

RITUALE IN DER RELIGIÖSEN ERZIEHUNG UND BEGLEITUNG VON MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG

**Einführungsvortrag für das 3. Treffen des
Forum Religionspädagogik & Geistigbehindertenpädagogik,
am 27. Mai 1999 in der Paul-Burwick-Schule, Lübeck**

von Stefan Anderssohn

GLIEDERUNG:

<i>1 Das Ritual als Problem der Religionspädagogik</i>	2
1.1 Rituale – (k)ein Thema für die Religionspädagogik bei Menschen mit geistiger Behinderung	2
1.2 Ritual zwischen Theologie und (Geistigbehinderten-)Pädagogik	2
<i>2 Wozu Rituale? – Die funktionale Perspektive</i>	5
2.1 Merkmale von Ritualen im Religionsunterricht — Praxisbeispiele	5
2.2 Ritual und Lebenslauf	7
2.3 Die Entwicklung der Ritualisierung – offene Fragen für die Religionspädagogik bei Menschen mit geistiger Behinderung	8
<i>3 Zum symbolischen Eigenwert des Rituals – Der hermeneutische Zugang</i>	12
3.1 Ein praxisorientiertes Symbolkonzept für die Religionspädagogik	12
3.2 Ritual als religionspädagogische Ausdrucks- und Kommunikationsform	13
<i>4 Zusammenfassung: Teilnehmen oder Hineingenommen werden in den Glauben?</i>	15
<i>5 Anhang A: Beispiele praktischer Einsatzmöglichkeiten – Auswertung der Fragebogenrückläufe</i>	16
5.1 Religionsunterricht	16
5.2 Konfirmandenunterricht	17
5.3 Gottesdienst/Andacht	17
<i>6 Anhang B: Ausgewählte Literatur zum Ritual in der Religionspädagogik</i>	18
<i>7 Anhang C: Anmerkungen und Hinweise zur Weiterarbeit und Vertiefung</i>	19

Abbildungen:

Abbildung 1: Merkmale des Rituals und seine möglichen Gefahren.	5
Abbildung 2: Die Entwicklung der Ritualisierung in der diagrammatischen Übersicht	11
Abbildung 3: Diskursive und präsentative Symbole	13
Abbildung 4: Beispiele präsentativer Symbolik/Kommunikation im Ritual	14

1 Das Ritual als Problem der Religionspädagogik

1.1 Rituale – (k)ein Thema für die Religionspädagogik bei Menschen mit geistiger Behinderung

Das Thema des heutigen Forum Religionspädagogik & Geistigbehindertenpädagogik verdankt sich der Anregung von Prof. WALBURG. Er machte uns auf den Stellenwert aufmerksam, den Rituale im Religionsunterricht mit Menschen mit geistiger Behinderung einnehmen. Tatsächlich sind den dort tätigen Religionspädagoginnen und Religionspädagogen Rituale nicht fremd, wie die Resonanz der Forumteilnehmer und die Umfrageergebnisse bestätigen¹. Warum also eine weitere Erörterung, könnte man fragen, wenn man direkt auf die Praxisbeispiele verweisen kann? Weil die Religionspädagogik im Bereich der Geistigbehindertenpädagogik den rituellen Aspekt ihrer Arbeit im Grunde nie thematisiert hat. Und dies kann unbewußt zu Verkürzungen und Verzerrungen der praktischen Arbeit führen.

Der folgende Vortrag hat sich zum Ziel gesetzt, die Ritual-Praxis der religiösen Erziehung von Menschen mit geistiger Behinderung in einem umfassenden Kontext zu erörtern. Ich halte es grundsätzlich für geboten, das vorliegende Thema in den Rahmen der allgemeinen Religionspädagogik zu stellen. Hiermit verbindet sich erstens die Überzeugung, daß die religionspädagogische Arbeit mit behinderten Menschen nicht einen vernachlässigbaren 'Ausnahmefall' dieser Fachdisziplin darstellt, sondern 'Religionspädagogik und nichts anderes' ist. Viele Fragestellungen zum Ritual betreffen auch mit Personen geistiger Behinderung. Umgekehrt und zweitens bereichert die Arbeit mit sogenannten geistigbehinderten Menschen die Religionspädagogik nicht nur, sie ist in gewissem Sinne auch ein 'Prüfstein'²: Manche Fragen treten bei der Gruppe von Menschen mit geistiger Behinderung mit besonderer Deutlichkeit bzw. Dringlichkeit hervor und wirken somit auf die Religionspädagogik im ganzen zurück – sofern sie denn überhaupt wahrgenommen werden. Die folgenden Ausführungen wollen einen Beitrag in diese Richtung leisten, obschon sie nur einen ersten Vorstoß in die Thematik bieten können.

1.2 Ritual zwischen Theologie und (Geistigbehinderten-)Pädagogik

Das Ritual hat gegenwärtig Hochkonjunktur. Dies versichern uns zumindest diejenigen Autorinnen und Autoren, die sich in jüngster Zeit mit dem Thema befassen. Da ist von „Ritualen und Ritualisierungen“ die Rede, von „Ritualen und Inszenierungen“ oder von der Forderung: „Kinder brauchen Rituale“ – um einen kleinen Ausschnitt an neueren Titeln zu nennen.

Allerdings ist „Ritual“ kein eindeutiger Begriff. Er hat in Geschichte und Gegenwart ein ungeheures Spektrum an Bedeutungen angenommen: Der lateinische Ausdruck „ritus“ bezeichnet ursprünglich einen Brauch, eine Sitte oder Satzung in eindeutig sakraler Ausrichtung³. Im heutigen Gebrauch des Wortes ist die religiöse Konnotation allerdings stark abgeschwächt oder nahezu verschwunden⁴. Rituale sind zumindest für den modernen Menschen auch im 'profanen' Alltag stets gegenwärtig: als „Interaktionsrituale“ (GOFFMAN) von Jugendcliquen beispielsweise, auf Sportveranstaltungen, bei Morgenkreisen in der Schule, usw. – scheinbar kein Bereich des menschlichen Zusammenlebens kommt ohne rituelle Elemente aus⁵.

Ein derart vielgestaltiger Ritualbegriff wirft erhebliche Probleme auf: Zwar werden der Religionspädagogik und der Allgemeinen Pädagogik gegenwärtig eine Renaissance des Rituals bescheinigt; es muß aber hinzugefügt werden, daß sich die Pädagogik schwertut, den Begriff „Ritual“ anzuerkennen und zu verwenden. Man redet hier lieber von setting, Rahmen oder Regeln⁶. Eine solche Zurückhaltung entstammt maßgeblich der „Ritualfeindlichkeit der sog. 68er-

Bewegung“ (WERMKE 1997, 5), deren Ritualkritik „wahrscheinlich nirgends so erfolgreich wirkte wie im Bildungssystem“ (ebd., 6) und hier ein entsprechendes Vakuum hinterließ.

Was die Geistigbehindertenpädagogik anbetrifft, dürfte der Fall etwas anders gelagert sein. Denn hier kamen die gesellschaftskritischen Aspekte als pädagogischer Ansatz weit weniger zum Tragen. **Bis heute scheint daher in Sachen Ritual kein sonderpädagogischer Diskussionsbedarf bestanden zu haben**⁷.

Zwei Aspekte lassen sich aber aus Sicht der Geistigbehindertenpädagogik mit Ritualen verbinden: Dabei handelt es sich erstens um ihre unersetzbare Funktion als Strukturierungshilfe in pädagogischen Prozessen: Rituale bieten einen vertrauten Rahmen, der den Schülerinnen und Schülern Sicherheit und Raum gibt, wertvolle Lernerfahrungen zu tätigen⁸. Die Auffassung, daß Menschen mit geistiger Behinderung Rituale in besonders starkem Maße als Orientierungshilfe benötigen, ist unter den Praktikerinnen und Praktikern wohl weit verbreitet.

Andererseits gilt ritualisiertes Verhalten im sonderpädagogischen Verständnis auch als Alarm-signal, das auf pathologische Entwicklungen hinweist. Ich denke dabei zum Beispiel an die Deutung, die BETTELHEIM (1987, 69) dem Verhalten autistischer Kinder gibt. Er bezeichnet das Handeln dieser Kinder als Ritual, als Teufelskreis oder auch als „Defätismus“, das heißt: Unproduktivität und Resignation. Ritualisiertes Verhalten läßt auch an stereotype Verhaltensmuster denken, die in der Schwerstbehindertenpädagogik beschrieben werden. Allerdings bleibt anzumerken, daß Sonderpädagogen wie FEUSER oder PFEFFER Stereotypen zwar als entwicklungshemmend bezeichnen, aber dennoch auf die individuelle Logik dieser Verhaltensmuster aufmerksam machen. Ich will darauf nicht weiter eingehen, denn es dürfte deutlich geworden sein, daß für die Geistigbehindertenpädagogik ein eigener Zugang zum Ritual erforderlich ist, der diesen Aspekten Rechnung trägt.

Eine Verschärfung der Problematik ergibt sich nun für die Religionspädagogik, die ja bekanntermaßen nicht mehr „kirchlicher Unterricht“ (HAMMELSBECK) sein will⁹. Sie muß sich im Sinne NIPKOWS vielmehr **theologisch und pädagogisch** verantworten und steht damit vor einem doppelten Dilemma: Sie kann sich nicht mit einer simplen Übertragung liturgischer Elemente in den Religionsunterricht begnügen. Ihr Verständnis muß sowohl für **alltagsweltliche Ritualisierungen im (sonder-)pädagogischen Kontext** als auch für die **religiöse/liturgische Dimension** offen sein. Die traditionelle Skepsis der Protestantischen Theologie gegenüber dem Ritualen¹⁰ erleichtert diese Aufgabe nicht gerade.

Angesichts dieser Problemlage scheint es mir nicht angebracht, eine Reihe von Definitionen des Ritualbegriffs zu bemühen. Ich möchte vielmehr mit Ihnen zusammen einen Ansatz entwickeln und hier von zwei Problemkreisen ausgehen, die ich für besonders grundlegend halte:

- 1) Inwieweit entspricht das Ritual einem (geistigbehindertenpädagogischen) **Lernverständnis**, das auf Veränderung – und nicht Ritualisierung – von Verhalten ausgerichtet ist? Ist es ferner der Persönlichkeitsentwicklung bzw. dem Schulleben dienlich oder stellt es eine Gefährdung dar, die durch kritische Reflexion bzw. Entritualisierung durchbrochen werden muß?
- 2) Die zweite Fragestellung fokussiert die Bedeutung des Ritualen im religiösen Kontext: Ist das Ritual eine minderwertige Form reflektierter Religiosität oder eine gleichberechtigte **Ausdrucksform**, die das gegenwärtig sein läßt, was anders nicht dargestellt und erfahren werden kann?

Ich möchte diese beiden Fragestellungen auf zwei wesentliche Aspekte zuspitzen: Einmal den **funktionalen** Ansatz mit der provozierenden Anfrage: „Wozu Rituale?“. Diese Fragestellung

befaßt sich mit den Funktionen, aber auch den möglichen Gefahren des Rituals. Die **hermeneutische** Perspektive unter dem Thema: „Der symbolische Eigenwert des Rituals“ begründet die Notwendigkeit, Rituale als gleichberechtigte Ausdrucksformen ernstzunehmen.

Diese Trennung in eine funktionale und eine hermeneutische Perspektive mag als zu künstlich kritisiert werden, da sie scheidet, was religionspädagogisch eigentlich zusammengehört¹¹. Angesichts der verwirrenden konzeptuellen Vielfalt, die sich im Begriff „Ritual“ verdichtet, halte ich aber die Entflechtung beider Argumentationslinien zur systematischen Einführung in die Problematik für gerechtfertigt. Das Ziel, was hiermit anvisiert wird, ist die Erarbeitung eines theologisch wie pädagogisch angemessenen Ritualverständnisses, das nicht nur für die religionspädagogische Praxis bei Menschen mit geistiger Behinderung tragfähig ist.

2 Wozu Rituale? – Die funktionale Perspektive

2.1 Merkmale von Ritualen im Religionsunterricht — Praxisbeispiele

Ich will im folgenden anstelle einer Definition Merkmale eines sonderpädagogisch geeigneten Ritualbegriffs aufzeigen¹². Zuvor möchte ich Rituale unterscheiden in solche, die den **Jahreslauf, Tagesablauf und (Gottesdienst- bzw.) Unterrichtsverlauf** betreffen¹³. Die letzte Gruppe steht für unsere Betrachtung im Vordergrund.

Grundsätzlich ist zu bedenken, daß Rituale ambivalent sind: Das heißt, daß sie zu Automatismen, Gängelei oder sinnlosem Tun geraten können und somit potentielle Blockierungen beinhalten. Für PädagogInnen ist es unverzichtbar, diese Seiten des Rituals zu kennen – aus diesem Grund beinhaltet jedes Merkmal einen wünschenswerten und einen kontraproduktiven Pol, den ich „Gefährdung“ nennen möchte.

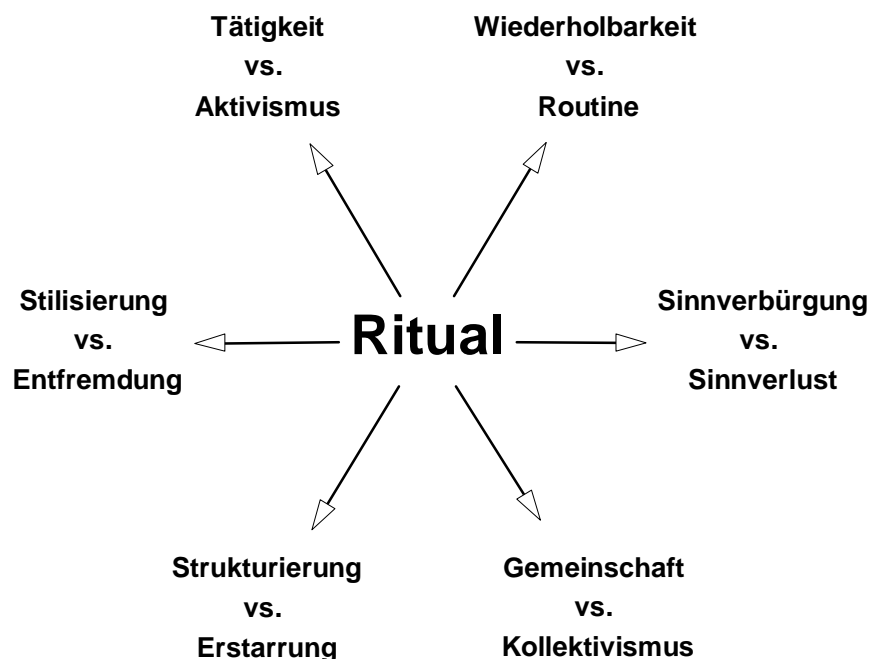


Abbildung 1: Merkmale des Rituals und seine möglichen Gefahren.

Im folgenden werde ich diese Merkmale erläutern und dazu einige Beispiele heranziehen, die mir ReligionspädagogInnen aus ihrer Arbeit mit geistigbehinderten Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt haben (siehe Anm. 1 und Kapitel 5 auf Seite 16ff.). Wenn ich hierbei auf die negativen Aspekte zu sprechen komme, dann nicht, um die Arbeit der KollegInnen zu kritisieren, sondern um der Pflicht genüge zu tun und auf potentielle Gefahren aufmerksam zu machen:

- **Tätigkeit vs. Aktivismus:** Das Ritual hat grundlegend mit Tätigkeit zu tun, es ist handlungsorientiert, expressiv und sinnfällig. Daher ist es wichtig, daß die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, handelnd am Ritual teilzunehmen: *Dies geschieht bei Stilleübungen, in denen Gegenstände herumgereicht bzw. intensiv betrachtet oder die Umge-*

bung hörend wahrgenommen wird. Auch das Anzünden und Ausblasen einer Kerze zu Beginn und am Schluß des Religionsunterrichtes ist eine solche Tätigkeit, die von Schülern übernommen werden kann. Ein Beispiel für eine gemeinsame Tätigkeit berichtet uns eine Kollegin: Auf einen kleinen Tisch (mit gelber Tischdecke) in der Mitte des Stuhlkreises werden pro Schüler/in jeweils ein langer (gelber oder oranger) Krepppapierstreifen als „Sonnenstrahlen“ angebracht. Das Singen des Liedes „Vom Aufgang der Sonne“ wird von den Schüler(inne)n durch Heben und Senken der Bänder begleitet. Andererseits läuft dieser Bereich Gefahr, zu einem aktivistischen Betätigungsfeld zu entarten, wenn die Handlungsorientierung des Religionsunterrichtes bis ins letzte verlangt wird.

- **Wiederholbarkeit vs. Routine:** Rituale sind Handlungen, die sich zur Wiederholung eignen und von hier aus einen vertrauten Rahmen schaffen: Mit „Vertrautes Schafft Vertrauen“, bringt MALL (1989, 42) die wesentliche Bedeutung von Ritualen für die Arbeit mit geistigbehinderten Menschen auf den Punkt. Ein Beispiel für derartige Rituale sind – neben den obengenannten – Lieder, die zu Beginn oder als Abschluß des Religionsunterrichtes gesungen werden. Aber auch die Rituale im Kirchenjahr und Geburtstagsrituale sind solche wiederkehrenden Ereignisse. Für die lebendige Gestaltung dieser „Wiederholungen“ dürfte ausschlaggebend sein, was ERIKSON (1978, 92) als Herzstück des kreativen Zusammenspiels beschrieben hat: eine Mischung aus Überraschung und Wiedererkennen. Hiervon ist allerdings gedankenloser Trott zu unterscheiden, durch den das Ritual zum automatischen (Mit-)Machen gerät.
- **Stilisierung vs. Entfremdung:** Nach v. FRIESEN (1997, 132) besitzt das Ritual den Charakter einer nicht-alltäglichen Darbietung, die aus dem gewöhnlichen Rahmen herausfällt – was schon durch die veränderte Sitzordnung sichtbar werden kann: *Ein Kollege, der hier stellvertretend für andere erwähnt werden soll, arbeitet im Konfirmandenunterricht mit einem „setting“ aus Kreuz, Bibel und Kerze. Er schreibt hierzu: „Das gewählte ‘Setting’ macht klar: hier passiert etwas Besonderes. Nach einer gewissen Zeit der Gewöhnung registrieren die Jugendlichen, wenn ich ‘mal bewußt Gegenstände weglasse oder z.B. ‘vergesse’, die Kerze anzuzünden“.* Die Stilisierung birgt andererseits die generelle Gefahr, daß ihre Symbolik in der Erfahrung der Schüler nicht verwurzelt ist und eine Entfremdung darstellt.
- **Strukturierung vs. Starrheit:** Eine hervorragende Eigenschaft des Rituals, gerade im Einsatz bei geistigbehinderten Schülerinnen und Schülern, liegt in seiner Strukturiertheit, welche Orientierung in Zeitraum und Umfeld bietet: *Rituale strukturieren den zeitlichen Ablauf des Religionsunterrichtes oder des Gottesdienstes. Das Anzünden und Ausblasen einer Kerze, das Einrichten und Abbauen eines ‘Settings’, eine festgelegte Ordnung von Gottesdienstritualen (Eingangslied; Vater Unser; Gratulationen; Segenslied) – dies alles gibt einen sinnfälligen Orientierungsrahmen in einem sinnlich nicht faßbaren Zeitraum ab. Ähnlich wird von vielen Schülerinnen und Schülern das Beten erlebt: Nicht der Inhalt des Gebets spielt eine Rolle, sondern das gemeinsame Tun, das z.B. den Konfirmandenunterricht ausklingen läßt.* Aus eigener Erfahrung weiß ich aber auch, daß diese Strukturen im pädagogischen Alltag ein starres Eigenleben entwickeln und pädagogische Spontaneität und Flexibilität zu ersticken drohen können. Rituale sollten deshalb darauf hin geprüft werden, ob sie noch ihre orientierende Funktion erfüllen oder vielleicht nur noch eine bequeme Gewohnheit bilden.
- **Gemeinschaft vs. Isolation/Kollektivismus:** Der Gemeinschaftsaspekt ist pädagogisch gesehen einer der herausragendsten Aspekte des Rituals. Unter der kollektiven Dimension des Rituals läßt sich einerseits die Teilhabe an einem übergreifenden kulturellen Kontext verstehen, wenn die verwendeten Symbole, Lieder, Ausdrucksformen auch außerhalb der Lerngruppe verbürgt sind. Bedeutender dürfte allerdings das Stiften von Gemeinschaft sein. *Zum*

Beispiel ein Begrüßungsritual, bei dem jede/r Schüler/in ein Teelicht an einer Kerze anzündet und sie dem/r Nachbarn/in überreicht mit den Worten: „XY, ich freue mich, daß Du da bist“. Händereichen im Kreis, gemeinsames Singen und aufeinander bezogenes Tun, Begrüßung und Verabschiedung mit einem Wunsch für den jeweiligen Schüler lassen die Gemeinschaft erfahrbar werden, ohne die Individualität einzuebrennen. Damit sind auch die Gefahren des kollektiven Aspektes angesprochen, die in zwei Extremen liegen: Im Kollektivismus (Gruppe steht über dem Individuum) und in der Isolation. Genauso wenig wie eine rituelle ‘Gleichschaltung’ der Lerngruppe ist es wünschenswert, daß jede/r ihr/sein Ritual für sich alleine ausführt.

- **Sinnverbürgung vs. Sinnverlust:** Dieses Merkmal ist mehr als eine Provokation formuliert als eine Feststellung. Ich fasse hier zwei Aspekte zusammen, die ich für verwandt halte, ob schon sie für gewöhnlich getrennt erörtert werden. Erstens der symbolische „Mehrwert“: Das Ritual verbürgt einen Sinn, der über die konkrete Handlung hinausgeht, es hat eine sogenannte „Vertretungsfunktion“¹⁴. Im Hinblick auf diese Vertretungsfunktion ist anzufragen, ob Menschen mit geistiger Behinderung intellektuell in der Lage sind, die übertragene Bedeutung des Rituals zu erfassen¹⁵. *KollegInnen berichten aus ihrer religionspädagogischen Arbeit, daß sie mit formalisierten Gebeten bzw. dem Verbalisieren von Eindrücken und Erfahrungen schlechte Erfahrungen gemacht haben, weil dies den Verstehenshorizont der Schülerinnen und Schüler überstieg. Was Sinnverlust des Rituals für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung bedeuten kann, fiel mir in meiner kürzlich durchgeführten Untersuchung zum „Gottesbild von Menschen mit geistiger Behinderung“ auf. Ein Jugendlicher, der offensichtlich streng religiös erzogen wird, lenkte das Gespräch auf das Gebet und äußerte mir gegenüber starke Abneigung gegen das Beten in der Kirche. Er erlebte dieses Ritual offenkundig als leidige Pflichterfüllung, mit der er nur negative Eindrücke zu verbinden schien. Auf meine Frage hin, was er denn an Gott gut finde, antwortete er entsprechend negativ, er finde es schlecht, daß Gott immer so merkwürdig gucke und am Kreuz hänge. Ganz offensichtlich meinte der Jugendliche die Jesusfigur in der Kirche, in der er sein Ritual zu erfüllen hat. Von solch einem Ritual gehen allerdings keine Impulse mehr für die Lebensgestaltung aus. Provozierend nachgehakt: Ist das Ritual bei Menschen mit geistiger Behinderung so gesehen ein ‘Sinnloses’ Tun, magisches Handeln oder zwanghafte Fixierung? Dagegen wäre einzuwenden, daß das Ritual doch mehr als nur intellektuelle Aspekte enthält; es dient beispielsweise der (emotionalen) Vergewisserung, und zwar nicht im Sinne einer Belehrung; ein Umstand, der Rituale besonders in kritischen Lebenssituationen relevant werden läßt. Die Klärung dieses Problems geht allerdings weit über den Horizont einer funktionalen Analyse hinaus und verweist uns auf die Notwendigkeit eines zweiten, hermeneutischen Zugangs zum Ritual.*

2.2 Ritual und Lebenslauf

Unter der funktionalen Perspektive kommt den sogenannten **Übergangsriten** (VAN GENNEP 1909) eine erwähnenswerte Bedeutung zu. Diese Theorie geht davon aus, daß Menschen in ihrem Lebenslauf zwischen verschiedenen Gruppen wechseln und neue Aufgaben dort übernehmen. Übergangsriten sind ein Repertoire von traditionellen, nicht notwendigerweise religiösen Handlungen, welche den **Ablöseprozeß**, **Übergang** und die **Eingliederung** in die neue Gruppe begleiten. Sie tragen damit zur Stabilisierung des Einzelnen, sowie der gesamten sozialen Gruppe (Gesellschaft/Subkultur) bei. Von den Mitgliedern dieser Gruppe werden sie in der Regel nur einmal wahrgenommen; erst auf übergreifender Ebene läßt sich also von wiederkehrenden Ritualen sprechen.

Kirchliche Amtshandlungen (Kasualien) mit dem Charakter eines Übergangsritus sind z.B. Taufe, Konfirmation/Kommunion, Hochzeit oder Beerdigung. Im pädagogischen Kontext sind

vor allem Einschulungs- bzw. Schulabgängergottesdienste wesentliche religiöse Übergangsriten. Auf säkularer Seite sind beispielsweise die Einschulung (Schultüte!), Examina, Abschlußprüfungen und Vereidigungszeremonien zu nennen.

HAMILTON (1990) weist darauf hin, daß die liturgische Tradition nur wenige Übergangsriten bereitstellt und solchen Lebensphasen wie Heiratsversprechen, Krankheit und Pubertät/Jugendalter nicht gerecht wird.

2.3 Die Entwicklung der Ritualisierung – offene Fragen für die Religionspädagogik bei Menschen mit geistiger Behinderung

Bisher haben wir Rituale und Übergangsriten betrachtet, wie sie uns objektiv im Alltag und Unterricht begegnen. Religionspädagogisch ist es aber ebenso bedeutsam, die subjektive Seite des Rituals zu kennen: Wie entwickeln Menschen (mit geistiger Behinderung) ihre Fähigkeit, an Ritualen teilzunehmen bzw. welche charakteristischen Entwicklungsmerkmale gibt es hier zu berücksichtigen?

Einen grundlegenden Beitrag zum Verständnis des Rituals in der Persönlichkeitsentwicklung hat der deutsch-amerikanische Psychiater Erik H. ERIKSON geleistet¹⁶, dessen Theorie den individuellen Entwicklungsgang im Kontext der Kultur beschreiben möchte. Seiner Ansicht nach ist die menschliche Ritualisierung in der präverbalen Erfahrung des Säuglings gegründet, während sie ihre kulturelle Seite in den öffentlichen Zeremonien zur Geltung bringt¹⁷. Verschiedene Etappen des Lebenszyklus lassen spezifische Elemente des Rituals hervortreten, die in die folgenden Etappen integriert und weiterentwickelt werden. „Ritualisiertes Verhalten“ ist für ERIKSON im wesentlichen eine soziale Verhaltensform, denn er es definiert es als

- a) **das einträchtige Zusammenspiel zwischen mindestens zwei Personen,**
- b) **welches in sinnvollen Zeitabständen und wiederkehrenden Kontexten ausgeführt wird**
- c) **und eine gegenseitige Abstimmung (Adaption) aller Beteiligten ermöglicht**¹⁸.

Mit dieser Minimaldefinition gelingt es, schon frühe Verhaltensweisen als ontogenetische Vorläufer von kulturellen Ritualen in den Blick zu bekommen. Ich möchte diese Entwicklung darstellen und um spezifische Fragestellungen aus der Geistigbehindertenpädagogik ergänzen:

Säuglingsalter: Das Numinose und das Idol

Die Grundlegung ritualisierten Verhaltens beginnt bereits in der Säuglingszeit, wenn Bezugsperson und Kind beispielsweise einander am Morgen begrüßen und ihr „Aufwachritual“ ausführen. Obgleich dieses Ritual sehr individuell auf die beteiligten Personen abgestimmt ist, zeigt es doch auf Dauer einen hohen Grad an Ritualisierung und folgt traditionellen Mustern. In dieser Interaktion, dem Angesprochen-Sein mit Namen, und dem ‘gegenseitigen Erkennen’ („mutual recognition“), liegt für ERIKSON die Wurzel menschlicher Ritualisierungen. Die Gegenwart der Bezugsperson, welche die Angst vor Trennung und Verlassenwerden überwinden hilft, wird vom Kind als **numinose**¹⁹, Identität verschaffende Gegenwart erlebt. Dieses Numinose läßt sich durchaus religiös deuten, ist aber nicht mit dem Numinosen in den institutionalisierten Religionen gleichzusetzen. Grundsätzlich will ERIKSON ritualisiertes Verhalten als kreatives Zusammenspiel von zu Erwartendem und Überraschung auffassen. Charakteristisch für seinen Ansatz ist jedoch, daß er neben den positiven Aspekten der Ritualisierung auch pathologische Seiten, sogenannte „**Ritualismen**“ für möglich hält. Eine Verzerrung des Numinosen wäre dann das **Idol**, das als narzißtische Selbstverliebtheit hier in Erscheinung treten kann.

→ Welche Möglichkeiten und Probleme ergeben sich für den Aufbau einer ritualisierten Interaktion mit schwerstbehinderten Menschen²⁰?

Frühe Kindheit: Das richterliche Element und der Legalismus

Dieses Lebensalter ist durch den Beginn des Laufenlernens und die damit verbundene Erweiterung des eigenen Handlungsradius geprägt. Das Kind wird 'selb-ständig' und erprobt seinen Willen und seine Autonomie unter den kritischen Blicken der Bezugspersonen. Zusammen mit dem willentlichen Handeln bekommen jetzt auch Gut und Böse eine wesentliche Bedeutung: In ritualisierten Formen der spielerischen Erprobung wird das Handeln des Kindes von den Bezugspersonen gelobt oder geringschätzig getadelt und ihm auf diese Weise eine Vorstellung von Gut und Böse vermittelt (Konstitution des Über-Ichs). ERIKSON nennt dies das **richterliche Element** (judicious), das in jeder Ritualisierung vorhanden ist, aber seine volle kulturelle Entfaltung im Strafprozeß findet. Die pathologische Seite des Richterlichen Elements ist andererseits der „**Legalismus**“: die buchstabengetreue und formalistische Auslegung dessen, was gut und was böse gilt, ohne Ansehen der moralischen Beweggründe des Handelns.

→ Darf man im Hinblick auf Menschen mit geistiger Behinderung von einem lebenslangen „Legalismus“ sprechen²¹?

Spielalter: Das Dramatische und die Schuld

Ein wesentliches Element des Rituals ist seine Inszenierung und Dramaturgie, wobei die Wesensverwandtschaft von Spiel und Ritual deutlich zutage tritt²². Die Welt des Spiels bietet bereits dem Kind die Möglichkeit, Initiative zu ergreifen und Realität zu inszenieren, Vergangenes zu rekonstruieren (vgl. Anm. 3), aufzuarbeiten oder Zukünftiges im Spiel vorwegzunehmen bzw. eine eigene 'Mikrorealität' aus guten und bösen Charakteren zu erschaffen. Zweitens ist das Spiel gekennzeichnet durch eine Handlung mit **dramatischen Elementen** und Höhepunkten. Für ERIKSON (1966, 586) eröffnet das Spiel eine Rückzugsmöglichkeit aus der erwachsenen Ritualisierung; es ist weniger ein soziales Ritual als dessen individuelle Verarbeitung. So gesehen führt die spielerische Inszenierung das numinose und das richterliche Element erst zusammen. Das negative Moment des Spielalters ist hingegen das Erleben innerer **Schuld** – weshalb FREUD dieser Phase auch die Bezeichnung „Ödipus-Komplex“ beilegte, benannt nach dem tragischen Helden der griechischen Antike. Inszenierung und Schuld sind ferner die tragenden Elemente der Dramenschau-spiele als kulturelle Rituale.

→ Welche kreativen rituellen Elemente lassen sich im Spiel von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung finden²³?

Schulalter: Methodische Leistung und Formalismus

Das Schulalter fügt den vorhergehenden Elementen des Rituals ein weiteres hinzu: eine „perfection of performance“ oder anders gesagt eine „bindende Disziplin [...], die zu exakten Handlungsabläufen, Tüchtigkeit und Perfektion anspornt“ (ERIKSON 1978, 84). In der Klassengemeinschaft wird das Ritual zu einem kooperativen Zusammenspiel von Schülern und Lehrpersonen. Der Einfluß der Schule, die für die Weckung eines kulturell bedeutsamen „Werksinnes“ und Wettewifers von jungen Menschen verantwortlich ist, erweitert zudem die ungebundene Dramatik des Rituals um die Dimension des **Formalen**, in der Hinwendung auf eine überindividuelle, kollektiv sanktionierte Ordnung, die man wahrnimmt und an der man teilhat. Der methodische, vorschriftsmäßige Aspekt des Rituals kann allerdings umschlagen ins **Formalistische**: Damit ist die Gefahr des Überbetonens von formalen Aspekten und die Entstehung perfekter, jedoch sinnentleerter Zeremonien gemeint.

→ Inwieweit verändern die Anforderungen der Schule für Geistigbehinderte die Form der individuellen Ritualisierungen²⁴?

Jugendalter: Ideologie und Totalismus

Im Jugendalter steht das Ritual im Dienst der Identitätsfindung und -sicherung. Dieser Prozeß läßt sich aus zwei Perspektiven betrachten: Einmal unter dem Gesichtspunkt der spontanen Rituale, welche die Beziehungen unter Jugendlichen gestalten, und andererseits unter Betonung der Bedeutung gesellschaftlicher Riten für diese Heranwachsenden. Ich möchte hier nur auf den ersten Punkt eingehen. Beiden Fällen ist jedoch gemeinsam, daß Ritualisierungen im Jugendalter eine **ideologische** Ausrichtung der vorhergehenden Elemente innewohnt: Das Ritual wird für die Identitätsentwicklung bzw. Gruppenzugehörigkeit als bedeutsam erfahren, weil es eine solidarische Überzeugung („irreversible commitments“) transportiert. Es läßt sich sogar von regelrechten Gegenritualisierungen auf seiten der Jugendlichen sprechen. Als ein Beispiel solcher spontanen Gegenritualisierung möchte ich das Verhalten einer Gruppe Jugendlicher an der SfG erwähnen. *Diese Jugendlichen hatten das Ritual entwickelt, in der Pause in einen entsprechend dekorierten Nebenraum zurückzuziehen, ‘angesagte’ Musik zu hören und darüber zu sprechen. Ganz offensichtlich schien dieses Ritual wichtig für das Selbstverständnis der Schülerinnen und Schüler zu sein – so wichtig, daß frühere ritualisierte Tätigkeiten des Tagesablaufes während der Pausenzeit nicht möglich waren. Eine spontane Gegenritualisierung zum Schulalltag hatte stattgefunden.* Andererseits ebnet die ideologische Komponente auch den Weg für den Totalismus, eine „fanatische, ausschließliche Beschäftigung mit dem [...] was innerhalb eines engmaschigen Ideensystems als unzweifelbar erscheint“ (ERIKSON 1978, 89). Die jüngere deutsche Geschichte weiß nur allzu gut um derartige ritualisierte Totalismen, die das Numinose und Richterliche gekonnt inszenierten.

→ Welche Möglichkeiten haben Jugendliche mit geistiger Behinderung, identitätsstiftende, spontane Gruppenrituale zu schaffen?

Erwachsenenalter: Das generationale Element – Weitergabe des Rituals

Das Reizvolle an ERIKSONS Darstellung ist meiner Ansicht nach, daß er die Ritualisierung nicht als einen abschließbaren Entwicklungsvorgang darstellt und daher auch uns Erwachsene mit einbezieht. Der Eintritt in das Erwachsenenalter ist gewöhnlich begleitet von Übergangsritualen, wie zum Beispiel Abschlußprüfungen in der Berufsausbildung oder Hochzeiten. Dies läßt sich so verstehen, daß Menschen die ‘Erlaubnis’ bekommen, ihre Lebensweise auf kommende Generationen zu übertragen. Diese Rituale bauen auf den informellen Ritualisierungen der Kindheit und Jugend auf und führen sie weiter in eine **generationale Dimension** des Rituals: „Auf diese Weise wird auch der Erwachsene als solcher anerkannt, denn zu den Bedürfnissen des reifen Menschen gehört es auch, daß er in der Rolle des Ritualisierers bestärkt wird, was nicht mehr und nicht weniger bedeutet als die Bereitschaft, in den Augen der nächsten Generation zum numinosen Modell zu werden, über das Böse zu richten und ideale Werte weiterzugeben“ (ERIKSON 1978, 90).

→ Erstens: Woher beziehen ReligionspädagogInnen ihre rituelle Bestätigung? Zweitens: Welche (Übergangs-)Rituale existieren für erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung?

Das folgende Diagramm (Abbildung 2) bietet noch einmal die tabellarische Zusammenfassung der Entwicklung von Ritualisierungen:

<i>Säuglingszeit</i>	Gegen- seitiges Erkennen	↓					
<i>Frühkind- heit</i>		Unter- scheidung von Gut und Böse	↓				
<i>Spielalter</i>			Inszenie- rung	↓			
<i>Schulalter</i>				vorschrifts- mäßige Leistung	↓		
<i>Jugendalter</i>	↓	↓	↓	↓	Solidarität der Über- zeugung	↓	
KULTURELLES RITUAL: ERWACHSE- NENALTER	DAS NUMI- NOSE	DAS RICHTERLICHE	DIE DRAMATIK	DAS FORMALE	DIE IDEO- LOGIE	DAS GENERA- TIONALE	
<i>Ritualismen (Pathologi- sche Aspekte)</i>	Idol	Legalismus	Schuld	Formalismus	Totalismus	÷	

Abbildung 2: Die Entwicklung der Ritualisierung nach ERIKSON in der Übersicht

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß Ritualisierungen – trotz ihrer potentiellen Gefahren – eine **unverzichtbare Funktion in der Persönlichkeitsentwicklung** übernehmen. Sie bilden die individuelle Voraussetzung für die Teilnahme an gesellschaftlichen Ritualen und damit für die Teilnahme an Gesellschaft überhaupt.

3 Zum symbolischen Eigenwert des Rituals – Der hermeneutische Zugang

3.1 Ein praxisorientiertes Symbolkonzept für die Religionspädagogik

Bereits bei der funktionalen Darstellung des Rituals wurden wir auf Probleme aufmerksam, die sich allerdings im Rahmen dieser Perspektive nicht lösen ließen. Sie hängen offenbar zusammen mit dem symbolischen 'Wert' des Rituals: **Ist es eine 'stellvertretende' Handlung, deren symbolischer Hintersinn intellektuell erschlossen werden muß, oder darf die rituelle Handlung auch 'für sich alleine' ernst genommen werden?** Gerade im Hinblick auf die Gruppe von Menschen mit geistiger Behinderung wird eine sorgfältige Beantwortung dieser Frage entscheidend sein.

Ein Vorschlag zur Lösung des Problems besteht darin, daß wir **Religion** als ein Gebilde aus **Symbolen** betrachten²⁵. Grundlegend können wir dann mit LANGER zwischen **präsentativen** und **diskursiven** Symbolen differenzieren, die nicht nur objektiv verschieden sind, sondern denen vor allem unterschiedliche Arten von Erfahrung zugeordnet werden.

Denn Symbole stehen in Beziehung zu der Art und Weise, wie wir unsere Wirklichkeit erfahren: Wir nehmen nicht einfach 'sensorische Daten' von Objekten unserer Umwelt auf, sondern geben ihnen eine Form, die Sinnesdaten zu Sinngestalten macht²⁶. Andersherum verleihen Menschen diesen Sinngestalten sichtbaren Ausdruck als Symbole: in Sprache, bildender Kunst, Musik, Tanz, Architektur, Literatur, Religion und vielen anderen Bereichen der Kultur – aber auch in der individuellen Lebensgestaltung und Interaktion.

Diese „echte Symbolik“ ist ferner zu unterscheiden von „Zeichen“, die ein bestimmtes Verhalten hervorrufen (Konditionierung) und „Klischees“: Bei letzterem handelt es sich nach LORENZER um 'pathologische' Symbolisierungsvorgänge, welche die Entwicklung behindern²⁷; wir zählen hier die Ritualismen bzw. negativen Aspekte des Rituals dazu.

Unter **diskursiver Symbolik** verstehen wir dann in erster Linie **sprachliche Symbolik** in ihrer Bedeutungsfunktion: Begriffe verweisen auf die Wirklichkeit und be–deuten etwas. Mit solchen Begriffen läßt sich dann logisch operieren; sie können allerdings auch nur das zum Ausdruck bringen, was sich in eine sprachliche Ordnung fügt. Daneben findet sich eine zweite, ursprünglichere Objektivation menschlicher Symbolisierungsfähigkeit: die **präsentative Symbolik**, welche die nichtsprachlichen Bewußtseinsformen des menschlichen Geistes zum Ausdruck bringt. Hierzu zählen Bilder, Gegenstände, Riten (!) und Musik, aber auch Mythen. Mit ihnen ist eine spezifische Erfahrungsform verbunden: das **sinnlich–szenische Verstehen**, welches als **außer- bzw. vorsprachliche Erfahrungsform** anzusehen ist. Es soll an dieser Stelle nur genügen, auf die weitere Differenzierung der präsentativen Symbolik durch LORENZER hinzuweisen, der sie in drei verschiedene Bereiche einteilt:

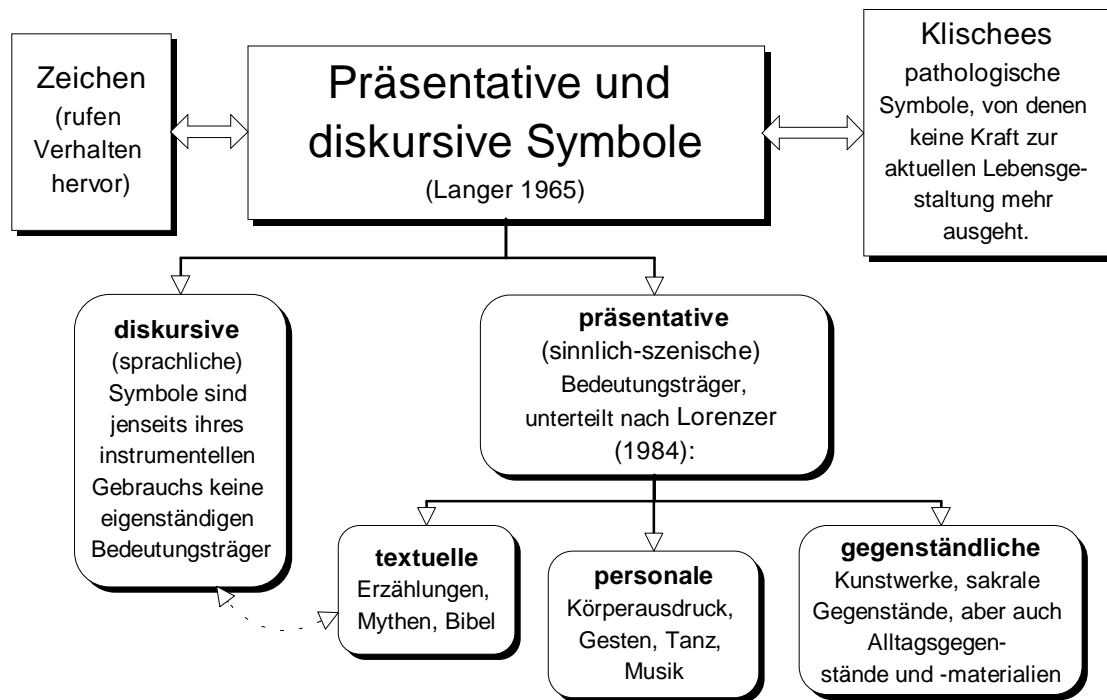


Abbildung 3: Diskursive und präsentative Symbole

Ich halte insgesamt die Unterscheidung von diskursiven und präsentativen Symbolen für ungemein bereichernd: Dieses Konzept gibt uns ein Werkzeug für die Reflexion religionspädagogischer Praxis an die Hand, die bei Menschen mit geistiger Behinderung schon lange geübt wird. Es erschließt für die Religionspädagogik einen Bereich der Symbolik, der nichtsprachlich und gleichzeitig sinnvoller Ausdruck ist. Dieser Bereich wird in der religiösen Erziehung von Menschen mit geistiger Behinderung traditionell als das 'Emotionale' bezeichnet. Das hier skizzierte Symbolverständnis geht allerdings über die stereotype Gegenüberstellung von Kognition und Emotion hinaus und dürfte damit unser Verständnis der Erfahrungsformen und Ausdrucksmöglichkeiten dieser Menschen wesentlich erweitern. Gerade im Blick auf die 'Einheit' der Religionspädagogik sollte die Arbeit mit dem hier skizzierten Symbolkonzept fortgeführt werden.

3.2 Ritual als religionspädagogische Ausdrucks- und Kommunikationsform

Ich denke, daß die Religionspädagogik gerade in Sachen präsentativer Symbolik von der Theologie lernen sollte: Hat doch vor allem die katholische Theologie rituelle Handlungen in ihrem **Eigenwert** erkannt und gepflegt²⁸. Aber auch von protestantischer Seite ist der Wert des Rituals als **eigenständige Ausdrucks- und Kommunikationsform** erkannt worden: Entsprechend fordert JETTER (1977, 48), man müsse sich hier „entschlossen auf die Symbolik der präsentativen Ordnung konzentrieren [...] und also das weite Feld der rein begriffssprachlichen Verständigung, der diskursiven Verfeinerungen und oft auch Verflachungen des Symbolischen beiseitelassen“²⁹. Dahinter steht die Einsicht, daß im Ritual etwas zum Ausdruck gelangt, was auf anderem Wege (als sprachliche Beschreibung z.B.) entweder gar nicht oder nur unter stärksten Einbußen dargestellt werden kann. Die Frage der übertragenen Bedeutung (eine Frage der diskursiven Symbolik) ist daher sekundär – wenngleich nicht irrelevant³⁰.

Die Religionspädagogik lernt hier von der Theologie, daß sich Rituale nicht instrumentalisieren lassen. Es darf nicht nur gefragt werden: Wie könnte ich dieses oder jenes Ritual in meinem Unterricht einsetzen? **Rituale müssen als eigenständige präsentative Symbolhandlung**

wahrgenommen und gepflegt werden. Denn sie bilden eine Ausdrucks- Kommunikationsmöglichkeit, die durch nichts anderes ersetzt werden kann. Hier wird die Voraussetzung zu einer lebendigen Glaubenserfahrung in ritueller Kommunikation grundgelegt. Die Bereitschaft, diesen Bereich der religiösen Ausdrucksfähigkeit zu pflegen, verbindet die Religionspädagogik mit der Kunst und Musik.

Welche präsentativen symbolischen Formen, so läßt sich dann weiterfragen, lassen sich rituell im Religionsunterricht der Schule für Geistigbehinderte kommunizieren? Die folgende Tabelle gibt eine exemplarische Übersicht über die Möglichkeiten, die sicherlich noch erweitert werden kann:

Möglichkeiten präsentativer Symbolik bzw. Kommunikation im Ritual:	
personal	gegenständlich/sinnbezogen
<ul style="list-style-type: none"> • Gehen, Stehen, Tanzen (vgl. HACKL 1968) • Bewußtes Sitzen, Hören, Schauen • Lieder, Reime, o.ä. die durch Gesten unterstützt werden können • Händereichen, gegenseitiges Teilen/Überreichen von Gegenständen • Gegenseitiges Begrüßen und Verabschieden (mit/ohne Körperkontakt) • liturgische Elemente • Beten 	<ul style="list-style-type: none"> • Düfte (Duftlampe) • Bilder • Kerze, Kreuz, Bibel (religiöse Kultgegenstände) • Veränderung des Raumes (Tischdecke, Sitzordnung, o.ä.) • elementare Symbole: Licht, Brot, Wasser • jahreszeitliche Gegenstände
<p>Kombinationen, Handeln mit Gegenständen: „Sonnenstrahlenritual“: vgl. S. 6 Begrüßungsritual mit Teelichtern: vgl. S. 6</p>	

Abbildung 4: Beispiele präsentativer Symbolik/Kommunikation im Ritual

Diese Elemente lassen sich auch als Elemente komplexerer Rituale (enthalten mehrere ritualisierte Formen) im Jahreslauf einsetzen: als Geburtstagsrituale und Feiern, Jahreszeitenrituale im Kirchenjahr. Ein Fundus an Vorschlägen findet sich bei KAUFMANN–HUBER (1998) und in Kapitel 5 des vorliegenden Skriptes.

4 Zusammenfassung: Teilnehmen oder Hineingenommen werden in den Glauben?

Ich möchte die Reflexion über das Ritual in der religiösen Erziehung von Menschen mit geistiger Behinderung zusammenfassen: Wir haben das Problem aus zwei sich ergänzenden Perspektiven betrachtet. Einmal unter der funktionalen Perspektive, mit der Frage, was das Ritual für den Religionsunterricht leistet. Dann hermeneutisch, unter dem Aspekt der Kommunikation durch präsentative Symbole. Ferner konnten einige weiterführende Fragen nur angeschnitten werden; ihre Beantwortung bleibt zukünftigen Arbeiten vorbehalten.

Dennoch läßt sich schon jetzt mit Sicherheit sagen, daß Rituale nicht nur wertvolle Funktionen für den Religionsunterricht besitzen, sondern daß sie gleichzeitig eine unverwechselbare religiöse Ausdrucks- und Erfahrungsmöglichkeit bereitstellen, die gepflegt werden sollte. Die präsentative Kommunikation im Ritual stiftet die Gemeinschaft von Menschen mit unterschiedlichsten kognitiven und soziokulturellen Voraussetzungen – mehr als Worte dies zu tun vermögen. Und gerade angesichts der Zielvorstellung des Religionslehrplanes der SfG, die als „Hineinnehen in den Glauben“ formuliert ist, sehe ich eine wesentliche Erweiterung: Rituale nehmen nicht nur in den Glauben einer Gemeinschaft mit hinein, sondern lassen auch **aktiv an ihm teilhaben**. Gerade im Blick auf diese aktive Teilhabe – im Unterschied zum passiven Hineingenommen–Werden – kommt dem Ritual in meinen Augen eine besondere religionspädagogische Bedeutung zu.

Andererseits ist vor einer unkritischen ‘Ritualisierung’ der religiösen Erziehung zu warnen, da Rituale auch Gefahren in sich bergen, zu „Klischees“ werden können, die eine (religiöse) Entwicklung behindern. Daher sollten sie von Zeit zu Zeit auch kritisch überprüft werden – nicht nur im Religionsunterricht.

Und genausowenig wie Lehrkräfte aufgrund negativer Erfahrungen Rituale für ihre Schülerinnen und Schüler ablehnen sollten, dürfen sie ihnen andersherum Rituale aufnötigen. Rituale müssen in einer Gemeinschaft wachsen, erst dann stellen sie eine Bereicherung für die Schulkultur und die religionspädagogische Arbeit dar.

5 Anhang A: Beispiele praktischer Einsatzmöglichkeiten – Auswertung der Fragebogenrückläufe

Diese Zusammenstellung enthält Einsatzmöglichkeiten von Ritualen, die mir ReligionspädagogInnen aus ihrer Arbeit berichtet haben (vgl. Anm. 1). Sie sind nach Einsatzbereichen geordnet, aber grundsätzlich auf andere Schülergruppen übertragbar.

5.1 Religionsunterricht

ohne Angabe der Alters-/Klassenstufe:

- Eingangsritual mit Kerze
- feste Lieder; wiederkehrend
- andere Sitzordnung als im sonstigen Unterricht
- freies Gebet zum Schluß

- Stuhl-/Sitzkreis mit kleinem Tisch (hübsche Decke; große Kerze) in der Mitte. An dieser Kerze wird für jeden Schüler ein Teelicht angezündet und um diese große Kerze gestellt. Variation: Ein Schüler nimmt ein Teelicht, entzündet es an der Tischkerze und reicht es einem Mitschüler mit den Worten: „XY, ich freue mich, daß Du da bist“. Dieser stellt sein Teelicht auf den Tisch, nimmt ein neues Teelicht und verfährt wie der erste Schüler.
- Stuhlkreis mit kleinem Tisch und gelber Tischdecke in der Mitte. Lange Krepppapierstreifen in gelb und orange als „Sonnenstrahlen“ (pro Schüler einen) auf die Tischdecke kleben. Singen des Liedes „Vom Aufgang der Sonne“ durch entsprechendes Heben und Senken der „Sonnenstrahlen“ begleiten.

- Halbkreis um einen geschmückten Tisch (Naturmaterialien und Kerze): Für jeden Schüler wird eine Kerze/ Teelicht angezündet und dies sprachlich begleitet.
- Einsatz ätherischer Öle
- Liedgut
- Für Erzählphasen, zu Beginn einer Unterrichtsphase: Meditationsmusik; Wolldecken zum Einkuscheln, Raum im Halbdunkel
- Tanz als Ausdruck der Freude – fließt in verschiedene Themen ein.

- Begrüßung: „Guten Morgen“ – jedem Kind die Hand geben und den Namen sagen (bes. am Anfang des Schuljahres wichtig, um die Namen zu lernen)
- ein Lied, dessen Melodie mit der Flöte vorgespielt wird; in der Regel sind die Kinder „ganz Ohr“
- Refrain: (zum Beispiel: „Danke .../ Hallelujah/Hört, hört ...) wird durch Klatschen oder Armbewegung (Arme hoch, wenn wir Gott loben) mitgemacht. Rhythmus der Lieder sehr wichtig, oft haben wir Klangstäbe usw. eingesetzt.

Mittel-/Oberstufe:

- Stilleübungen, z.B. Herumgeben von Gegenständen, die zum Thema passen, einer brennenden Kerze o.ä. oder intensives Hören auf die Geräusche der Umgebung (Vogelstimmen o.ä.) → Oberstufe
- Lied zu Beginn und zum Ende der Stunde (ein Lied, das die Einheit begleitet und somit den Inhalt aufgreift, zum Stundenthema hinführt) → Mittel-/Oberstufe

Klasse 7–10

Morgenkreis: In der Mitte des Stuhlkreises steht ein Korb mit bunten Federn und Steinen (unterschiedliche Größe). Jede/r Schüler/in sucht sich je nach seinem/i ihrem Befinden einen Stein (für Ärger, Langeweile, Trauriges) oder eine Feder (für ein schöne Erlebnis am Vortag, Wochenende) aus und erzählt davon .

Anschließend werden die Federn/Steine in die Mitte gelegt: Welches Gesamtstimmungsbild ergibt sich? Hilfe, die eigenen Gefühle auszudrücken.

5.2 Konfirmandenunterricht

Schülerinnen und Schüler im Alter von 12 – max. 16/17 Jahren:

- **Setting: Kreuz – Bibel – Kerze** Je nach Unterrichtsvorhaben werden die Gegenstände in der Mitte eines Stuhlkreises auf einem bunten Tuch oder auf einem Tisch aufgestellt. Hin und wieder werden die drei Gegenstände um einen Zweig/Blumenstrauß o.ä. ergänzt.
- Der Unterricht beginnt immer mit einem einfachen Lied oder Kanon, zum Beispiel: „Laßt uns miteinander“, „Der Himmel geht über allen auf“, „Vom Aufgang der Sonne“ etc.
- Der Unterricht schließt regelmäßig mit einem kurzen Gebet. Auf Wunsch werden die Gebete auch von den Jugendlichen selbst formuliert.
- Das gewählte ‘Setting’ macht klar: hier passiert etwas Besonderes. Nach einer gewissen Zeit der Gewöhnung registrieren die Jugendlichen, wenn ich ‘mal bewußt Gegenstände weglassen oder z.B. ‘vergesse’, die Kerze anzuzünden.



Das Erinnern und Sprechen über Gefühle und Erlebnisse (der zurückliegenden Woche) als Unterrichtseinstieg hat sich nicht bewährt, da dieses Ritual von einigen Schülerinnen und Schülern nicht verstanden wurde oder sie dazu verbal nicht in der Lage sind.

- Kerze; Tischdecke: Zu Beginn darf ein/e Konfirmand/in die Kerze anzünden, zur Beendigung ein/e andere/r Konfirmand/in die Kerze wieder auspusten.
- Lied mit Gitarrenbegleitung (Das wünsch’ ich sehr/ Kommt alle und seid froh) zur Einstimmung
- Begrüßung mit Namen und Hand geben bzw. Berührung und Schulterklopfen jedes/r Einzelnen und Verabschieden mit einem Wunsch
- Ein Kreuz, eine Kerze (wird am Anfang der Stunde von einem Schüler angezündet), Namensschilder in der Mitte aufgestellt.

5.3 Gottesdienst/Andacht

Wochenandacht (für alle Klassen):

- feste Struktur mit:
- Eingangslied, Psalmvers, Lied dazu
- Verkündigungsteil
- Fürbittengebet (Hallelujah + Kyrie)
- Vater Unser
- Gratulationsteil
- Segenslied oder Segen



Formalisierte Gebete haben sich nicht bewährt, da sie die Verständnisebene der Schülerinnen und Schüler nicht erreichen.

6 Anhang B: Ausgewählte Literatur zum Ritual in der Religionspädagogik

- Biehl, P.** (1993): Zur Didaktik religiöser Symbole und Rituale. In: ders.: Symbole geben zu lernen. Zum Beispiel: Brot, Wasser und Kreuz. Beiträge zur Symbol- und Sakramentendidaktik, S. 225ff. . Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag
- Bissonnier, H.** (1966): Die katechetische Unterweisung zurückgebliebener Kinder. München: Kösel
- Erikson, E.H.** (1978): Kinderspiel und politische Phantasie. Stufen in der Ritualisierung der Realität. Frankfurt/M.: Suhrkamp. In Kurzform: **Erikson, E.H.** (1987): The Ontogeny of Ritualization in Man. In: Schlein, S. (Hg.): A Way of Looking at Things. Selected Papers from 1930 to 1980 Erik H. Erikson, S. 575–594. New York, London: Norton & Company
- Hackl, B.** (1968): Die Einübung religiöser Grundhaltungen bei behinderten Kindern. Katechetische Blätter **93**, 647–655 und 713–721 (Vgl. Anm. 29 auf Seite 21)
- Hamilton, D.G.** (1990): Symbole und Riten in Gottesdienst und Unterricht mit behinderten Kindern und Jugendlichen. In: Adam, G./Pithan, A. (Hg.): Wege religiöser Kommunikation. Kreative Ansätze in der Arbeit mit behinderten Menschen. Münster: Comenius-Institut
- Heimbrock, H.–G.** (1989): Ritual als religionspädagogisches Problem. JRP 5 (1988), 54–81. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag
- Heimbrock, H.–G.** (1997): Rituale: Unsinn oder Beitrag zur religiösen Sinnbildung? In: Wermke, M. (Hg.): Rituale und Inszenierungen in Schule und Unterricht, S. 25–47. Münster: Lit Verlag
- Jetter, W.** (1977): Symbol und Ritual. Anthropologische Elemente im Gottesdienst. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Kaufmann–Huber, G.** (1998): Kinder brauchen Rituale. Ein Leitfaden für Eltern und Erziehende. 10 Auflage. Freiburg i.Br., Basel, Wien: Herder
- Lorenzer, A.** (1989): Sinnlichkeit, Symbol und Ritual. Wege zum Menschen **41**, 260–268
- v. Friesen, A.** (1997): Ritualisiertes Verhalten in Alltag und Erziehung. In: Wermke, M. (Hg.): Rituale und Inszenierungen in Schule und Unterricht, S. 131–139. Münster: Lit Verlag
- Wermke, M.** (1997): Rituale und Inszenierungen in Schule und Unterricht. Eine Einführung. In: ders. (Hg.): Rituale und Inszenierungen in Schule und Unterricht, S. 5–24. Münster: Lit Verlag

7 Anhang C: Anmerkungen und Hinweise zur Weiterarbeit und Vertiefung

¹ Dabei handelt es sich um die Ergebnisse einer nichtrepräsentativen Umfrage zum Thema „Rituale im Religionsunterricht mit Menschen mit geistiger Behinderung“, die im Zusammenhang mit der Einladung zum 3. Treffen des Forum Religionspädagogik & Geistigbehindertenpädagogik durchgeführt wurde.

² Dies ist ebenfalls die leitende Idee des Vortrages: „Biblical Miracle Stories – Not for the Mentally Challenged?“, den Prof. Klaus KÜRZDÖRFER am 4.2.1999 anlässlich eines Forum-Treffens hielt.

³ So zum Beispiel der Religionswissenschaftler ELIADE (1998) [Die Religionen und das Heilige. Elemente der Religionsgeschichte. Frankfurt/M., Leipzig: Insel]: „Ritus steht immer in der Wiederholung einer archetypischen Handlung, die von den Ahnen oder den Göttern *in illo tempore* (am Anfang der Geschichte) ausgeführt wurde [...] In der Wiederholung *koinzidiert* der Ritus mit seinem »Archetyp«, die profane Zeit wird aufgehoben. Wir wohnen gleichsam jenem *in illo tempore*, in der kosmischen Frühzeit vollzogenen Vorgang, *noch einmal* bei“ (Hervorhebungen im Original). Der belgische Religionspädagoge André GODIN vermutet eine Einwurzelung religiöser Mythen im Ritual und vermag von hier aus die kognitionspsychologische Forschung zur religiösen Entwicklung zu kritisieren.

⁴ Wir können uns hier nur auf den Bereich der Religionspädagogik beschränken. Doch wäre es ein Fehler, anzunehmen, daß sich die Reihen der ‘Ritualverfechter’ nur aus TheologInnen oder ReligionspädagogInnen zusammensetzt. Im Gegenteil: Das Ritual wird heute eigentlich kaum mehr als ein rein spezifisches Phänomen der Religion betrachtet, wie dies zu Beginn des 20. Jahrhunderts der Fall gewesen ist. Die Ausdifferenzierung des Wissenschaftssystems hatte zur Folge, daß sich mittlerweile die unterschiedlichsten Fachdisziplinen mit dem Ritual beschäftigen – von denen die Theologie keineswegs die Wortführerin ist. Entsprechend tragen gegenwärtig auch Forscherinnen und Forscher jeglicher Soziologie, Psychologie und Psychotherapie, Ethnologie, Ethnologie, Politologie, Medien- und Kommunikationswissenschaft, Rechtswissenschaft, Kunsttheorie und Kulturwissenschaft zur Erhellung des Phänomens Ritual bei. All diesen Ansätzen ist gemeinsam, daß sie Rituale ‘sui generis’ betrachten wollen, das heißt, als ein Phänomen an und für sich, das verschiedenartige Zugänge verlangt. Und zunehmend setzt sich die Erkenntnis durch, daß dieses Thema nur interdisziplinär angegangen werden kann. Dies hingegen ist für den vorliegenden Zusammenhang wichtig: Meines Erachtens kann auch die Frage nach den Ritualen im Religionsunterricht mit Menschen mit geistiger Behinderung nur interdisziplinär bearbeitet werden, obschon der Gedanke der Interdisziplinarität zumindest für die Geistigbehindertenpädagogik nichts Neues sein dürfte.

⁵ Vgl. dazu Teil II: „Ritual in Gesellschaft und Kultur“ des von BELLIGER & KRIEGER (1998) herausgegebenen Bandes „Ritualtheorien“. Doch ist der Hinweis von BIEHL ernst zu nehmen, daß Rituale im Alltagsleben und für Subkulturen zwar eine wesentliche Rolle spielen, im Grunde aber kaum wahrgenommen werden.

⁶ Vgl. WERMKE (1997, 5f.). In der Tat bringt die Pädagogik dem Begriff „Ritual“ eine gewisse Reserviertheit entgegen: Seine Bedeutung ist zum Beispiel in der elfbändigen Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft [Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband. Stuttgart, Dresden: Klett 1995] marginal. Und wenn von Ritualen die Rede ist, dann entweder mit einer ausdrücklich negativen Bedeutung (Schulrituale als Konservierung kritikwürdiger Gesellschaftsstrukturen; Band 1, 529f.) oder mit dem ausdrücklichen Hinweis auf ihre Ambivalenz (Kindergartenrituale als Notwendigkeiten und Träger eines heimlichen Lehrplans; Band 6, 59f.).

⁷ Mir ist allein eine Veröffentlichung (HAMILTON 1990) innerhalb des deutschen Sprachraumes bekannt, die sich explizit auf (Übergangs-)Rituale hinsichtlich der religiösen Erziehung von Menschen mit Behinderungen bezieht. ‘Tabula rasa’ in Sachen Ritual herrscht zum Beispiel in der relativ neuen „Enzyklopädie der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete“ [herausgegeben von Dupuis, G./Kerkhoff, W.; Berlin: Marhold 1992), sowie in den einschlägigen Standardwerken. Was den Bereich der Sonder- bzw. Geistigbehindertenpädagogik angeht, bedarf es meines Erachtens einer eigenständigen Aufarbeitung, die hier nicht geleistet werden kann.

⁸ Die Verhaltensforschung hat zum Beispiel gezeigt, daß sich die Neugiermotivation, die für das Lernen unerlässlich ist, am besten in vertrauten Kontexten entwickelt. „Vom Vertrauten zum Neuen“ ist daher das Motto, unter dem die Förderung von autistischen Menschen bei FISCHER steht. Rituale helfen, solche vertrauten Kontexte herzustellen.

⁹ Vgl. hierzu den Problemaufriß, den HEIMBROCK (1989, 45–47; 1997, 25–28) zum Verhältnis von Evangelischer Unterweisung als kirchlichem Unterricht und schulischem Religionsunterricht bietet. Die Religionspädagogik im Bereich der Geistigbehindertenpädagogik hat ganz offensichtlich länger als die allgemeine Religionspädagogik am Modell des kirchlichen Unterrichts festgehalten. So finden sich bei BUCHKA noch 1984 Ausführungen zur liturgischen Erziehung. Derartige Konzepte religiöse Unterweisung wurden erst Mitte der

Siebzigerjahre von SCHILLING und NEY kritisiert, die den Religionsunterricht im Rahmen der Schule für Geistigbehinderte zu begründen suchten.

¹⁰ Der Theologe Werner JETTER (1978, 111), spricht im Blick auf LUTHER gar von einem „antiritualistischen Erbe im Blut“ der Protestantischen Theologie.

¹¹ Vgl. HEIMBROCK (1984) [Lern–Wege religiöser Erziehung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht], der das religionspädagogische Charakteristikum als ein Zusammenspiel von Lern- und Religionsverständnis beschreibt (ebd., 143); ähnlich auch NIPKOW zu den „Grundfragen der Religionspädagogik“.

¹² Ich orientiere mich dazu an den Ausführungen, die JETTER (1978), BIEHL (1993) und VON FRIESEN (1997) zu den Merkmalen rituellen Verhaltens gemacht haben.

¹³ Ich weise darauf hin, daß es durchaus andere Möglichkeiten gibt, die Vielfalt ritueller Phänomene überschaubar darzustellen. So hat es Versuche von Ritualforschern gegeben, Typologien einzuführen. Eine der umfangreichsten in neuerer Zeit ist diejenige von GRIMES (1998), der zwischen individueller Ritualisierung Anstandsregel, Zeremonie, Magie, Liturgie und Feier unterscheidet und hiermit eine Typologie entwirft, die sich an gesellschaftlichen Erscheinungsformen des Rituals festmacht.

¹⁴ So zum Beispiel JETTER (1978, 105f.) und BIEHL (1993, 231)

¹⁵ Dies legen zumindest die Ergebnisse der Forschungen nahe, die im Fahrwasser des kognitiv–strukturellen Ansatzes PIAGETS (z.B. GOLDMAN; BUCHER) durchgeführt wurden. Die Erkenntnis, daß eine Handlung oder eine Geschichte etwas anderes vertreten (symbolisieren), ist erst auf der formal–operativen Stufe gegeben, die von Menschen mit geistiger Behinderung nicht erreicht wird.

¹⁶ Rituale sind offenbar keine eigenständiges Thema der Entwicklungspsychologie. Gelegentlich tauchen sie am Rande auf, wie zum Beispiel bei Jean PIAGET (1926/1992) [Das Weltbild des Kindes. 3. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag; Stuttgart: Klett-Cotta, S. 132 ff. und 151 ff.], wo individuelles ritualisiertes Handeln von Kindern bezeichnenderweise als ein Phänomen einer magischen, nicht–rationalen Geisteshaltung in Erscheinung tritt. So kann PIAGET behaupten: „Durch Wiederholung verlieren solche Akte jedoch jede Beziehung zu ihrem früheren Kontext, sie werden reine Rituale“ (ebd., 146).

¹⁷ „Ritualization in man seems to be grounded on the preverbal experience of infants while reaching ist full elaboration in grand public ceremonies. [...] the theme of ritualization [...] can help us to see new connexions between seemingly distant phenomena, such as human infancy and man’s institutions, individual adaptation and the function of ritual “ (ERIKSON 1987, 576). Wie alle Forscher, die individuelle und kulturelle Entwicklungen zu verbinden suchen, muß ERIKSON darlegen, wie er diesen Zusammenhang verstanden wissen will: Er nimmt Abstand von einer sogenannten „originology“, nach der kulturelle Institutionen und ihre Rituale nur verlängerte Kindheitserfahrung darstellen.

¹⁸ „[...] behaviour to be called ritualization in man must consist of an agreed-upon interplay between at least two persons who repeat it in meaningful intervals and in recurring contexts; and this interplay should have adaptive value for both participants“ ERIKSON (1987, 576).

¹⁹ Numinös, das Numinose: eine 1917 durch den Religionswissenschaftler OTTO eingeführte Kategorie ‘sui generis’ zur Beschreibung der Gefühlsqualitäten, die in bezug auf das Heilige (Wesen der Religion) auftreten. Es wird zwischen einer schauervollen (mysterium tremendum) und anziehenden (m. fascinans) Erfahrung in bezug auf das Heilige unterschieden.

²⁰ PFEFFER (1988, 276ff.) [Förderung schwer geistig Behinderter. Eine Grundlegung. Würzburg: Edition Bentheim] macht auf die veränderten Bedingungen des Kommunikationsaufbaus mit schwerstbehinderten Menschen aufmerksam. Hier ist seiner Meinung nach mit Apathie, Desinteresse und stereotypen Blockierungen zu rechnen. Weil PFEFFER dieses Verhalten aber als entwicklungslogisch erkennt, kann er ein angemessenes Programm der Kommunikationsförderung entwickeln.

²¹ Dieser „Legalismus“ bei ERIKSON dürfte dem „moralischen Realismus“ bei PIAGET [Piaget, J. & Inhelder, B. (1998): Die Psychologie des Kindes. München: dtv] entsprechen, „nach dem die Verpflichtungen und die Werte durch das Gesetz oder die Weisung an sich, unabhän-|gig vom Kontext der Absichten und der Umstände, bestimmt sind“ (ebd., 124f.). Amerikanische Untersuchungen zur Moralentwicklung (nach PIAGET und KOHLBERG) haben gezeigt, daß für Menschen mit geistiger Behinderung dieser Realismus bzw. Legalismus die hauptsächliche Form des moralischen Urteilens ist.

²² Diese grundlegende Verbundenheit von Spiel und religiösem Ritus bzw. Liturgie zeigen solch namhafte Theologen und Kulturwissenschaftler wie Johan HUIZINGA, Romano GUARDINI und Hugo RAHNER auf.

²³ In den vergangenen dreißig Jahren hat sich die Auffassung des Spielens von Menschen mit geistiger Behinderung entscheidend verändert. War die Beschreibung von HETZER 1967 noch durch Negativmerkmale (im Vergleich zu nichtbehinderten Altersgenossen) dominiert, so gelangten Autoren wie WEINFURTNER (1981) und LAMERS (1994) in der Folgezeit zu der Ansicht, daß Menschen mit geistiger Behinderung ihrer Entwicklung angemessen und kreativ spielen. Entsprechend rückt man derzeit von einer Funktionalisierung des Spiels (im

Sinne einer Übungsbehandlung; OY & SAGI) ab und fokussiert die kreativen Elemente, wie z.B. auch in der künstlerischen Arbeit mit diesem Personenkreis, vgl. WALBURG (1999): [Bildnerisches Gestalten als Brücke zum Religiösen bei Kindern mit geistiger Behinderung: Auf der Suche nach dem Elementaren. In: KÜRZDÖRFER, K. (Hg.): Bildung und Transzendenz, S. 106–120. Norderstedt: Fischer; Leipzig: Leipziger Universitätsverlag].

²⁴ ERIKSON (1978, 69) will die Ontogenese der Ritualisierungen offensichtlich Hand in Hand mit der kognitiven Entwicklung (PIAGET) gehen sehen. Zwar spielt die Kognition eine Rolle, doch stellen auch die kulturellen Institutionen (Familie, Schule, Arbeitsplatz) mit ihren spezifischen Entwicklungsaufgaben nicht zu unterschätzende Faktoren dar. Ist es dann der kognitive Fortschritt, der das Ritual im Schulalter formalisiert oder ist es das Umfeld Schule, das im Gegensatz zur Familie eine stärker formalisierte Strukturen aufweist und so eine Formalisierung der ritualisierten Interaktion verlangt?

²⁵ Als Kronzeuge dieser Auffassung gilt der Theologe Paul TILLICH (1886–1965): „Religiöse Symbole bedürfen keiner Rechtfertigung, wenn ihr Sinn begriffen ist. Denn ihr Sinn ist, daß sie die Sprache der Religion sind, die einzige Sprache, in der sich die Religion unmittelbar ausdrücken kann“. [TILLICH, P. (1986): Symbol und Wirklichkeit, S. 3. 3. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht]. Bezeichnenderweise nennt TILLICH hier ‘Sprache’ und ‘unmittelbaren Ausdruck’, was auf zwei unterschiedliche Symbolkonzepte verweist.

²⁶ Diese Auffassung kann sich im wesentlichen auf den Philosophen Ernst CASSIRER (1874–1945) berufen, der den Menschen in Abwandlung des aristotelischen „animal rationale“ als „animal symbolicum“ beschrieb. Grundlegend für die weitere Erörterung ist ferner CASSIRERS Werk „Philosophie der symbolischen Formen“ (1923–29).

²⁷ Mit Alfred LORENZER könnte man es zum Beispiel als Aufgabe der Psychoanalyse ansehen, den Sinn einer pathologisch gewordenen individuellen Symbolik zu durchschauen und sie damit einer angemessenen Aufarbeitung zugänglich zu machen.

²⁸ Romano GUARDINI beschrieb bereits 1927 ein „Programm“ liturgischer Körpersymbolik. In der kleinen Schrift mit dem Titel „Von heiligen Zeichen“ gibt der Autor eine Einführung in die Symbolik der Liturgie; darunter finden sich auch Themen wie „Knien“, „Stehen“, „Schreiten“, die als Einübung in die liturgische Ausdrucksfähigkeit zu verstehen sind. Besonders die Konzeption des französischen Geistlichen BISSONNIER machte für die religiöse Erziehung behinderter Menschen regen Gebrauch von der präsentativen Symbolik des katholischen Kultes.

²⁹ Der Praktische Theologe Werner JETTER unterscheidet eine analoge (beziehungsstiftende) und eine digitale (sachlich-logische) Kommunikationsform, welche der Unterscheidung von präsentativer und diskursiver Symbolik nahekommt. Entsprechend führt HACKL (1968) „Die Einübung religiöser Grundhaltungen bei behinderten Kindern“ aus. Dieser zu Unrecht in Vergessenheit geratene Beitrag geht weit über eine Sakramentenkatechese hinaus: Die Autorin beabsichtigt, „menschliche Alltäglichkeiten“ wie Gehen, (Nebeneinander-)Sitzen, Sehen, Fröhlichkeit, Essen, Schlafen, Schweigen und Hören in einen religiösen Kontext (biblische Geschichte) zu stellen und einzuüben.

³⁰ Die präsentative Symbolik darf meines Erachtens die religionspädagogische Praxis gegen kritische Anfragen über den Sinn und Zweck nicht immunisieren.

