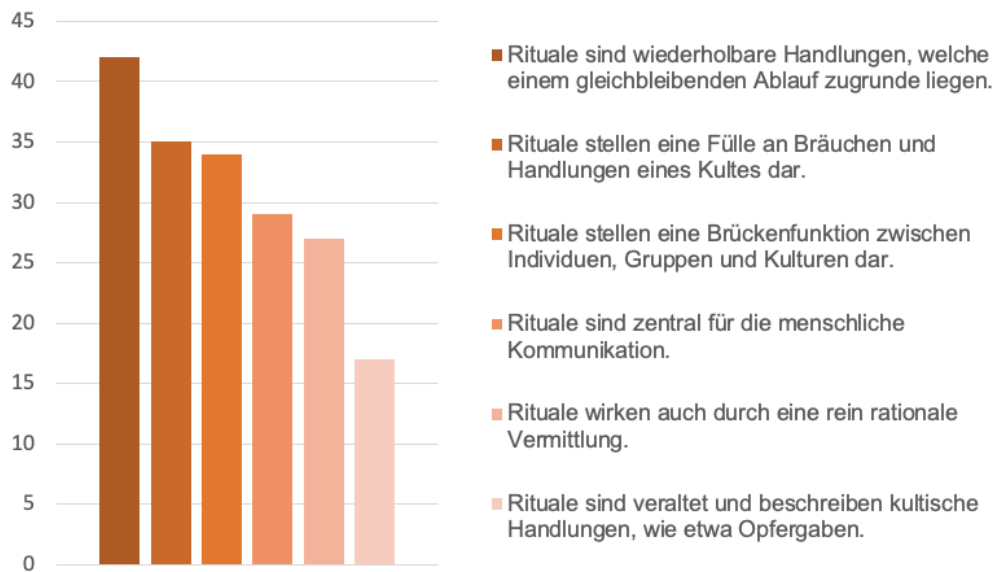


Tabelle 4: Definition Ritualbegriff

Daraus wird ersichtlich, dass die Befragten mit dem Ritual wiederholbare Handlungen mit einem gleichbleibenden Ablauf assoziieren. Auch Bräuche werden mit dem Begriff in Verbindung gebracht, wobei kultische Handlungen, wie etwa Opfertagen und eine veraltete Sicht, auf das Ritual eher wenig Zustimmung findet.

Gründe, Rituale zu pflegen

Am häufigsten werden Gründe wie der Gemeinschaftsaspekt, Halt, Orientierung und auch die Verbundenheit mit anderen, am Ritual Teilnehmenden, genannt.

Bei Ritualen spielt oft der Gemeinschaftsaspekt eine große Rolle. Man sucht die Nähe zu Gleichgesinnten in einem geordneten Rahmen. Rituale definieren sich ja durch strenge Muster und Abläufe, innerhalb dieser man sich bei der Durchführung bewegt. Das kann Halt und Sicherheit vermitteln, da das im Alltag als erwachsener Mensch oft nicht so ist. Somit bietet einem ein Ritual ein ähnlich behütetes Gefühl wie das, das wir in unserer Kindheit wahrnehmen konnten. Unsere Eltern oder auch Erziehungsberechtigten boten

uns Grenzen, innerhalb dieser wir uns verwirklichen konnten. (B₄, 99-105)

Eine Person führt als Folge der Struktur auch eine Steigerung der Selbsttätigkeit an. Der Aspekt, dass das Ritual eine Zeit sein kann, in der man sich bewusst Zeit für sich nimmt, wird von zwei Personen aufgegriffen.

..., ich bin aber der Meinung, dass ein Ritual etwas Persönliches ist, das man für sich macht, und nicht weil Traditionen oder Religionen oder Kulte es einem vorgeben. (B₈, 99-105)

Mögliche Gefahren im Ritual

Besonders im Schulwesen veränderte sich die Wahrnehmung und Nutzung von Ritualen immer wieder. So wird das Ritual immer wieder als Beitrag zur Disziplinierung von Menschen, hin zu einem geradlinigen Lebensweg in Einbettung geltender Normen gesehen, wobei eine manipulative Einwirkung immer wieder präsent wurde. Die interviewende Person erfragte, welche Ansichten diesbezüglich geteilt werden.

Sieben der zehn befragten Pädagoginnen und Pädagogen führen an, dass die Durchführung eines Rituals, ohne entsprechende Sensibilität, durchaus eine manipulative Wirkung haben kann. Wiederum eine andere greift diese manipulative Wirkung folgendermaßen auf:

Nimmt man an Ritualen teil oder hat seine eigenen Rituale, können diese auch eine tiefe Auswirkung auf Körper und Geist haben, was dann wie eine Art Manipulation ist – aber ja eine positive und gewollte. (B₄, 118-122)

Jedoch verweisen auch hier wieder alle Befragten auf die positive Auswirkung des Rituals, wobei die vermittelte Struktur, das Aufzeigen klarer

Grenzen und ein vertrauter Ablauf zu Ordnung, Halt, Sicherheit und auch einer Steigerung der Selbsttätigkeit führen.

Eine befragte Person formuliert auf die Frage der möglichen Manipulation folgendes:

Einerseits gibt man mit Ritualen den Kindern ein Werkzeug an die Hand, welches ihnen ihr gesamtes Leben lang helfen kann, sich zu organisieren, fokussieren und ihren Alltag zu bestreiten. [...] Andererseits ist es auch schwierig, zu definieren, wem welche Rituale behilflich sind. [...], grundsätzlich sehe ich darin eher ein Mittel, welches Kindern für ihren restlichen Lebensweg von Nutzen sein kann. Die Grenze zur Manipulation wird meiner Meinung nach erst überschritten, wenn einem Kind ein Ritual aufgezwängt wird, mit dem es offensichtlich nichts anfangen kann. (B₈, 113-124)

Funktionen von Ritualen

Um für die interviewten Personen bedeutende Hintergründe von Ritualen zu erfragen, wurde ein Raster angeboten. Die darin enthaltenen Funktionen wurden entsprechend angekreuzt.

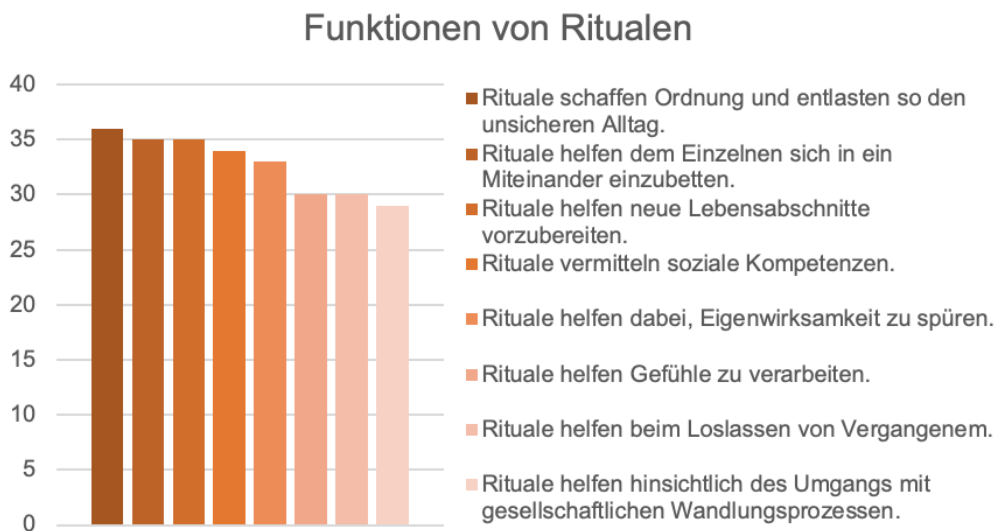


Tabelle 5: Funktionen von Ritualen

Das Diagramm macht deutlich, dass alle beschriebenen Funktionen als durchaus wichtig erachtet werden. Besonders die im Ritual vermittelte Ordnung als *Erleichterung im unsicheren Alltag* und das *Einbetten in ein Miteinander*, werden besonders gewichtet.

Spürbarmachen von Halt und Sicherheit im Ritual

Zur direkten Frage, ob im Ritual ein Spürbarmachen von Halt und Sicherheit möglich ist, verweisen fünf der zehn Befragten auf den gleichbleibenden Ablauf und das damit einhergehende Vertraute und Vorhersehbare. Beinahe alle sprechen im gleichen Zug auch von der Schnelllebigkeit der Epoche und sehen das Ritual damit als Chance, den Kindern ein Innehalten und eine Rast zu ermöglichen.

[...], bieten Rituale, meiner Meinung nach, einen Ort des Rückzugs abseits der Unkontrollierbarkeit. Wenn rundherum das Leben von anderen abhängig ist und daher schwer vorhersagbar und planbar, lassen sich Rituale immer nach dem gleichen Schema durchführen. Das vermittelt Ruhe und Sicherheit. (B₄, 135-138)

Zwei der zehn befragten Pädagogen empfinden besonders den Gemeinschaftsaspekt als Halt gebend.

„Rituale zeigen Kindern: Ich bin für dich da.“ [...] (B₂, 115)

Stimmigkeit von Ritualen

„[...] soll sich das Ritual für alle, die daran teilnehmen, gut und angenehm anfühlen. So entscheide ich selbst, ob das Ritual „stimmig“ ist.“ (B₁₀, 112-115)

Ob ein Ritual als stimmig oder nicht stimmig erscheint, entscheiden alle befragten Pädagoginnen und Pädagogen anhand der Auswirkungen -

während und nach dem Ritual „soll es mir gut gehen“. Zwei Befragte führen zusätzlich an, dass ein dahinterliegender, tieferer Sinn ebenso entscheidend ist, da nur dieser das Ritual von einer rituellen Handlung abgrenzt.

Rituale sollen nicht nur gemacht werden, dass die Zeit vergeht. Kinder sollen einen Sinn dahinter sehen und sich in dem Ritual wiederfinden. [...] So wie ich es (die Ordnung) meinen Kindern vorlebe, so wird es ihnen schließlich auch wichtig sein. (B₅, 354-360)

Eine Pädagogin ergänzt das Wohlfühlen mit dem Aspekt der Freiwilligkeit:

Ein Ritual ist dann für mich stimmig, wenn ich als Individuum mich jeden Tag bzw. jedes Mal selbst und eigenständig für seine Ausführung entscheiden kann und meine Entscheidung dann auch akzeptiert wird. Außerdem sollte es mir auch gut gehen dabei. (B₇, 109-111)

Haltung der Lehrperson

Immer wieder wird die Bedeutung der Haltung der Lehrperson hinsichtlich Ritualen im Unterricht diskutiert. Es gibt Lehrende, die Rituale als rein methodische Form einbringen, um etwas zu erreichen, aber auch Lehrende, denen die eingebrachten Rituale persönlich sehr wichtig sind.

Sechs der zehn Befragten sehen das *Selbst-schätzen* von Ritualen als entscheidend, ob es im Unterricht authentisch transportiert werden kann.

Für drei Pädagoginnen und Pädagogen wäre diese persönliche Bedeutung zwar wünschenswert, jedoch nicht zwingend notwendig.

Ich befürworte ganz klar den Einsatz von Ritualen im Unterricht sehr, auch wenn die Lehrperson vielleicht selbst nur den sachlichen Aspekt dahinter sieht. Für Kinder kann ein Ritual ein wichtiger

Ankerpunkt des Tages sein. Aber natürlich wäre es wünschenswert, wenn auch die Lehrperson die Wichtigkeit von Ritualen für die eigene Persönlichkeit schätzt, denn dann können diese noch besser umgesetzt und eingefordert werden. [...] Auch wenn die Lehrperson persönlich nicht so viel damit anfangen kann, kann sie dennoch den Kindern diese Möglichkeit bieten, Struktur, Ordnung und Halt in den Alltag einzubringen. Vielleicht nicht so gut wie eine Lehrperson, die Rituale für sich selbst auch schätzt, aber dennoch besser als keine Rituale! (B₄, 160-171)

Relevanz von Ritualen für das Kind

Die Pädagoginnen und Pädagogen wurden gefragt, ob Kinder Rituale brauchen und gebeten, ihre Gedanken frei zu äußern.

Neun der zehn Pädagoginnen und Pädagogen sehen das Ritual als absolut notwendig, wobei zwei diese um die Relevanz auch für Erwachsene erweitern. Angeführt werden dabei eine wegweisende und strukturgebende Funktion, aber auch das Ermöglichen eines Miteinanders und das Sich-Einfinden in einer Gesellschaft.

Die Welt ist oft so groß, weit, voller Möglichkeiten und jeden Tag strömen diese ganzen Eindrücke auf uns ein. Wir müssen sie verarbeiten, filtern und einordnen. Das fällt uns als Erwachsene oft noch schwer, doch als Kind wirken diese Eindrücke noch überfordernder. Ein Ritual ist eine Möglichkeit, Kindern den Alltag zu erleichtern. Sie schaffen Struktur und Grenzen. Regeln für ein Miteinander oder auch für ein Mit-mir-allein-Sein. Rituale sind für Kinder aktive Lernprozesse. Sie wiederholen sich und geben dadurch die Sicherheit, sich auszukennen und verwurzelt, geerdet zu sein. Rituale schaffen eine Basis, auf der dann neue Eindrücke verarbeitet werden können. (B₄, 175-184)

Eine befragte Person sieht das Ritual als nicht zwingend notwendig, jedoch als sehr hilfreich.

*Insofern bin ich der Meinung, dass Rituale durchaus vermittelt werden sollten, wie weit Kinder sie dann aufnehmen und in ihren Alltag aufnehmen, auch abseits vom schulischen Kontext, also in ihrem persönlichen, privaten Raum, bleibt ja ganz ihnen überlassen.“
(B₈, 171-180)*

Zusammenfassend spürt man, bezogen auf das Ritual, dass alle Pädagoginnen und Pädagogen sinnstiftende Rituale als stärkende, bereichernde und haltgebende Gewohnheiten sehen.

Werte

Werte begleiten den Menschen tagtäglich und ein Leben lang. Doch was sind Werte? Um dieser Frage nachzugehen, legte die Forscherin den interviewten Personen zunächst ein Raster mit Sprachbildern bezogen auf das emotionale Erspüren von Werten vor.

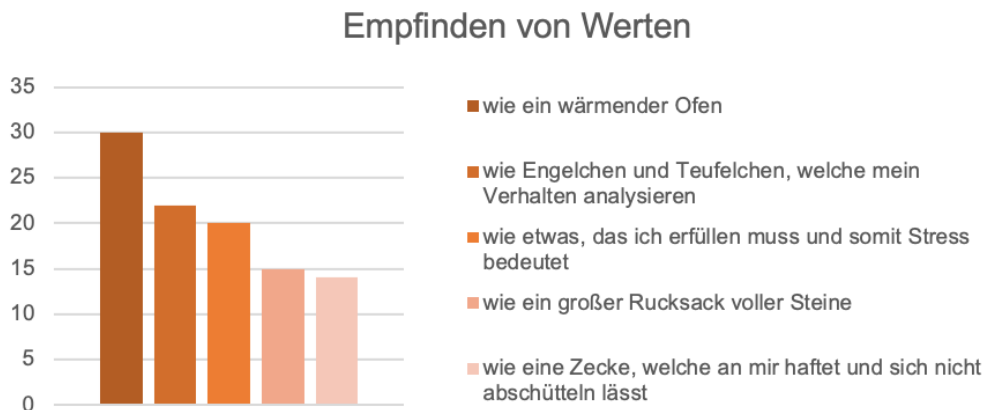


Tabelle 6: Empfinden von Werten

Bewusst hat die Forscherin einerseits wohlthuende und andererseits eher negativ assoziierte Sprachbilder formuliert. Die meisten befragten Pädagoginnen und Pädagogen sprechen sich für Angenehmes aus und

bringen dabei größtenteils den Wertebegriff in Verbindung mit einem *wärmenden Ofen*.

Wertebegriff

In der deutschen Sprache hat der Begriff „Werte“ viele Bedeutungen, von materiellen Werten über monetäre Werte hin zu Werten als Teil der menschlichen Persönlichkeit. Die interviewten Personen wurden gefragt, was sie mit dem Begriff assoziieren.

Begriffe wie Haltungen, Verhaltensweisen, Einstellungen, Eigenschaften und Grundsätze werden dabei von den meisten verwendet und dahingehend erläutert, dass diese individuell und grundlegend für das eigene Handeln sind.

„[...] eine Art Regelwerk, das mir sagt, wie ich mich in der Gesellschaft zu verhalten habe und wie ich handeln muss. In gewisser Weise sind Werte eine Richtlinie für das Leben.“ (B₉, 176-178)

Lediglich eine Person führt neben diesem grundsätzlichen Verständnis von Werten auch eine mögliche Belastung an.

Werte, die von der Gesellschaft geschaffen werden, welche man strikt befolgen und einhalten sollte, sind oft, denke ich, auch eine Last, da nicht jeder diese emotional spürt. Dann können diese vorgeschriebenen Werte belastend sein, denke ich. Außerdem glaube ich, dass es schon viele gute Werte gibt, aber auch Werte, die veraltet sind und mittlerweile differenzierter betrachtet werden sollten. (B₁, 170-177)

Wertbegriff im schulischen Kontext

Die befragten Pädagogen verbinden damit den Umgang miteinander im Klassen- und auch Schulverband. Acht der zehn Befragten beschreiben das bewusste Vermitteln von Werten wie Humor, Hilfsbereitschaft, Respekt, Akzeptanz und Toleranz.

Ich verbinde damit, dass den Kindern einerseits Werte vermittelt werden sollten. Werte wie die Gemeinschaft, respektvolles Miteinander oder auch Hilfsbereitschaft (und natürlich noch viele mehr). Andererseits sollte ihnen die Möglichkeiten gegeben werden, selbst Werte zu entwickeln, zum Beispiel durch Philosophieren mit Kindern. (B₆, 210-213)

Drei Personen bringen jedoch auch den starken Einfluss der unbewussten Wertevermittlung hervor, welche die Lehrperson in ihrer Rolle als Vorbild vorlebt.

„Aber nicht nur bewusste Werterziehung spielt in der Schule meiner Meinung nach eine Rolle, sondern auch die unbewusste. Da wir Lehrpersonen unsere persönlichen Werte die ganze Zeit an die Kinder weitergeben.“ (B₉, 202-207)

Einsatz des Rituals in der Werteerziehung

Auf die konkrete Frage, inwiefern das Ritual der Werteerziehung dienlich sein kann, führen acht der zehn Befragten das Spürbarmachen von Werten im Ritual an: *„Werte, oder auch Orientierungswerte, können dabei für Kinder greifbarer werden und sind dann nicht mehr so abstrakt.“ (B₂, 205-207).* Eine Person konkretisiert das Spürbarmachen mittels des emotionalen Erlebens durch eine aktive Beteiligung. Diese Beteiligung kann auch in einer Gemeinschaft stattfinden, was wiederum von zwei Pädagoginnen aufgegriffen wird: *„Ich denke, dass durch Rituale gerade diese sozialen und kommunikativen Werte erlernt und gefördert werden*

können, da bei Ritualen im schulischen Kontext meist die Gruppe im Mittelpunkt steht.“ (B₄, 234-236)

Kinder und Werte

Entstehung von Werthaltungen bei Kindern

Alle befragten Pädagoginnen und Pädagogen sehen einen maßgeblichen Einfluss durch das unmittelbare Umfeld der Kinder. Als soziales Umfeld werden neben Eltern und Erziehungsberechtigten auch Großeltern, Freunde, Lehrpersonen und generell nahestehende Personen genannt.

„Das nächste Umfeld, also das Verhalten der nächsten Bezugspersonen. In den meisten Fällen wird das die Familie sein, aber auch Freunde. Und später dann auch das schulische Umfeld.“ (B₉, 226-229)

Vier der zehn Befragten beschreiben die Prägung durch eigene Erfahrungen und Erlebnisse. Eine Pädagogin spricht dabei von möglichen Wertkollisionen:

Besonders wichtig ist das Vorleben der Bezugspersonen, also des engeren familiären Kreises, der Freunde aber auch der Lehrpersonen. Dazu kommen aber dann noch die Erfahrungswelten der Kinder. Sollten also sehr unterschiedliche Werthaltungen aufeinanderprallen, kann es sein, dass das Kind nicht genau weiß, in welche Richtung es sich entwickeln soll und somit unangemessen oder verwirrt reagiert. (B₄, 245-250)

Individuelle Wertebegegnung

Auch wenn Grundwerte zunächst altersunabhängig sind, ist eine entsprechende Wertebegegnung für ausnahmslos alle Pädagoginnen und

Pädagogen wichtig und anzustreben, da die Entwicklung meist sehr individuell und nicht automatisch parallel zum biologischen Alter verläuft.

Für mich ist ganz klar entscheidend, wie reif das Kind ist. [...] Es kommt einfach darauf an, wie weit das Kind ist, wie viel Verständnis bereits entwickelt wurde und ob gewisse Werte erfasst werden können. [...] Kinder sind sehr viel mit sich selbst beschäftigt und müssen erst den Entwicklungsschritt machen, der Ihnen das Hineinversetzen in eine andere Person überhaupt ermöglicht. Da, denke ich, gibt es schon Entwicklungsstände, die dies dann erst ermöglichen und somit zuvor erreicht werden müssen.
(B₁, 238-246)

Das Ritual als Instrument für emotional bedeutsame Erfahrungen

„Man muss nicht explizit darüber (Ritual) nachdenken oder im Moment etwas Neues erfinden, sondern kann sich an den bereits vertrauten Strukturen festhalten. Rituale passieren außerdem nicht rational, meistens zumindest. Sie bespielen eigentlich immer die emotionale Ebene.“
(B₁₀, 216-224)“

Die konkrete Frage, inwiefern das Ritual als Instrument dienlich ist, um emotionale Erfahrungen zu ermöglichen, beantworten sieben der zehn befragten Pädagogen dahingehend, dass der vorgegebene, vertraute Rahmen eine sichere Begegnung mit Emotionen zulässt. Diese Begegnungen werden im Sinne verbaler Interaktionen, aktiver physischer Teilhabe oder dem Spenden von Trost beschrieben.

„Das Ritual kann, finde ich, in der Auseinandersetzung mit den emotionalen Erfahrungen helfen, da es oft dazu einlädt, darüber zu sprechen. [...]“ (B₁, 254-264)

Lehrauftrag und Bildungswirkung von Pädagoginnen und Pädagogen

Manche Menschen sehen die Aufgabe der Schule klar in einer reinen Wissensvermittlung. Andere wiederum führen an, dass der Lehrauftrag auf die Bildungswirkung von Pädagoginnen und Pädagogen viel mehr ist als messbare Leistungsnachweise. Um dies aus der Sicht der befragten Personen darzustellen, haben diese zunächst ein Raster mit Aussagen, bezogen auf den Bildungsauftrag, bearbeitet.

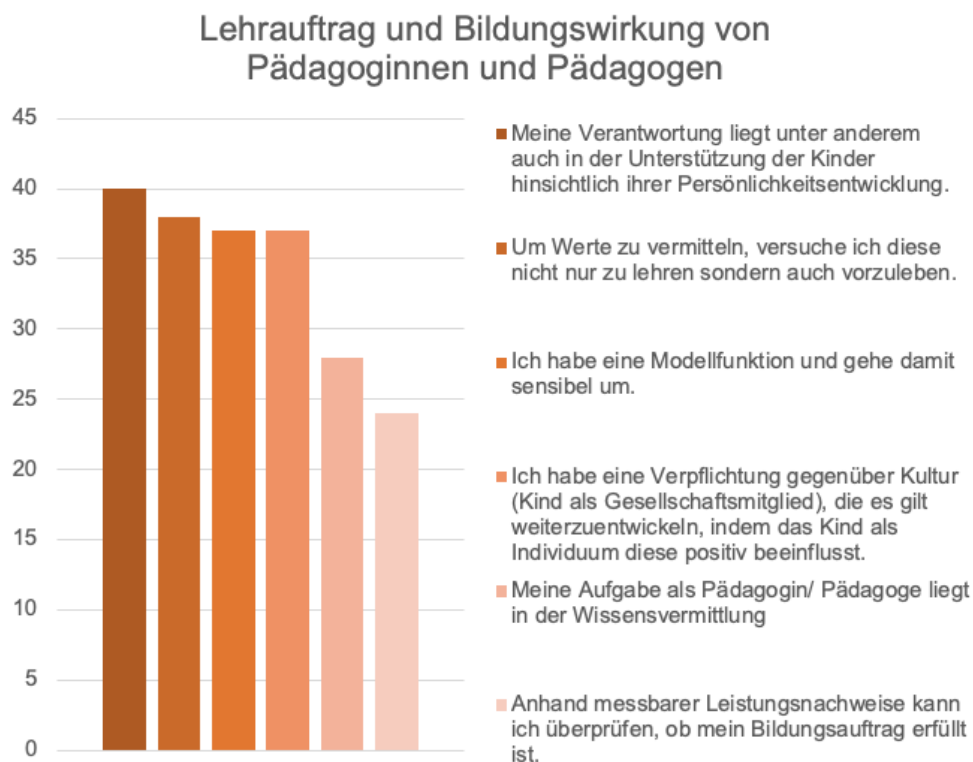


Tabelle 7: Lehrauftrag und Bildungswirkung von Pädagoginnen und Pädagogen

Die befragten Pädagoginnen und Pädagogen sehen die Unterstützung der Kinder hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsentwicklung als bedeutendste Komponente ihres Lehrauftrags. Die damit einhergehenden Werte und das Vorleben als Modell dieser werden ebenfalls schwer gewichtet,

wohingegen die Darstellung messbarer Leistungsnachweise als Zeichen eines erfüllten Bildungsauftrags keine Zustimmung findet.

Reflexion persönlicher Werte

Das Reflektieren der eigenen persönlichen Werte passiert bei allen befragten Pädagoginnen und Pädagogen im weiten Sinn im sozialen Miteinander. So beschreibt eine Person, dass die Konfrontation mit anderen Menschen und Wertvorstellungen automatisch eine Reflexion auslöst. Andere ziehen Offenheit, Konflikte, Auswirkungen und Gespräche mit Familie oder Freunden heran. Dabei ist für drei Personen auch Kritikfähigkeit und Toleranz gegenüber den Mitmenschen erforderlich.

Ich denke, wenn man offen und tolerant durchs Leben geht, kann schon nicht mehr sehr viel schief gehen. Es ist wichtig, dass man kritikfähig bleibt und bei jeder Interaktion oder Konfrontation den eigenen, aber auf jeden Fall auch den fremden Standpunkt überdenkt. (B4, 307-310)

Welche Werte sind Kindern wichtig?

Um der Frage auf den Grund zu gehen, wurden jene acht Werte, welche in der Studie *GEOLino-UNICEF-Kinderwertemonitor 2014* angeführt wurden, aufgelistet mit der Aufforderung, die drei für Kinder wichtigsten Werte anzukreuzen.

Welche Werte sind Kindern wichtig?

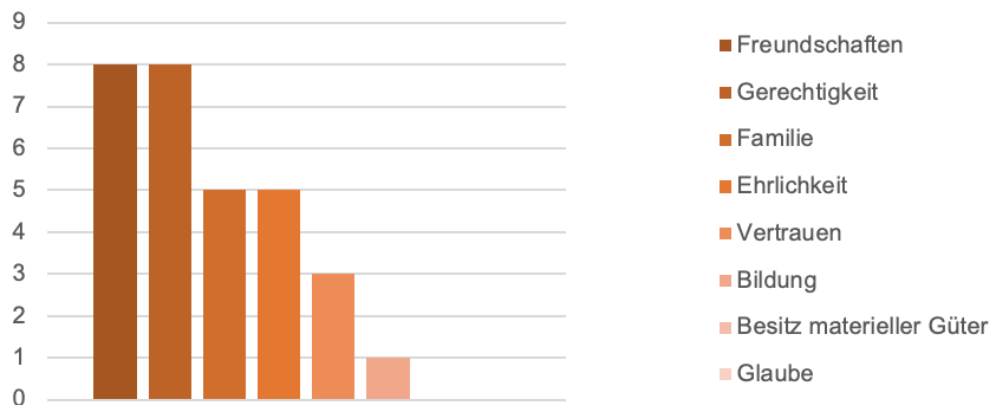


Tabelle 8: Welche Werte sind Kindern wichtig?

Die Werte Freundschaften und Gerechtigkeit werden am meisten gewichtet, wohingegen der Besitz materieller Güter und Glaube als nicht wichtig erachtet werden.

Werteerziehung in der Schule

Die Tätigkeit der Lehrperson geht über das Unterrichten, Beraten und Beurteilen hinaus. Es umfasst auch das Erziehen – ein großes Wort. Die interviewten Personen wurden gefragt, was sie mit dem Erziehungsbegriff assoziieren. Sieben der zehn befragten Pädagogen beschreiben Erziehung als soziales Bilden eines Kindes. Aussagen wie *einen Menschen zu befähigen, selbstständig leben zu können, das Vermitteln gesellschaftsrelevanter Werte und die Kinder zu selbstständigen und mündigen Menschen zu erziehen* werden herangetragen.

„Erziehung bedeutet für mich, einen Menschen beziehungsweise eben ein Kind zu befähigen, ein selbstbestimmtes Leben so zu führen, dass es sich wohl fühlt mit sich und mit seiner Umwelt, ohne dabei jemandem zu schaden.“ (B8, 344-346)

Zwei Personen empfinden bei dem Wort *Erziehung* einen fahlen Beigeschmack:

Ich mag das Wort erziehen nicht. Ich finde, das klingt, als würde ich jemanden in eine Richtung ziehen wollen. Das will ich nicht, eigentlich ganz im Gegenteil. Ich möchte meinen Kindern durch mein Vorleben und mein Auftreten dabei helfen zu wachsen und zu sich selbst zu finden. Ich will dadurch erreichen, dass sie ein selbstständiger und mündiger Mensch sind, will aber nicht erreichen, dass sie mir in irgendeine Richtung folgen und ich sie mit mir ziehe.
(B₉, 312-317)

Eine Assoziation wird aufgegriffen, da diese eine wohlwollende Wechselseitigkeit beschreibt:

„Erziehung bedeutet für mich, dass ich jemandem das miteinander Leben und voneinander Lernen vermittele.“ (B₁₀, 270-271)

Ziele von Erziehung

Oft wird gutes Benehmen klar auf eine gute Erziehung zurückgeführt. Doch ist Erziehung nicht viel mehr als frommes Grüßen und das obligatorische „Türe-Aufhalten“? Das nachfolgende Diagramm beinhaltet Ziele von Erziehung und veranschaulicht die Gewichtung, die von den befragten Pädagoginnen und Pädagogen vorgenommen wurde.

Ziele von Erziehung

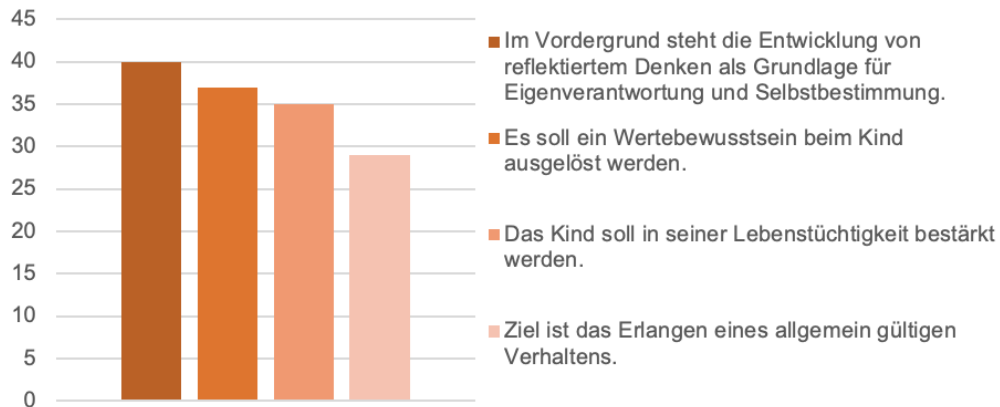


Tabelle 9: Ziele von Erziehung

Die Entwicklung von reflektiertem Denken als Grundlage für Eigenverantwortung und Selbstbestimmung wird von den meisten Pädagoginnen und Pädagogen als wesentliches Ziel von Erziehung gewählt, wohingegen das Erlangen eines allgemein gültigen Verhaltens keine zentrale Rolle spielt.

Lernen am Modell

Manche Menschen meinen, dass Werte im Alltag wie beispielsweise das Grüßen oder das Bedanken aktiv gelehrt und kommuniziert werden sollten. Andere wiederum meinen, dass das Kind Werte übernimmt, indem das Gegenüber diese einfach vorlebt. Auf die Frage, wie die befragten Pädagoginnen und Pädagogen diese Situationen einschätzen würden, erläutern alle zehn einstimmig, dass größtenteils das Kennenlernen von Werten mittels Beobachtung der Vorbilder stattfindet.

Meiner Meinung nach lernen Kinder tatsächlich immerwährend und selbstständig. [...] Sie lernen durch Beobachtung und durch Ausprobieren. Also nehmen sie ihre Umwelt sehr aktiv wahr und setzen das Beobachtete dann auch um. Das heißt, dass jede Person im

*Umfeld des Kindes eine wichtige Rolle im Erziehungsprozess hat.
(B₄, 364-372)*

Vier der zehn Befragten ergänzen diese Sicht durch kleine verbale Anleitungen, sollte ein Kind schüchtern sein, oder das Vorleben von Werten außerhalb des Blickwinkels des Kindes stattfinden.

*Dann glaube ich aber auch, dass es Kinder gibt, die einfach zu verträumt oder halt einfach nicht so aufmerksam sind. Diesen Kindern hilft es dann glaube ich schon extrem, wenn man darüber spricht und sie dann halt auch wirklich aufmerksam darauf macht.
(B₅, 271-278)*

Eine Pädagogin führt dieses Beispiel dann in die entgegengesetzte Richtung weiter und kommt zu folgendem Umkehrschluss: „[...] Aber bloßes Darauf-Hinweisen und selbst nicht danach zu agieren ist bestimmt nicht zielführend.“ (B₁₀, 257-261)

Werteerziehung in der Schule

Die Frage, warum Werteerziehung in der Schule stattfinden soll, wird von den meisten Pädagogen dahingehend begründet, dass im Miteinander und der Interaktion Werte grundlegend sind.

„Nachdem wir alle nicht „Werte-los“ leben und ja miteinander agieren können, ist eine Werteerziehung ohnehin nicht vermeidbar. Daher ist es besser, diese dementsprechend im Unterricht mitzubedenken und aktiv hereinzuholen, als die Kinder damit allein zu lassen.“ (B₄, 376-379)

Drei der zehn befragten Pädagogen weisen darauf hin, dass die Kinder viel Zeit in der Schule verbringen, weshalb diese auch einen beachtlichen Teil der Erziehung übernimmt. Auch eine, eventuell aus Zeitgründen, lückenhafte Werteerziehung seitens des Elternhauses ziehen zwei Pädagoginnen als Begründung heran.

Werteerziehungsstile

In der theoretischen Auseinandersetzung wurden drei verschiedene Erziehungsansätze vorgestellt, welche von grundverschiedenen Menschenbildern und in der Folge von differenten didaktisch-methodischen Konsequenzen für pädagogisches Handeln ausgehen. Die Forscherin hat bewusst Aussagen verschiedener Erziehungsansätze angeboten, da es in der Werteerziehung ebenso viele „verschiedene Gesichter gibt wie Ansätze, diese zu realisieren“. Die Befragten wurden gebeten, diese zu gewichten. Um Transparenz zu schaffen, sind in der Darstellung Aussagen aus dem romantischen Werteerziehungsansatz rot, jene aus dem technologischen Werteerziehungsansatz blau und jene, den entwicklungsfördernden Werteerziehungsansatz betreffend, grün gefärbt. Die Auswertung betrachtend lässt sich erkennen, dass sowohl der romantische als auch der entwicklungsfördernde Ansatz Anklang finden, wohingegen eine Identifizierung mit dem technischen Ansatz kaum stattfindet.

Werteerziehungsstile



Tabelle 10: Werteerziehungsstile

Bedeutung der Schulkultur

Acht der zehn Pädagoginnen und Pädagogen führen das Gemeinsame als Grundbedingung für eine erfolgreiche Werteerziehung an. Das Gemeinsame im Sinne von einem freundlichen Miteinander, gegenseitigem Respekt, wertschätzendem Umgang und einer Gleichwertigkeit zu zentralen Werten. Diese Gleichwertigkeit greift eine Pädagogin auf und beschreibt die Wichtigkeit eines gemeinsamen Leitbilds innerhalb der Schulgemeinschaft. *„Die Schule braucht als Gemeinschaft einen gleichen Leitansatz, ein gleiches Leitbild. [...] Es soll in der Vermittlung der*

Werte ein gemeinsames Zusammenspiel sein. Dann können die gleichen Werte auch verfolgt werden. [...].“ (B₁, 344-350)

Fünf Personen ergänzen das Gemeinsame durch das Vorleben der eigenen Werte im Sinne einer Vorbildfunktion, um Imitation möglich zu machen. *„[...] das Umsetzen und Leben der eigenen, sozialen und gesellschaftlichen Werte unbedingt wichtig ist, um auch anderen zu helfen, die eigene Wertvorstellung auszubilden.“ (B₄, 392-397)*

Diese damit einhergehende Authentizität gepaart mit Wohlgesonnenheit, beschreibt eine Pädagogin als Grundbedingung der Schulkultur für eine erfolgreiche Werteerziehung.

Beispiele konkreter Rituale und darin vermittelter Werte

Alle zehn interviewten Pädagoginnen und Pädagogen führen Rituale in ihrer Klasse durch, neun Personen zählen dabei mehr als ein Ritual auf. Am häufigsten werden dabei unter anderem Rituale, welche zu Gesprächen einladen, wie der Morgenkreis, Gesprächskreise und Reflexionsrunden, genannt. Dabei vermittelte Werte sind vor allem:

„[...] Ruhe, Aufmerksamkeit, Freundlichkeit und Interesse an den Kindern. Auf jeden Fall auch noch Wertschätzung ihnen gegenüber, Gemütlichkeit, Wichtigkeit und auch das Verantwortung-Übernehmen.“ (B₃, 379-389)

Strukturgebende Rituale, wie die Transparenz des Tagesablaufs, Klassendienste, Signale um Unterrichtssequenzen zu beenden oder zu beginnen, finden bei den Befragten großen Zuspruch. *„[...] Ordnung und Rituale Sicherheit vermitteln und Struktur geben.“ (B₇, 328-336)*

Um Konflikte zu lösen, führen fünf der zehn Befragten an, Rituale zur Streitschlichtung, wie einen Klassenbriefkasten oder ein der Friedenstreppe ähnliches Ritual, heranzuziehen.

[...] Bei der Schlichtung von Konflikten geht es um ein Gerechtigkeitsgefühl und auch ein Gefühl der Selbstermächtigung. Außerdem soll es dazu beitragen, den Kindern zu lernen, einander konstruktiv zu kritisieren beziehungsweise auch Kritiken anzunehmen und nicht sofort verletzt oder „ingeschnappt“ zu sein. (B₈, 415-43s)

Abschließend wird eine Aussage einer Pädagogin aufgegriffen, welche alles zusammenfasst: „Jeder ist wichtig!“ *Ich will einfach das Miteinander, die Gemeinschaft [...] vermitteln!*“ (B₁₀, 327-334)

8. Theoretische Anbindung

Die Auswertung der Daten aller zehn Interviews zeigt deutlich, dass beinahe alle befragten Pädagoginnen und Pädagogen ritualisierte Handlungen in ihren Alltag integriert haben und diese auch sicherheitspendend und orientierungsgebend empfinden. Als, über das Wohlbefinden für sich selbst und die Gemeinschaft hinausreichende, Hauptgründe für die Pflege von Ritualen, führen die Befragten oftmals die Interaktion mit anderen und eine struktur- und sinnstiftende Funktion an. Wie in Kapitel 1.2 Historischer Ursprung und 1.6 Stimmigkeit von Ritualen beschrieben, birgt das Ritual auch Gefahren und kann missbräuchlich verwendet werden. Dieser Gefahr sind sich die Pädagoginnen und Pädagogen größtenteils bewusst, wobei eine Pädagogin diese manipulative Wirkung positiv behaftet sieht und als durchaus förderlich und einer Werteerziehung dienlich beschreibt. Um dieser Gefahr entgegenzuwirken, beschreiben viele, dass das Ritual auf keinen Fall als Zwang verspürt werden darf. *„Vielmehr soll es so gestaltet werden, dass sich alle darauf einlassen und ihren möglichen Teil betragen können.“* (B5, 93-96). Deutlich wird die Wichtigkeit eines Gefühls von Eingeladen-Sein in von Wulfs (2004, S. 8) formulierter nachhaltiger Bildungswirkung, welche nur erreicht wird, wenn das Ritual als Freiheit und nicht als Zwang empfunden wird. Das Spürbarmachen von Halt und Sicherheit im Ritual empfinden die befragten Personen in dieser schnelllebigen Epoche als besonders wichtig und greifen dabei gerne auf das Ritual zurück, wobei dieses zuvor an die individuellen Bedürfnisse der Partizipierenden angepasst wird. Die Auswirkungen und die vermittelte Freiheit entscheiden dabei, ob ein Ritual stimmig ist, wobei diese Stimmigkeit um die Haltung der Lehrperson, die es durchführt, erweitert wird. Der Großteil der interviewten Personen sieht es als entscheidend an, die Wichtigkeit vom

Ritual und dem symbolisch transportierten Sinn, für die eigene Persönlichkeit zu schätzen.

Dass das Ritual speziell zur Werteerziehung auf großen Zuspruch seitens der befragten Pädagoginnen und Pädagogen stößt, wird nach Analyse der Daten klar ersichtlich. Besonders das Greifbar-Machen abstrakter Werte und das emotionale Spürbar-Machen wird dem Ritual als förderlich zugeschrieben. Prange (2005, S. 84) geht davon aus, dass Lernen immer im Gemeinsamen vollzogen wird, wobei sich das Ritual als dienlich erweist, indem einander in einem abgesicherten Raum der Welt begegnet wird. Somit können in der gemeinsamen Begegnung mit Menschen, Dingen und Phänomenen damit verbundene Werte handelnd erspürt werden.

Aus diesen Ergebnissen werden für die **Thesen** und **Unterfragen** folgende Überprüfungen aufgestellt:

These 1: *Ordnung schafft Vertrauen – Vertrauen lässt wachsen. Rituale helfen dabei Vertrauen zu schaffen.*

Laut den Befragten schafft das Ritual, durch einen gewohnten Ablauf und ein Gefühl von emotionalem Angenommen-Sein, Vertrauen. Ebenso kann auch das Gemeinsame Sicherheit und Geborgenheit vermitteln. Sei es ein Ritual, welches allein durchgeführt wird oder ein gemeinschaftsstiftendes Ritual, in jedem Fall schafft es Ordnung und hilft, sich in emotionalen Instabilitäten zu erden. Wie in Kapitel 1.4 Funktionen von Ritualen erläutert, beschreiben Brosius, Michaels und Schrode (2013, S. 16) das Ritual als Vermittlung von Beständigkeit und Sicherheit, wobei die Unveränderlichkeit Vertrauen wachsen lässt.

Das Ritual hilft außerdem dabei, Eigenwirksamkeit zu spüren und so Vertrauen in sich selbst, in das eigene Sein zu gewinnen. Der gewohnte Ablauf ermöglicht, laut den Befragten, ein eigenständiges Arbeiten.

Sowohl Kaufmann-Huber (1995, S. 30-37) als auch Sattler (2007, S. 27) messen dem Ritual, wie in Kapitel 1.4 Funktionen von Ritualen beschrieben, eine wichtige Brückenfunktion im Hinblick auf das Spüren-Lassen von Eigenwirkung bei.

In diesem Kontext lässt sich zum einen auch **Unterfrage 1: *Brauchen Kinder Rituale?*** dahingehend beantworten, dass Rituale laut den Befragten nicht zwingend notwendig, jedoch aus, unter anderem oben angeführten Gründen, sehr wünschenswert sind.

Auch auf die explizite Fragestellung der **Unterfrage 2: *Wodurch geben Rituale Halt und Sicherheit?*** führen die meisten Pädagoginnen und Pädagogen den festgelegten und vertrauten Rahmen an.

Sowohl Sattler (2007, S. 6) als auch Horn et al. (2012, S. 95) greifen den Rahmen auf und schreiben diesem die Ermöglichung der Wiedererkennung, Vereinheitlichung und Erwartbarkeit zu, welche Halt und Vertrauen vermitteln. Sattler (2007, S. 7) schreibt dem festgelegten Ablauf eine wirklichkeitsstiftende Funktion zu, welche Trost spendet und als unterstützendes Gerüst dient. Das Ritual schafft somit Einblicke in den Rhythmus des Lebens.

Außerdem werden auch hier immer wieder der Gemeinschaftsaspekt und das Angenommen-Sein erwähnt, was wiederum an die dem Ritual zugeschriebene Hervorhebung und Stärkung des Zusammengehörigkeitsgefühls anschließt (Sattler, 2007, S. 8).

These 2: *Werteerziehung kann nur dann gelingen, wenn die Primarstufenpädagogin, der Primarstufenpädagoge sich ihrer persönlichen Werte bewusst sind und diese vorleben können.*

Sich seiner eigenen Wertvorstellungen bewusst zu sein ist für alle befragten Pädagoginnen und Pädagogen eine wichtige Grundbedingung. Dabei wird beschrieben, dass das Umsetzen und Vorleben der eigenen sozialen und gesellschaftlichen Werte wichtig sind, um auch anderen helfen zu können, Wertvorstellungen aufzubauen. Die Analyse zeigt deutlich, dass sich alle befragten Personen dieser Modellfunktion bewusst sind, Authentizität und einen verantwortungsbewussten Umgang anstreben, welcher auch das Reflektieren der eigenen Werte beinhaltet.

Die empirisch erhobenen Daten sind daher deckungsgleich mit Standops (2005, S. 84) Annahme, dass Werteerziehung nur dann gelingen kann, wenn die Lehrperson die Werte nicht nur kommuniziert und lehrt. Die Werte müssen verinnerlicht und vorgelebt werden.

Auch Stöcklin-Meier (2009, S. 15) beschreibt einen inneren Zusammenhang zwischen der Werteerziehung und der Einstellung der Lehrperson. Sie führt dabei aus, dass Werteerziehung, auch wenn diese nicht im Fokus steht, dennoch durch das eigene Fühlen, Reden und Handeln passiert.

Der Lehrplan (2012, S. 3) fasst dies zusammen, indem er eine Abhängigkeit einer günstigen Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit und des Lernens der Kinder von der Persönlichkeit der Lehrperson beschreibt.

An dieser Stelle lässt sich **Unterfrage 5: Welche Werte sind Kindern wichtig?** einfügen. Die befragten Pädagoginnen und Pädagogen gewichteten die Werte Freundschaften und Gerechtigkeit am meisten, wohingegen der Besitz materieller Güter und Glaube als nicht wichtig erachtet werden. Im Kapitel 3.3 Welche Werte sind Kindern wichtig? wurde dieser Frage theoretisch umfangreich nachgegangen und aufgezeigt, dass für Kinder vor allem Orientierungswerte von Bedeutung sind und materielle Werte in den Hintergrund gelangen. Somit lässt sich eine

Übereinstimmung theoretisch erhobener Daten mit jenen aus der empirischen Analyse erkennen.

These 3: *Eine theoretische Wissensvermittlung seitens der Primarstufenpädagogin, des Primarstufenpädagogen ist fundamental für die Werteerziehung.*

Die Auswertung der Daten zeigt, dass für alle befragten Pädagogen und Pädagoginnen ein emotionaler Bezug Voraussetzung ist, um Werteerziehung möglich zu machen. Zwar führen dabei wenige Befragte an, dass ergänzend zu emotionalem Spüren auch eine theoretische Vermittlung zielführend sein kann, jedoch streben alle einen emotionalen Sinnbezug an.

Wie in Kapitel 4.4 Didaktische Prinzipien der Werteerziehung beschrieben, ist eine gefühlsmäßige Eingebundenheit der Kinder erforderlich, um Werteerziehung erfolgreich zu gestalten. Schröder (1978, zitiert nach Standop, 2005, S. 101-102) beschreibt dabei die „Leib-Seele-Geist-Einheit“ des Menschen, was das menschliche Erleben als Involvierung von drei Dimensionen erfasst – der emotionalen, der kognitiven und der somatischen. Längst wurde nachgewiesen, dass die menschlichen kognitiven Leistungen eng an Emotionen gebunden sind, weshalb genau diese Verbindung entscheidend für die Verinnerlichung von Werten ist.

Standop (2005, S. 65) rückt einen inneren Nachvollzug in den Fokus, welcher die Involviertheit der Kinder voraussetzt. Das Zusammenspiel von Faktenwissen und einer geistigen Aneignung geht über das bloße Gedächtniswissen hinaus und verlangt eine Erweiterung der These. Eine theoretische Wissensvermittlung ist wichtig – muss jedoch durch eine affektive und emotionale Involviertheit fundierend ergänzt werden.

Dies wiederum beantwortet auch **Unterfrage 3:** *Warum ist die Werteerziehung Thema der Grundschule?* Die befragten Pädagoginnen und Pädagogen führen außerdem an, dass Kinder sehr viel Zeit in der Schule verbringen, das Elternhaus manche Orientierungswerte nicht aufgreift und die Interaktion, die gewisse Werte voraussetzt. *„Nachdem wir alle nicht ‚wertelos‘ leben und ja miteinander agieren können, ist eine Werteerziehung ohnehin nicht vermeidbar. Daher ist es besser, diese dementsprechend im Unterricht mitzubedenken und aktiv hereinzuholen, als die Kinder damit allein zu lassen“* (B₄, 376-379).

Neben dem ‚Warum‘, wird auch das ‚Wie‘ aufgegriffen und unter der **Unterfrage 4:** *Wie kann Werteerziehung in der Primarstufenpädagogik funktionieren?* zusammengefasst.

Laut den befragten Pädagoginnen und Pädagogen ist das Gemeinsame die Grundbedingung für eine erfolgreiche Werteerziehung. Dabei beziehen sie sich auf ein freundliches Miteinander, gegenseitigen Respekt und eine Gleichwertigkeit zu zentralen Werten. Angeführt wird unter anderem ein gemeinsames Leitbild. In Kapitel 4 Werteerziehung in der Schule wird, bezogen auf die Rolle der Schulkultur in der Werteerziehung zusammenfassend angeführt, dass emotionale Wärme, ein transparenter Ordnungsrahmen und klare Regeln maßgeblich für das Gelingen einer Werteerziehung sind. Die didaktischen Prinzipien von Schröder (1987) zur Werteerziehung machen einmal mehr deutlich, wie vielschichtig und umfangreich Werteerziehung behandelt werden muss.

These 4: *Die Kombination aus Ritualen und der Werteerziehung bietet eine Möglichkeit, Werte transparent und kindgerecht zu erfahren.*

Die Daten zeigen, dass alle zehn Pädagoginnen und Pädagogen im Ritual ein Instrument sehen, welches hilft, abstrakte Werte greifbar zu machen, Halt geben und Ordnung schaffen. Im übertragenen Sinn hilft es, wie die Autorin Annemarie von der Groeben (2011, S. 67) formulierte

„Sie (die Rituale) sind wie ein Geländer, das der (kindlichen) Seele Halt geben kann.“

Frankl (1977, S. 33-37) sieht, bezogen auf einen emotionalen Sinnbezug, welcher im Ritual symbolisch gespürt wird, einen engen Zusammenhang zwischen Sinn und Werten. Wie in Kapitel 5 Zusammenführung und Konkretisierung beschrieben, führt er dabei „Erlebniswerte“, „Schaffenswerte“ und „Einstellungswerte“ an. Er beschreibt eine Begleitung in Momenten des Lebens, die man nicht verbal thematisieren kann, durch die Bereitstellung eines inszenierten und geschützten Rahmens, der nonverbal gespürt wird.

Um ein stimmiges Schlussbild zu erhalten, wird noch einmal die zentrale Forschungsfrage in den Blickwinkel gerückt und mithilfe eines ausgewählten Zitats beantwortet:

Forschungsfrage: *„Wie können Primarstufenpädagoginnen und -pädagogen Rituale zur Werteerziehung gezielt so einsetzen, dass Kinder deren Sinn durch eigenes Handeln erfahren?“*

Rituale sollten auf keinen Fall unhinterfragt übernommen werden. Sie leben von der Individualität der Teilnehmer, also sollte ein Ritual auch immer dahingehend angepasst werden. [...] aufmerksam teilzunehmen und immer wieder zu hinterfragen, wie das Ritual jetzt dem Kind helfen kann, also zu reflektieren, wie das Ritual wieder für die Erlebniswelt der Kinder relevant sein kann. [...] Dass wir also dann diese Ordnung im Alltag spüren dürfen und davon profitieren können. Gehalten zu werden heißt für mich, Sicherheit zu erfahren und somit auch etwas wagen oder durch schwere Zeiten ohne Angst gehen zu können (B₄, 447-462).

Dieses Zitat einer Interviewteilnehmerin wurde stellvertretend für die geführten Gespräche und das daraus resultierende Datenmaterial gewählt.

Ziel eines Rituals sollte sein, Kinder einzuladen in einem geschützten Rahmen, Erfahrungen zu sammeln und dahinter transportierte Werte zu erlernen. Die damit verbundene Ordnung lässt Vertrauen wachsen und unterstützt das Kind im Dasein. Es fasst zusammen, wie die befragten Pädagoginnen und Pädagogen bezogen auf das Ritual zur Werteerziehung empfinden und lässt sich auch mit dem zuvor theoretisch erworbenen Wissen in Einklang bringen. Das Ritual soll als Einladung für emotionale Erfahrungen und zur gemeinsamen Sinnfindung gesehen werden.

„Halte Ordnung. Die Ordnung hält dich.“

9. Schlussbetrachtung

Blickt man aus Metaperspektive auf diese Studie, so kann Folgendes interpretiert werden:

Das Ritual fungiert, aufgrund seines strukturierten Rahmens und der Ordnung, die ihm innenwohnt, als ein beliebtes Instrument, um Kindern Werte zu transportieren. Wie theoretisch erarbeitet, lebt es von einem emotional erlebbaren Sinnbezug, welchen die meisten Pädagoginnen und Pädagogen auch anstreben.

Da das Ritual auch nonverbal erspürt werden kann, wird es oft als Unterstützung in Momenten des Lebens herangezogen, die man nicht verbal thematisieren kann. Entscheidend ist dabei das Gefühl von Eingeladen-Sein, wie in Kapitel 5 Zusammenführung und Konkretisierung bereits erläutert. Es soll einladen, den vom Ritual instrumentalisierten Weg zum Sinn über Werte zu gehen und nicht eine sinnentleerte, zweckmäßige ritualisierte Handlung darzustellen.

Prange (2005, S. 84) beschreibt den Erfolg des Lernens, der auf einen gemeinsamen Umgang angewiesen ist. Dies impliziert Interaktionen in einer Gemeinschaft, die Werte verlangen. Die Studie macht deutlich, dass sich Pädagoginnen und Pädagogen dieser gemeinschaftsstiftenden Funktion des Rituals bedienen, um das Kind aus seiner ich- oder wir-zentrierten Lebenswelt herauszunehmen und die Fähigkeit zur kritischen Differenzierung zu lehren (Standop, 2005, S. 101).

Wie aus den Befragungen fragmentarisch klar hervorgeht, beschreiben Primarstufenpädagoginnen und -pädagogen ihren Lehrauftrag weit über eine bloße Wissensvermittlung hinausreichend. Die Verantwortung, das Kind hinsichtlich seiner Persönlichkeitsentwicklung und damit

einhergehend der Erziehung von Werten, wird angenommen und mittels eigenen Vorlebens und individuellem reflexivem Bewusstsein umgesetzt.

10. Diskussion

10.1 Blick in die Zukunft

Die Kinder in unserer Klasse sind unsere Zukunft. Die Welt lebt von kreativen und couragierten Zukunftsgestalterinnen und -gestaltern. Entscheidend sollte für uns Lehrpersonen daher ein gemeinsames Entwickeln von Handlungsweisen sein, welche die Kinder befähigen, selbstbestimmt, wertorientiert und friedvoll im Einklang mit den Mitmenschen zu leben.

„Schule ist die Keimzelle für Veränderung“ (Rasfeld, 2017, S.16)

Dieses Zitat, welches ursprünglich in einem Artikel über die Notwendigkeit einer Bildungsreform geschrieben stand, lässt sich darüber hinaus noch viel weiter denken. Schule lehrt Kindern Fähigkeiten, die ihnen ein selbstbestimmtes Leben ermöglichen und sie zu mündigen Mitgliedern der Gesellschaft heranziehen. Dahingehend fängt eine gesellschaftliche Veränderung bereits in der Schule an. Somit sollten sich Pädagoginnen und Pädagogen dieser Verantwortung einmal mehr bewusst werden.

Alles beginnt im Kleinen – und so möchte ich als Lehrerin diese Verantwortung mit Freude und im vollen Bewusstsein annehmen, meine eigenen individuellen Werte stets reflektieren und vorleben und bereits etablierte Rituale verlässlich einbauen. Wohingegen Rituale, die sich als nicht stimmig herausstellen, verworfen beziehungsweise individuell stimmig gemacht werden sollten.

10.2 Limitation

Mit Blick auf den vorgegebenen Umfang der Masterarbeit, der ohnehin bereits unter Absprache überschritten wurde, können dennoch nicht alle Themengebiete detailliert bearbeitet werden. Im Anschluss folgt eine

Auflistung jener Bereiche, denen die Arbeit aus genannten Limitationsgründen nicht gerecht werden kann.

Die Forschungsfrage beinhaltet das Wort *gezielt*, was wiederum impliziert, dass die Lehrperson sich bezüglich des Sinns und der Bedeutung von Ritualen hinsichtlich der transportierten Symbolik bewusst ist und diese *gezielt* einsetzt. Da das Ritual so gesehen als Instrument dient, verfolgt es einen Zweck und birgt damit Gefahren, welcher sich die Lehrperson bewusst sein sollte. *Soll das Ritual einen Sinn spürbar machen oder einen Zweck? Missbraucht dieser transportierte Zweck dann somit das Ritual?* Diese offenen Fragen zeigen, dass die Arbeit an ihre Grenzen stößt, da die Beantwortung und die Betrachtung aus diesem Blickwinkel den Rahmen sprengen würde.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich in Kapitel 1 mit dem Ritual an sich. Dabei wurde eine theoretische Definition gesucht und einer Herangehensweise auf emotionaler Ebene weniger Beachtung geschenkt.

Kapitel 3 Kinder und Werte beinhaltet auszugsweise lediglich zwei Theorien zur Entwicklung von moralischem Denken, welche aufgrund ihrer wissenschaftlichen Bedeutung und den unterschiedlichen Zugängen zu der Thematik ausgewählt wurden.

In Kapitel 4 Werteerziehung in der Schule sind drei Ansätze zur Werteerziehung dargestellt, welche bei Diskussionen über unterschiedliche Blickwinkel auf diese stets im Fokus stehen. Einem kritischen Blick auf diese Ansätze wird die Arbeit nicht gerecht.

11. Verzeichnisse

11.1 Literaturverzeichnis

Batisweiler, G. (2000). *Die pädagogische Umsetzung der moralpsychologischen Entwicklungstheorie von Kohlberg*. Verfügbar unter: <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MORALISCHEENTWICKLUNG/Batisweiler.shtml>

Bellinger, A. & Krieger, D. J. (2013). *Ritualtheorien. Ein Einführendes Handbuch*. (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Brosius, C., Michaels, A. & Schrode, P. (2013). *Ritual und Ritualdynamik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.

Danek, G. & Hellerschmied, I. (2012). *Rituale. Identitätsstiftende Handlungskomplexe*. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.

Daublebsky, B. & Lauble, S. (2006). *Eine Handreichung für die Praxis. Der Klassenrat als Mittel demokratischer Schulentwicklung*. Berlin: BLK.

Döring, A. & Ciecuch, J. (2018). Wie kann man Werte in Kindesalter erforschen? Eine Frage der Diagnostik. In A. Döring (Hrsg.), J. Ciecuch (Hrsg.), *Werteentwicklung im Kindes- und Jugendalter* (S. 38-42). Warsaw: Liberi Libri.

Drahmann, M., Cramer, C. & Merk, S. (2018). *Werteorientierungen und Werteerziehungen von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Kurzbericht zentraler Ergebnisse einer Befragung von Eltern schulpflichtiger Kinder und von Lehrerinnen und Lehrern allgemeinbildender Schulen*. Tübingen: Eberhard Karls Universität.

Duden (Hrsg.). (2000). *Das Fremdwörterbuch*. (7. Aufl.). Mannheim: Bibliografisches Institut & F.A. Brockhaus AG.

Flick, U., Kardorff, E. & Steinke, I. (2013). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (10. Aufl.). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Franke, P. & Kopp, F. (1978). *Werteerziehung in der Schule*. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer.

Frankl, V. (1977). *Das Leiden am sinnlosen Leben. Psychotherapie für heute*. (2. Aufl.). Freiburg: Verlag Herder.

Frey, D. (2016). Einführung: Über die Wichtigkeit von Werten im alltäglichen Miteinander. In D. Frey (Hrsg.), *Psychologie und Philosophie der Werte. Von Achtsamkeit bis Zivilcourage – Basiswissen aus Psychologie und Philosophie* (S. 2-6). Berlin: Springer.

Friebertshäuser, B. & Seichter, S. (2013). *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft: Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz.

Friedrichs, B. (2013). *Praxisbuch Klassenrat. Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen*. Weinheim: Beltz Verlag.

Friedrichs, J. (1973). *Methoden empirischer Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Gläser, J., & Laudel, G. (2019). Die Unterkomplexität hochschulpolitischer Innovationen. In *Berliner Schlüssel zur Techniksoziologie* (pp. 179-204). Springer VS, Wiesbaden.

Giesecke, H. (2005). *Wie lernt man Werte? Grundlagen der Sozialerziehung*. Weinheim: Juventa Verlag.

Gilligan, C. (1983). Verantwortung für die anderen und für sich selbst – das moralische Bewusstsein von Frauen. In G. Schreiner (Hrsg.),

Moralische Entwicklung und Erziehung (S. 133-174). Braunschweig: Agentur Pedersen.

Hackl, A. (2011). Konzepte schulischer Werteerziehung. In A. Hackl (Hrsg.), O. Steenbuck (Hrsg.) & G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung*, (S. 19-25). Frankfurt am Main: Karg-Stiftung. <http://doi.org/10/25656/01:9125>

Haller, D. (2005). *Dtv-Atlas: Ethnologie*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG.

Harecker, G. (2000). *Werteerziehung in der Schule. Wege zur Sinnfindung im Unterricht*. Wien: WUVIUniversitätsverlag.

Hillmann, K. H. (2001). Zur Wertewandelforschung: Einführung, Übersicht und Ausblick. In G. W. Oesterdiekhoff, & N. Jegelka (Hrsg.), *Werte und Wertewandel in westlichen Gesellschaften. Resultate und Perspektiven der Sozialwissenschaften* (S. 15-39). Opladen: Leske + Budrich).

Hinz, A. (2011). Schulkultur ist Lebenskultur. Ein Plädoyer für Rituale in der Schule. In A. Von der Groeben, *Rituale in Schule und Unterricht* (S. 75-83). (5. Aufl.). Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag GmbH.

Hopf, C. (2013). Qualitative Interviews – ein Überblick. In: U. Flick, E. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (10. Aufl.). (S. 349-360). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Horn, K. (Hrsg.), Kemnitz, H., Marotzki, W. & Sandfuchs, U. (2012). Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE Band 3: *Phänomenologische Pädagogik – Zypern*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Hüsten, G., Gruber, I. & Winkler-Menzel, R. (2007). *Hilfreiche Rituale im Grundschulalltag. Erprobte Ideen und praktische Tipps, Klasse 1-4.* (2. Aufl.). München: Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH.

Institut Suchtprävention pro mente ooe. (2018). *Zusammen Wachsen. Unterrichtsprogramm zur Gesundheitsförderung und Persönlichkeitsentwicklung. Handbuch für Lehrer.* Linz: Friedrich, Druck & Medien GmbH.

Juul, J. (2006). *Was Familien trägt. Werte in Erziehung und Partnerschaft.* München: Kösel-Verlag.

Kaiser, A. (2020). *1000 Rituale für die Grundschule.* Hohengehren: Schneider Verlag.

Kattermann, S. (2020). *Moralentwicklung und Kriminalität.* Berlin: LIT Verlag.

Kaufmann-Huber, G. (1995). *Kinder brauchen Rituale. Ein Leitfaden für Eltern und Erziehende.* (8. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Klaus, S. (2018). *Werteerziehung in der Primarstufe. Ein Zusammenspiel von Familie und Schule.* Mauritius: AV Akademieverlag.

Kohlberg, L. (1995). *Die Psychologie der Moralentwicklung.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kuckartz, U. (2008). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis.* Hamburg: VS-Verlag.

Kürzinger, K. S. (2014). „Das Wissen bringt nichts, wenn man keine Werte hat“. *Wertebildung und Werteentwicklung aus Sicht von Jugendlichen.* Göttingen: V & R unipress.

Kulturministerkonferenz. (2015). *Empfehlung zur Arbeit in der Grundschule. (Beschluss der Kulturministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015).* Berlin: Sekretariat der Kulturministerkonferenz.

Ladenthin, V. & Rekus, J. (2008). *Werteerziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht*. Münster: Aschendorff Verlag GmbH & Co. KG.

Lehrplan der Volksschule, Stand: BGBl. NR. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html

Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie*. (3. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Lamnek, S. (1989). *Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken*. München: Deutsche Verlags Union.

Lenhard, C. (2020). Streitschlichtung mit der Friedenstreppe. Verfügbar unter: <https://paedagogische-beziehungen.eu/streitschlichtung-mit-der-friedenstreppe/>

Mayer, H.O. (2002). *Interview und schriftliche Befragung*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Mayring, P. (1988). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen Techniken*. (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Mayring, P. (1994). Qualitative Inhaltsanalyse. In: A. Boehm, A. Mengel, & T. Muhr (Hrsg.), *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge* (S. 159-175). Konstanz: UVK Univ.-Verl. Konstanz. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-14565>

Mayring, P. (1996). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. (3. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (8. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (12. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Meyer, H. (2009). *Was ist guter Unterricht*. (6. Aufl.). Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.

Müller, M. (2019). Wie wertvoll ist Bildung? In A. Weinberger, E. Boxhofer, M. Kramer & C. Seyfried (Hrsg.), *Werte und Bildung. Werthaltungen im Kontext tertiärer Bildungseinrichtungen unter kirchlicher Trägerschaft* (S. 185-200). Linz: Trauner.

Orth, G. & Fitz, H. (2013). *Gewaltfreie Kommunikation in der Schule. Wie Wertschätzung gelingen kann. Ein Lern- und Übungsbuch für alle, die in Schulen leben und arbeiten*. Paderborn: Junfermann Verlag.

Oser, F. (2001). Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung. In W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis* (S. 63-89). Weinheim: Beltz.

Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh GmbH.

Pres, U. (2018). *Werteerziehung in der Lehrerbildung. Werteerziehung in der pluralistischen Gesellschaft*. In Haug, R., Meffert, B., Müller, C., Müller, T., Nagy, F., Pres, U., et al. (2018). *Wertvolles Lernen. Themenheft zu Werteerziehung in der Schule*. Rheinland-Pfalz: Pädagogisches Landesinstitut.

Quack, J. (2013). Ritus und Ritual. In C. Brosius, A. Michaels & P. Schrode, *Ritual und Ritualdynamik* (S. 187-204). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.

Rasfeld, M. (2017). So machen wir Schule neu. *Welt der Frau*, Heft 5/17, S. 16-17.

Riegel, E. (2011). Rituale. Oder: Die Kultur des Zusammenlebens. In A. Von Groeben, *Rituale in Schule und Unterricht* (S. 21-30). (5. Aufl.). Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag GmbH.

Reuss, S. & Becker, G. (1996). *Evaluation des Ansatzes von Lawrence Kohlberg zur Entwicklung und Messung moralischen Urteilens. Immanente Kritik und Weiterentwicklung*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Rockenschaub, H. (2012). *Wertevermittlung in der pädagogischen Ausbildung. Eine qualitative Studie zur Veränderung von Werten durch Theorie und Praxis in der Sozialbetreuungsausbildung. Dissertation*. Wien: LIT Verlag GmbH Co.KG.

Rosenberg, M. B. (2002). *Gewaltfreie Kommunikation. Aufrichtig und einfühlsam miteinander sprechen. Neue Wege in der Mediation und im Umgang mit Konflikten*. (3. Aufl.). Paderborn: Junfermannsche Verlagsbuchhandlung.

Russo, G. (2021). *Philosophieren mit Kindern. Wir nehmen den Bummelzug uns sind schneller als der ICE*. Darmstadt: Wbg Academic Verlag.

Sattler, S. (2007). *Grundschulpädagogik & Grundschulforschung*. Band 6: Rituale im Grundschulunterricht. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Sauer, F. H. (2018). *Das große Buch der Werte. Enzyklopädie der Wertvorstellungen* (2. Aufl.). Köln: Intuistik.

Schäfers, B. (1992). Die Grundlage des Handelns. Sinn, Normen, Werte. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie* (S. 18-21). Opladen: Leske & Budrich.

Schlöder, B. (1993). *Soziale Werte und Werthaltungen. Eine sozialpsychologische Untersuchung des Konzepts sozialer Werte und des Wertewandels*. Opladen: Leske + Budrich.

Schultheis, S. (1998). Rituale als Lernhilfen. *Grundschulmagazin, Band 13*, 4-9. Verfügbar unter: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=494374>

Schröder, H. (1978). *Wertorientierter Unterricht. Pädagogische und didaktische Grundlagen eines erziehenden Unterrichts*. München: Ehrenwirth.

Seibert, N. (2009). Bildung, Erziehung und Unterricht als schulische Aufgaben. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 72-80). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Standop, J. (2005). *Werteerziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Stein, M. (2008). *Wie können wir Kindern Werte vermitteln? Werteerziehung in Familie und Schule*. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG Verlag.

Steinke, I. (2013). Gütekriterien qualitativer Forschung. In: U. Flick, E. Karforff, & I. Steinke (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (10. Aufl.). (S. 319-331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Stöcklin- Meier, S. (2009). *Was im Leben wirklich zählt. Mit Kindern Werte entdecken*. München: Kösel.

Stollberg-Rilinger, B. (2013). *Rituale*. Frankfurt am Main: Campus-Verl.

Straub, C. (2015). Die pädagogische Bedeutung von Ritualen. *Sportunterricht. Monatsschrift zur Wissenschaft und Praxis des Sports mit Lernhilfen, Band 64*, 36-38.

Tenorth, H. & Tippelt, R. (2012). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz Verlage.

Theißig, K. (2016). *Wie Eltern ihren Kindern Werte vermitteln können*. Verfügbar unter: <https://bit.ly/2WN0M7S>

Unicef. (2014). *Geolino-Unicef-Kindermonitor. Die wichtigsten Werte für Kinder*. Verfügbar unter:
<https://www.unicef.de/blob/56990/a121cfd7c7acbd2f4b97cbcdf0cc716/geolino-unicef-kinderwertemonitor-2014-data.pdf>

Von der Groeben, A. (Hrsg.). (2011). *Rituale in Schule und Unterricht*. (5. Aufl.). Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag GmbH.

Wagner-Willi, M. (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH.

Wahl, K. (2015). *Wie kommt die Moral in den Kopf? Von der Werteerziehung zur Persönlichkeitsförderung*. Berlin: Springer.

Wiater, W. (2009). Zur Definition und Abgrenzung von Aufgaben und Funktionen in der Schule. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-

Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 65-72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Winkler, A. (2006). Rituale in der Grundschule. Erfundene Wirklichkeiten gestalten. In A. Von der Groeben, *Rituale in Schule und Unterricht* (S. 67-83). (3. Aufl.). Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag GmbH.

Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt am Main: Campus.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung. Social Research*, 1 (1), 1-9. doi: 10.17169/fqs-1.1.1132

Wulf, C. (2004). Einleitung: Bildung in schulischen, religiösen und jugendkulturellen Ritualen. In C. Wulf, B. Althans, K. Audehm, C. Bausch, B. Jörissen, M. Göhlich, et al. *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien* (S. 7-19). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH.

Wulf, C. (2008). Rituale. In H. Willems, *Leh(rer)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge* (S. 331-350). Wiesbaden: VS Verlag.

Zwenger-Balink, B. (2004). *Komm, wir finden eine Lösung! Training zur Gewaltprävention mit Grundschulkindern*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

11.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kinder und Werte (in Anlehnung an GEOLino-UNICEF-Kindermonitor, 2014).....	48
Abbildung 2: Stufen der Gewaltfreien Kommunikation und Empathie (Orth & Fritz, 2013, S. 17)	73
Abbildung 3: Klassendienste (Fotografie: Josefin Katamay).....	75
Abbildung 4: Beispiel für Tagestransparenz (Fotografie: Josefin Katamay).....	76
Abbildung 5: Kalender (Fotografie: Josefin Katamay).....	76

11.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Stufenmodell der moralischen Urteilsentwicklung (in Anlehnung an Kohlberg, 1996).....	42
Tabelle 2: Stufenmodell Entwicklungstheoretischer Ansatz (in Anlehnung an Gilligan 1983)	46
Tabelle 3: Sprachbilder bezogen auf das Spüren von Ritualen	116
Tabelle 4: Definition Ritualbegriff	118
Tabelle 5: Funktionen von Ritualen.....	120
Tabelle 6: Empfinden von Werten	124
Tabelle 7: Lehrauftrag und Bildungswirkung von Pädagoginnen und Pädagogen	129
Tabelle 8: Welche Werte sind Kindern wichtig?	131
Tabelle 9: Ziele von Erziehung.....	133
Tabelle 10: Werteerziehungsstile	136

11. 4 Abkürzungsverzeichnis

B _x	befragte Person
d. h.	das heißt
ebd.	ebenda
et al.	und andere
PZI	Problemzentriertes Interview
(...)	längere Pause
(LACHEN)	befragte Person lacht

12. Anhang

12.1 Problemzentriertes Leitfadeninterview

1. Einleitung

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer!

Vielen Dank, dass Sie bereit sind, Teil meiner Masterarbeit zu sein und meine Forschung zu bereichern beziehungsweise überhaupt zu ermöglichen. Zu Beginn möchte ich Sie um Ihre Erlaubnis bitten, das Interview aufzuzeichnen, wobei ich natürlich großen Wert auf die Anonymisierung Ihrer Antworten lege.

Gleich eingangs möchte ich Ihnen mein Thema vorstellen und mein Forschungsinteresse spürbar machen:

„Halte Ordnung. Die Ordnung hält dich.“ – Sinn und Bedeutung von Ritualen in der

Werteerziehung der Primarstufenpädagogik

Im Speziellen werde ich folgender Forschungsfrage nachgehen:

„Wie können Primarstufenpädagoginnen und -pädagogen Rituale zur Werteerziehung gezielt so einsetzen, dass Kinder deren Sinn durch eigenes Handeln erfahren?“

Sollten während des Gesprächs bei Ihnen Fragen aufkommen, bitte stellen Sie diese! Vorweg möchte ich anführen, dass das Ritual durch seinen einladenden Charakter lebt – dieses Gefühl des Eingeladen-Seins hoffe ich, auch im Gespräch vermitteln zu können. Ich habe hier bunt gefärbte Blätter – passend zu der Osterzeit- mit Fragen. Die unterschiedlichen Farben beziehen sich auf die verschiedenen Themen. Dies soll Ihnen und mir helfen einzuschätzen, wie lange wir für das Interview

noch brauchen und wo wir uns gerade befinden- sozusagen ein „Geländer, an dem wir uns festhalten können“.

Nun begeben wir uns miteinander auf einen (hoffentlich beidseitig) inspirierenden Weg.

2. Fragen zu objektiven Daten

Um Ihre Daten anschließend objektiv kategorisieren zu können, bitte ich Sie, nachstehenden Kurzfragebogen zu Ihrer Person auszufüllen.

Geschlecht	
Alter	
Familienstand	
Dienstjahre	
Stundenausmaß	
Klassenführung	
Schulstandort (urban, ländlich)	

Wie erschließt sich Ihr Bildungsweg? Sie haben ein Lehramtsstudium abgeschlossen. Wie gestaltet sich ihre Laufbahn anschließend weiter?

Wie schätzen Sie den Stellenwert von Bildung in ihrem familiären Umfeld ein?

3. Fragen zu Ritualen

Theoriehinweis:

In der Vorbereitung dieses Interviews las ich viel zum Thema: „Was sind Rituale“. In der Literatur liest man oft, dass Rituale „körperlich vermittelt

werden“ und als Inszenierung des menschlichen Körpers eine wichtige Rolle spielen. Da sie oft bewusst durchgeführt werden und somit symbolhafte Handlungen darstellen, grenzen sie sich so von alltäglichen Handlungen ab.

Die nachfolgenden Fragen beschäftigen sich also mit der Bedeutung von Ritualen.

Manche Menschen meinen, dass Rituale wie beispielsweise das morgendliche Kaffeetrinken selbstverständliche und gleichbleibende Vorgänge des Alltages sind und man über diese nicht nachdenken müsse. Wieder andere gehen davon aus, dass Rituale erst dann Ihre Kraft entfalten und als Ritual benannt werden können, wenn Sie überlegt und definiert sind.

Welche alltäglichen Rituale vollziehen Sie, wenn Sie jetzt darüber nachdenken?

Wie fühlen sich diese Rituale für Sie an? Kreuzen Sie bitte die nachstehende Grafik für Sie persönlich treffend an! (emotional)

	stimmt	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
wie ein Kletterseil zum Festhalten im Alltag				
wie ein Gefängnis aus dem man ausbrechen will				
wie eine Handbremse, die sich nicht lösen lässt				
wie eine Blase, die mich beschützt				

wie ein Wegweiser, der mir hilft, den richtigen Weg zu gehen				
wie eine Todo Liste, die abgearbeitet werden möchte				
wie eine Schwimmnudel, die mich über Wasser hält				

Fällt Ihnen darüber hinaus spontan ein Sprachbild ein, welches das im Ritual vermittelte Gefühl für Sie beschreibt?

Sonstiges:

.....

**Wie würden Sie für sich selbst den Ritualbegriff definieren?
(rational)**

	stimmt	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
Rituale stellen eine Fülle an Bräuchen und Handlungen eines Kultes dar.				
Rituale stellen eine Brückenfunktion zwischen Individuen, Gruppen und Kulturen dar.				
Rituale sind zentral für die menschliche Kommunikation.				

Rituale sind wiederholbare Handlungen, welche einem gleichbleibenden Ablauf zugrunde liegen.				
Rituale sind veraltet und beschreiben kultische Handlungen, wie etwa Opfergaben.				
Rituale wirken auch durch eine rein rationale Vermittlung.				

Sonstiges:

.....

Würde Sie jemand fragen, welche Bedeutung Rituale für Sie aus Ihrem Gefühl bzw. nach Ihrem Kopf/Denken haben, was hätten Sie ihm/ihr da wohl geantwortet? Könnten Sie bitte Ihre Meinung begründen?

Sehr religiöse Menschen sahen und sehen Rituale als in einen religiösen Kontext eingebettet an. Wieder andere, vielleicht weniger religiöse, pflegen Rituale aus anderen Gründen.

Welche Gründe gibt es Ihrer Meinung nach, um Rituale zu pflegen?

Die Wahrnehmung und Nutzung von Ritualen veränderte sich in der Geschichte immer wieder – so auch im Schulwesen. So sehen nicht wenige Menschen Rituale als Hilfe und Beitrag zur Disziplinierung von Menschen – hin zu einem geradlinigen Lebensweg in Einbettung geltender Normen. Es gibt jedoch auch Menschen, die das als Manipulation ansehen und sich dagegen verwehren.

Was ist Ihre Haltung dazu?

Welche Funktionen würden Sie als bedeutenden Hintergrund von Ritualen ansehen?

	stimmt	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
Rituale helfen dem Einzelnen sich in ein Miteinander einzubetten				
Rituale helfen hinsichtlich des Umgangs mit gesellschaftlichen Wandlungsprozessen				
Rituale helfen neue Lebensabschnitte vorzubereiten				
Rituale helfen Gefühle zu verarbeiten				
Rituale helfen dabei, Eigenwirksamkeit zu spüren				
Rituale helfen beim Loslassen von Vergangenem				
Rituale schaffen Ordnung und entlasten so den unsicheren Alltag				
Rituale vermitteln soziale Kompetenzen				

Sonstiges:

.....

Die heutige Zeit, geprägt von Hast und Technik, lässt uns oft wesentliche und bedeutungsvolle Dinge aus den Augen verlieren. Besonders den Kindern sollte, auch wenn sie an die Schnelllebigkeit dieser Epoche gewohnt sind, die Möglichkeit der Rast geboten werden. Rast im Sinne von „Durchatmen“ einerseits und darüber hinaus, um bei Inhalten verweilen zu können, die für sie wichtig sind.

Teilen Sie diese Auffassung, dass Rituale Halt und Sicherheit geben? Wenn ja, inwiefern?

Eine Kollegin erzählte mir neulich, dass es gute wie schlechte Rituale geben würde. Sie berichtete von einer Schülerin, die sich immer wieder ritualisiert selbst verletzt. Solche Rituale könne sie nicht gutheißen. Sie sei aber nicht grundsätzlich gegen Rituale, denn es gibt eben auch Kinder, die sich das Lesen vor dem Einschlafen zum Ritual machen. Dies würde sie begrüßen.

Wie entscheiden Sie, ob ein Ritual „stimmt“, stimmig ist?

Immer wieder kommt es zu Diskussionen darüber, dass die Haltung Lehrender hinsichtlich Ritualen im Unterricht von immenser Bedeutung sei. So gibt es Lehrende, die Rituale abständig als rein methodische Form einbringen, um damit etwas zu erreichen, aber auch Lehrende, denen die eingebrachten Rituale persönlich sehr wichtig sind.

Wie stehen Sie dazu?

Wie würden Sie spontan folgende Frage beantworten:

Brauchen Kinder Rituale? Erläutern Sie!

4. Fragen zum Thema Werte

Nun tauchen wir in das Thema Werte ein. Um das Erreichen einer neuen Thematik für Sie zu visualisieren, kommen nun die blauen Karten zum Einsatz.

Werte begleiten den Menschen tagtäglich ein Leben lang. Doch was sind Werte?

Zunächst würde es mich interessieren, wie sich Werte für Sie anfühlen?

Kreuzen Sie bitte an: (emotional)

	stimmt	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
wie ein wärmender Ofen				
wie ein großer Rucksack voller Steine				
wie Engelchen und Teufelchen welche mein Verhalten analysieren				
wie etwas, das ich erfüllen muss und somit Stress bedeutet				
wie eine Zecke, welche an mir haftet und sich nicht abschütteln lässt				

Sonstiges:

.....

Was assoziieren Sie mit dem Begriff „Werte“? Bitte lassen Sie mich an Ihren Gedanken dazu teilhaben. (rational)

In der deutschen Sprache hat der Begriff „Werte“ viele Bedeutungen, von materiellen Werten über monetäre Werte hin zu Werten als Teil der menschlichen Persönlichkeit. Zunächst gibt für Werte recht unterschiedliche Worte, die man nicht immer genau unterscheiden kann, aber doch Ähnliches meinen – wie z.B. Haltungen, Einstellungen, Verhalten, Gebote, Normen, Einschätzungen, Handlungen, Strebungen, moralisches Handeln usw.

Welche dieser Worte waren Ihnen vor Ihrer Ausbildung zur Primarstufenpädagogin/ zum Primarstufenpädagogen bekannt und auch bedeutend, welche weniger oder nicht?

Kreuzen Sie die bekannten und wichtigen Begriffe an und streichen Sie die Ihnen unwichtigen:

- Haltungen
- Einstellungen
- Verhalten
- Gebote
- Normen
- Einschätzungen
- Handlungen
- Moralisches Handeln
- Sonstige:

Was verbinden Sie im schulischen Kontext mit dem Wertbegriff?

Mein Forschungsinteresse legt den Fokus auf Orientierungswerte und das „Zeigen von erwünschten“ Orientierungswerten wie zum Beispiel Zusammenhalt, Vertrauen und Hilfsbereitschaft.

Wie sehen Sie den Einsatz des Rituals als Instrument zum Spürbar machen dieser Orientierungswerte?

5. Fragen zu Kindern und Werten

Kommen wir nun zu den gelben Karten und damit zu Fragen bezüglich Kinder und Werte.

Eine entscheidende Funktion für die Übernahme von Werthaltungen bei Kindern ist unter anderem die Imitation. Doch es gibt noch viele weitere Kriterien, welche die Entwicklung von Werthaltungen charakterisieren.

Wenn Sie an die Entstehung von Werten bei Kindern denken, was glauben Sie beeinflusst diese?

Manche Pädagoginnen und Pädagogen sind der Meinung, dass eine Wertebegegnung angepasst an das **Lebensalter** ausreicht, um das Kind entsprechend zu unterrichten. Andere sehen dies kritisch und führen an, dass nur eine, dem **Lernalter** gemäße Werteerziehung, zielführend ist.

Wie sehen Sie das?

Ist Ihnen eine Begegnung gemäß der individuellen Lernentwicklung wichtig? Wenn ja, wie stellen Sie diese sicher?

In der Arbeit habe ich mich kritisch mit zwei Modellen zur Werteentwicklung beschäftigt, welche die Entstehung von Werten anhand kognitiver und argumentativer Lernprozesse beschrieben haben. Dabei wurde deutlich, dass Erfahrungen emotional und handelnd erfasst werden müssen, um grundlegend zur Wertebildung beizutragen.

Wie denken Sie über emotional bedeutsame Erfahrungen im schulischen Kontext?

Inwiefern kann das Ritual dabei dienlich sein?

Manche Menschen sehen die Aufgabe der Schule klar in der reinen Wissensvermittlung. Andere wiederum führen an, dass der Lehrauftrag und die Bildungswirkung von Pädagoginnen und Pädagogen viel mehr ist als messbare Leistungsnachweise.

Bitte kreuzen Sie an, was für Sie stimmig erscheint

	stimmt	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
Meine Aufgabe als Pädagogin liegt in der Wissensvermittlung.				
Ich habe eine Modellfunktion und gehe damit sensibel um.				
Anhand messbarer Leistungsnachweise kann ich überprüfen, ob mein Bildungsauftrag erfüllt ist.				
Um Werte zu vermitteln, versuche ich diese nicht nur zu lehren sondern auch vorzuleben.				
Meine Verantwortung liegt unter anderem auch in der Unterstützung der				

Kinder hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsentwicklung.				
Ich habe eine Verpflichtung gegenüber der Kultur (Kind als Gesellschaftsmitglied), die es gilt weiterzuentwickeln, indem das Kind als Individuum diese positiv beeinflusst.				

Sonstiges:

.....

Gerade dieses Hintergrundwissen soll Pädagoginnen und Pädagogen dazu veranlassen, ihre persönlichen Werte zu reflektieren.

Wie reflektieren Sie Ihre persönlichen Werte, um sicherzugehen, diese bildungswirksam vorleben zu können?

Welche Werte sind Kindern wichtig? Kreuzen Sie spontan jene 3 Begriffe an, von denen Sie ausgehen, dass diese Werte für Kinder den höchsten Stellenwert haben:

- Besitz materieller Güter
- Gerechtigkeit
- Familie
- Vertrauen
- Ehrlichkeit
- Bildung
- Glaube
- Freundschaften
- Sonstige:

Manche Menschen meinen, dass Werte im Alltag wie beispielsweise das Grüßen oder das Bedanken aktiv gelehrt und kommuniziert werden sollten. Andere wiederum meinen, dass das Kind Werte übernimmt, indem das Gegenüber diese einfach vorlebt.

Wie sehen Sie das? Welche Meinung teilen Sie?

6. Fragen zur Werteerziehung in der Schule

Wir nehmen nun die orangen Karten und beschäftigen uns mit Fragen zur Werteerziehung in der Schule.

Theoriehinweis:

In der Literatur liest man immer wieder davon, dass die Tätigkeit der Lehrperson weit über das Unterrichten, Beraten und Beurteilen hinausgeht - es umfasst auch das Erziehen – ein großes Wort.

Doch was bedeutet dieser Begriff Erziehung für Sie? Bitte lassen Sie mich an Ihren spontanen Assoziationen teilhaben.

Oft wird gutes Benehmen klar auf eine gute Erziehung zurückgeführt. Doch ist Erziehung nicht viel mehr als frommes Grüßen und das obligatorische „Türe-Aufhalten“?

Kreuzen Sie bitte für Sie zutreffende Ziele von Erziehung an:

	stimmt	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
Das Kind soll in seiner Lebendigkeit bestärkt werden.				
Es soll ein Wertebewusstsein beim Kind ausgelöst werden.				
Im Vordergrund steht die Entwicklung von reflektiertem Denken als				

Grundlage für Eigenverantwortung und Selbstbestimmung.				
Ziel ist das Erlangen eines allgemeingültigen Verhaltens.				

Sonstiges:

.....

Manche Lehrende und Forschende sehen im Erziehungsprozess die eigene Persönlichkeit und das „Wie“ des gezeigten Auftretens im Sinne des Vorlebens als sehr bedeutsam an. Wieder andere sehen die Rolle der Lehrperson als weniger wichtig, da Kinder sowieso und immerwährend lernen und dies selbstständig tun.

Wie schätzen Sie das Zeigen und Vorleben von Werten im schulischen Kontext ein?

Wenn ich Sie nun spontan frage, warum Schule Werteerziehung leisten soll, wie würden Sie antworten?

Speziell im Hinblick auf die Werteerziehung gibt es so viele „verschiedene Gesichter, wie es Ansätze gibt, sie zu realisieren“. Für meine Forschung ist interessant, welche Ansätze für Sie als stimmig beziehungsweise nicht vorstellbar erscheinen. **Dafür bitte ich Sie, den nachstehenden Raster auszufüllen:**

	stimmt	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
Werte bilden sich im Reifungsprozess des Kindes selbst, weshalb				

der Fokus auf der Unterstützung zur Selbstentfaltung liegt.				
Jedes Kind hat das „Gute“ in sich – das „Böse“ entsteht durch Einflüsse von außen.				
Die geschaffene Lernumgebung und die Fürsorge sind entscheidend für die Entwicklung des Kindes.				
Werte können konkret gelehrt werden, wobei der Erfolg danach messbar ist.				
Das Kind ist zu Beginn ein „unbeschriebenes Blatt“ und erfährt Werte und Moral durch Erziehung von außen.				
Die Schule hat die Aufgabe mithilfe von Konditionierung, Verstärkung und Lernen am Vorbild, gesellschaftliche Werte zu vermitteln und zu lehren.				
Durch das Lösen von ethischen Konflikten erreicht das Kind die nächste moralische Entwicklungsstufe.				
Der Fokus liegt am Aufbau eines moralischen Urteilsvermögens und nicht auf der Übernahme von bestimmten Werten und Normen.				

Sonstiges:

.....

Um eine erfolgreiche Werteerziehung in der Schule zu ermöglichen, benötigt es nicht nur eine persönliche Anerkennung seitens der

Lehrperson. Starken Einfluss haben auch Werte, welche die Schule als Gemeinschaft vorlebt.

Welche Grundbedingungen für eine erfolgreiche Wertvorstellung sind für Sie bedeutend? Bitte erläutern Sie!

7. Fragen zur Konkretisierung, Zusammenführung und Evaluierung

Kommen wir nun zu den grünen Karten und damit zu konkreten, zusammenführenden und praxisbezogenen Fragen.

Das Ritual soll einen Weg zum Sinn über Werte instrumentalisieren und nicht eine sinnentleerte und zweckmäßige ritualisierte Handlung darstellen.

Wie würden Sie geläufige Rituale hinsichtlich des pädagogischen Arbeitens einschätzen?

Haben Sie selbst auch schon einmal Rituale übernommen, ohne diese zuvor auf deren Gehalt und Sinnhaftigkeit zu überprüfen?

In meiner Arbeit habe ich mich mit konkreten Ritualen beschäftigt und diese anhand didaktischer Prinzipien zur Werteerziehung analysiert.

Mich würde nun aber interessieren, welche Rituale bei Ihnen im Klassenzimmer Einzug finden?

Welche Werte wollen Sie damit zeigen?

Abschließend möchte ich nun noch einmal meine anfangs erwähnte Forschungsfrage anführen: „Wie können Primarstufenpädagoginnen und -pädagogen Rituale zur Werteerziehung gezielt so einsetzen, dass Kinder deren Sinn durch eigenes Handeln erfahren?“

Wie würden Sie diese spontan nun beantworten? Fällt Ihnen noch etwas dazu ein?

„Halte Ordnung. Die Ordnung hält dich.“ Was empfinden Sie bei dieser Aussage?

So, jetzt haben wir es beide geschafft. Endlich einmal durchatmen ist angesagt. Zum Abschluss dieses Interviews möchte ich mich noch einmal recht herzlich bei Ihnen für Ihre Offenheit und die Bereitschaft zur geistigen Anstrengung bedanken. Dies war und ist für mich nicht selbstverständlich und hilft mir sehr weiter! Sie haben jetzt so viel für diese Arbeit beigetragen und müssen sich jetzt, nach diesen eineinhalb Stunden ziemlich „leer“ fühlen. Ich würde mich sehr freuen, wenn auch für sie der eine oder andere Gedanke anregend und neu war.

Um Ihnen den Tag nun auch so zu versüßen, wie Sie meine Arbeit, möchte ich Ihnen als Dank eine Pralinschachtel überreichen.

Agenda:

A interviewende Person

B_x befragte Person; x= Interviewnummer

(...) längere Pause

(LACHEN) befragte Person lacht

12.2 Auszug: Kategoriensystem

OK ₂	Rituale	„[...] Rituale sind für mich Handlungen mit tieferem Sinn, sie vermitteln eine körperliche Erfahrung, wie Sie vorhin bereits erwähnten. Doch meine täglichen Handlungen haben keinen tieferen Einfluss auf mich und meine Befindlichkeit und sind daher nur Handlungen und keine Rituale. Ein Ritual, das ich allerdings schon mehrmals als tägliches Ritual einführen wollte, ist zu meditieren.“ (B4, 68-73)	individuelle, alltägliche ritualisierte Handlungen
UK _{2.1}	Bedeutung von Ritualen	„Rituale sind, meiner Meinung nach, ein Anker im Alltag. Man kann sich mit ihnen auch durch mühsame Zeiten kämpfen, da sie den Tag, das Jahr, das Leben strukturieren, gleichbleibend, wiederkehrend aber trotzdem anpassungsfähig sind.“ (B4, 92-94)	persönliches Verständnis von Ritualen
UK _{2.1}	Gründe, Rituale zu pflegen	Bei Ritualen spielt oft der Gemeinschaftsaspekt eine große Rolle. Man sucht die Nähe zu Gleichgesinnten in einem geordneten Rahmen. [...] Das kann Halt und Sicherheit vermitteln, da das im Alltag als erwachsener Mensch oft nicht so ist. [...]“ (B4, 100-109)	z. B. Gemeinschaftsaspekt, Halt, Sicherheit, Ordnung, ...

12.3 Auszug: Kategorienbasierte Auswertung

OK ₃	Werte	bezogen auf die individuelle, persönliche Definition von Werten
		<p>„[...] Es kommt einfach darauf an, welcher Wert dir als Person wichtig ist. Besonders aus der emotionalen Perspektive gesehen. Werte sind einfach individuell zu sehen. Werte, die von der Gesellschaft geschaffen werden, welche man strikt befolgen und einhalten sollte, sind oft denke ich auch eine Last, da nicht jeder diese emotional spürt. Dann können diese vorgeschriebenen Werte belastend sein denke ich. Außerdem glaube ich, dass es schon viele gute Werte gibt aber auch Werte, die veraltet sind und mittlerweile differenzierter betrachtet werden sollten.“ (B₁, 170-177)</p> <p>„Für mich sind es Eigenschaften oder auch Qualitäten, die ich mir im Laufe meines Lebens angeeignet habe. Oft nütze ich Werte im Alltag, wie eine etablierte Fragekultur, „nachfragen“, wenn ich mich nicht auskenne, weil sie mir praktisch erscheinen. Humor zum Beispiel, um die Stimmung etwas aufzulockern und so weiter.“ (B₂, 165-168)</p> <p>„Grundsätzlich einfach meine Einstellung beziehungsweise Haltung zu etwas, das wir Kindern zeigen müssen, aber auch selbst im Erwachsenenalter noch (dazu)lernen können.“ (B₃, 163-168)</p>

„Ein Wert ist, meiner Meinung nach, ein gewisses Leitbild, das ein Mensch verfolgt und auch individuelle oder auch gesellschaftliche Richtlinien, nach denen man handelt, kommuniziert und lebt.“ (B₄, 197-199)

„So spontan würde ich Werte als Verhaltensweisen bezeichnen, welche Menschen an den Tag legen und die dann schlussendlich auch als gut oder schlecht definiert werden können. Da fällt mir dann zum Beispiel das Grüßen ein.“ (B₅, 150-152)

„Jeder Mensch vertritt eigene Werte. Genau das glaube ich, lässt dann oft Konflikte entstehen. Mit dem Begriff Werte verbinde ich Einstellungen sowie persönliche Haltungen zu bestimmten Themen. An einen materiellen Wert denke ich dabei wirklich, wenn ich so überlege, gar nicht.“ (B₆, 184-187)

„Werte sind für mich eigene Grundsätze, welche sicherlich auch anerzogen, aber auch durch Erfahrung entstanden sind und welche jedes Individuum ausmachen. Dann lassen Werte mich auch jedes Individuum so akzeptieren und schätzen, wie es ist.“ (B₇, 142-144)

„Werte sind für mich die persönlichen Einstellungen, nach denen man sein tagtägliches Handeln ausrichtet. Diese sind im Grunde von Natur aus recht klar definiert und unveränderlich, aber auch etwas beeinflussbar durch äußere Einflüsse wie gesellschaftliche Konventionen oder Meinungen von Menschen, die einem nahe stehen.“ (B₈, 194-198)

„[...] eine Art Regelwerk, das mir sagt, wie ich mich in der Gesellschaft zu verhalten habe und wie ich handeln muss. In gewisser Weise sind Werte eine Richtlinie für das Leben.“ (B₉, 176-178)

„Werte sind für mich Grundlagen für ein gelingendes Leben und das Miteinander. Daher geben sie auch Orientierung und Halt – jedem einzelnen aber auch der Gruppe.“ (B₁₀, 145-146)

Eidesstaatliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.

03.06.2022

Unterschrift