

Brücke und Zuckertütenbaum

Ein Ritual zur Entlassung aus dem Kindergarten: Praxisbeispiel

Jens Fabich

Quedlinburg

Vorwort

Nachfolgendes Ritual entstand im Frühjahr 2004 vor dem Hintergrund des Abschieds der „Großen Gruppe“ aus dem „Christlichen Kinderhaus“ in Quedlinburg.¹

Der Kindergarten befindet sich in christlicher Trägerschaft (CVJM Magdeburg) und wird von Pädagoginnen mit christlichem Glauben geleitet. Die Kindergarten-gemeinschaft wird jedoch zum großen Teil durch Familien ohne konfessionelle Bindung oder christlichem Glauben geprägt. Dieses Miteinander reicht bis in die Vorstandsebene und ist fester Bestandteil der Kinderhausphilosophie. Entsprechend breit angelegt sind auch die Angebote, die z.T. ehrenamtlich und in Zusammenarbeit mit Vorstand, Elternkuratorium und den Pädagoginnen entwickelt werden. Von Anfang an war das Kinderhaus darum bemüht, die Kirchen Quedlinburgs in ihre Arbeit einzubeziehen. So entstand ein gutes Verhältnis zum Ökumenekonvent der Stadt, der die christliche Ausrichtung maßgeblich prägt und praktische Angebote organisiert. In dieser Funktion bin ich seit drei Jahren Vorstandsmitglied des Kindergartens.

1. Einleitung

Die Entlassung aus dem Kindergarten wird, wie in anderen Einrichtungen auch, mit einem besonderen Fest gefeiert. Um diesen Tag vorzubereiten, trafen sich die Eltern der Großen Gruppe und die Mitarbeiter des Kinderhauses. Da mein Sohn

¹ Das Christliche Kinderhaus in Quedlinburg arbeitet mit drei homogenen Altersgruppen: Kleine Gruppe (2 Jahre), Mittlere Gruppe (3–4 Jahre) und Große Gruppe (5–6 Jahre). Eine vierte Gruppe bilden die Hortkinder. Bis zum 12. Lebensjahr werden sie im Kinderhaus betreut.

ebenfalls in die Schule kam, war auch ich Teilnehmer des Vorbereitungsteams. Wir besprachen viele Möglichkeiten, diesen Tag zu gestalten.

Neben den geselligen Angeboten entstand der Wunsch, einen feierlichen Teil zu integrieren. Mein Vorschlag war, die Kinder mit einem besonderen Ritual aus dem Kindergarten zu entlassen.

Der Ablauf wurde folgendermaßen geplant: Nach der Ankunft im Ökogarten (ca. 15:00 Uhr) sollten sich die Kinder zunächst von ihrem Ausflug nach Bernburg erholen und Gelegenheit zum Essen/Trinken und Spielen haben. In dieser Zeit trafen auch die Eltern (die beim Ausflug nicht dabei waren) ein und erhielten die Möglichkeit, sich auf den Nachmittag einzustimmen.

Nach der Aufwärmphase sollte das Ritual durchgeführt werden. Danach war Zeit zum Grillen und Spielen. Ein Team hatte sich um Getränke und Essen gekümmert, andere um die Grilltechnik. Für diesen Zeitabschnitt wurden Gaukler in mittelalterlicher Verkleidung engagiert, die alle mit ihren lustigen Geschichten unterhielten. Den Abschluss des Festes bildete ein kleiner Zirkus. Auch hier waren „Profis“ am Werk, die Feuer spuckten und auf Scherben liefen.

Die hohe Bereitschaft sowohl in die Vorbereitung als auch in die Durchführung des Abschiedsfestes zu investieren, lässt vermuten, dass der Wechsel vom Kindergarten in die Schule zunehmend Beachtung findet und als wichtige Lebensphase in der kindlichen Entwicklung wahrgenommen wird. Die Gründe dafür mögen vielfältig sein und können hier nur angerissen werden.

In Zeiten politischer und ökologischer Verunsicherung ist die Familie als soziales System besonders gefordert. Die Frage nach der Zukunftsperspektive tritt durch gesellschaftliche Veränderungen, die ein hohes Maß an Flexibilität und Leistungsbereitschaft erfordern, immer deutlicher hervor. Gerade die langfristige Familienplanung wird durch arbeitsmarktpolitische Gegebenheiten erschwert. Ein Ergebnis dabei ist die demographische Situation in unserem Land.² Neben den damit verbundenen Herausforderungen entstehen aber auch Chancen.

Der geringer werdenden Kinderzahl folgt ein allgemein verstärktes Bewusstsein für die bestmögliche individuelle Entwicklung der Kinder. Alternative Betreuungs- und Lernkonzepte stehen zur Auswahl und müssen bewertet werden. Die in diesem Zusammenhang getroffenen Überlegungen geschehen zunehmend unter dem Gesichtspunkt, jene Phase nur einmal zu erleben. Diese Perspektive erhöht sowohl die Sensibilität als auch die Bereitschaft zur Investition. Damit wird das Vorschulalter für viele Familien zu einer einmaligen und wegweisenden Übergangsphase.

² „Deutschlands Frauen bekommen so wenige Kinder wie fast nirgendwo in der Welt. Die durchschnittliche Zahl von 1,37 reicht bei weitem nicht aus, um die Bevölkerung stabil zu halten ... Im Osten lag die Kinderzahl je Frau 2001 mit 1,20 deutlich unter dem West-Wert von 1,41“ (Kröhnert o.J., 12).

2. Darstellung des Rituals

2.1 Intention

Obwohl das Ritual von mir eher intuitiv entworfen und durchgeführt wurde, waren bestimmte Überlegungen von Anfang an fester Bestandteil der Vorbereitung. Es ging mir zunächst darum, die bisherige Entwicklungsleistung der Kinder sichtbar zu machen, um diese als Ressource für den Eintritt in das Schulalter zu deklarieren. Wenn ich hier den Begriff „Leistung“ verwende, dann nicht, um den Entwicklungsstand des Kindes als „Verdienst“ zu bezeichnen. Es geht auch nicht um einen Vergleich oder die Einführung eines neuen Status: „Besonders entwickelt“ oder „Weniger entwickelt“. Diesem Missverständnis muss vor allem in integrativen Kindereinrichtungen vorgebeugt werden. Mir geht es um das Zusammenwirken verschiedener Faktoren und Einflüsse, die das Wachstum der Kinder gefördert haben. Kinder konnten ihr Potenzial entfalten, dadurch, dass sie konkrete Dinge gelernt haben, elterlichen Schutz genossen und kompetente Begleitung der Erzieherinnen erfahren haben. All das soll im Ritual präsent sein und gefeiert werden.

Weiterhin sollte der Abschieds- und Übergangssituation besonderer Ausdruck verliehen werden. Viele Gefühle hingen in der Luft. Sie brauchten einen geeigneten Ort und einen festen Rahmen, um ausgedrückt zu werden.

Und schließlich galt es, vor allem den Kindern, aber auch ihren Erzieherinnen und Eltern die Perspektive auf eine gute Zukunft zu eröffnen. Und das alles ganz im Sinne Korczaks, der auf seine Übergangssituation bezogen die geistliche Dimension in der Begleitung von Kindern hervorgehoben hat.³

Aus diesen Überlegungen heraus entstand, wie oben erwähnt ganz intuitiv, ein Ritual, das durch die so genannte Dreiphasenstruktur geprägt war.⁴

Die Ritualgemeinschaft bildeten, wie schon erwähnt, alle Kinder der Großen Gruppe des Kinderhauses gemeinsam mit ihren Betreuerinnen und den ebenso anwesenden Familienangehörigen. Alle drei Parteien waren aktiv an der darzustellenden Entwicklungsleistung beteiligt, aus ihrer jeweiligen Perspektive von der Übergangssituation betroffen und vor die Aufgabe eines Neuanfangs gestellt. Sie wurden daher als aktive Teilnehmer⁵ eingeplant und waren sowohl Empfänger der Botschaft als auch die Botschaft selbst (Rappaport 1998, 198).

³ Vgl. Korczak, der im Warschauer Ghetto ein Waisenhaus leitete: „Ich habe geschworen, das Kind zu unterstützen und seine Rechte zu verteidigen, doch alles, was ich tun kann, ist, zu beten oder seine unsicheren Schritte zu segnen“ (Lifton 1991, 281).

⁴ Van Gennep (2005, 239) sagt zum Thema Übergangsriten: „Ihre Funktion ist die Kontrolle der Dynamik des sozialen Lebens, ihre Form die Dreiphasenstruktur: Auf die Trennungsphase, die vom früheren Ort bzw. Zustand löst, folgt die Schwellen- bzw. Umwandlungsphase, in der man sich gleichsam zwischen zwei Welten befindet. Den Abschluss bildet die Angliederungsphase, die in den neuen Ort bzw. Zustand integriert.“

⁵ „Zum einen haben Theatervorstellungen Zuschauer, Rituale hingegen haben Teilnehmer“ (Rappaport 1998, 192).

Sechs Stationen bildeten die einzelnen Bausteine des Rituals. Ihre Verknüpfung ergab das, was mit dramatischer Performance beschrieben (Tambiah 1998, 230) und später noch einmal ausführlicher erläutert wird.

Entscheidend war auch die Auswahl des Ortes, die dem Ritual Dramaturgie oder, wie Michaels formuliert, *impressio* verleihen konnte.⁶

Ich hatte einen Wegabschnitt im Ökogarten ausgewählt, direkt neben einem kleinen Bach. Der Ausgangspunkt lag ca. 50 m vor einer Brücke, die über den Bach führte. Hinter der Brücke bog der Weg rechtwinklig nach links ab und verlief 100 m geradeaus. Am Ende dieser Geraden befand sich ein weiterer rechtwinkliger Abzweig. 50 m geradeaus lag der Grill- und Spielplatz. Folgte man dagegen dem Abzweig nach rechts, war der Weg nach 20 m zu Ende. Dort standen etliche Bäume und Sträucher, die, wie sich zeigen wird, den idealen Zielpunkt des Rituals darstellten.

2.2 Praxisbericht

Station 1: „Der erste Tag“

Fünfzehn Kinder standen gemeinsam mit ihren Eltern am Ausgangspunkt. Einführend wurde erklärt, dass alle zusammen die letzten drei Jahre in Gedanken noch einmal vorbei ziehen lassen wollten. Wir erinnerten uns an das Schöne, das Besondere und die Herausforderungen. Und wir wollten gemeinsam über die Entwicklung unserer Kinder staunen und uns bewusst machen, welches Potential in ihnen steckt. Die Reise begann:

Eltern und Kinder wurden nun aufgefordert, sich an den Tag zu erinnern, an dem sie das erste Mal in das Kinderhaus gekommen waren. Wie war das? Wie sah das damals aus? Wie haben sich Eltern und Kinder gefühlt? Was dachten die Eltern über das Kinderhaus? Was haben sie empfunden, als sie ihr Kind das erste Mal allein zurückließen? Wie ging es dem Kind damit?

Reaktion: Allgemeines Gemurmel der Eltern ... Einige lachten, Kinder verdrehten die Augen, als sie gezeigt bekamen, wie klein sie damals waren. Andere schauten sich nur an und hielten sich an der Hand fest. Nun bat ich die Erzieherinnen, die bis zum jetzigen Zeitpunkt bei den Eltern standen, nach vorn. Ich fragte sie: „Wie ging es euch, als ihr die Kleinen zum ersten Mal gesehen habt?“ Danach fragte ich die Kinder: „Und ihr? Wie war das bei euch? Habt ihr eure Erzieherinnen (werden immer mit Namen angesprochen) gleich lieb gehabt? Seid ihr gerne in den Kindergarten gekommen, oder ist es euch am Anfang schwer gefallen?“ Einige Kinder riefen: „Nein, gar nicht schwer!“, andere: „Doch, der Abschied war schwer!“

⁶ Axel Michaels (1999, 36ff.) unterscheidet bei den modalen Handlungskriterien eines Rituals zwischen *societas*, *religio* und *impressio*. Letzteres „bezeichnet auf die einzelnen Ritualteilnehmer bezogene, subjektive Handlungsaspekte, zum Beispiel Angstlinderung, Spielfreude, Lust oder Unlust.“

Eltern und Kinder wurden nun aufgefordert, die erste Begegnung im Kinderhaus nachzuspielen: „Stellt euch vor, ihr geht jetzt das erste Mal in den Kindergarten! Die Eltern bringen euch bis ins Haus.“ Eltern und Kinder starteten gemeinsam und liefen ca. 20 m auf die Erzieherinnen zu, die unmittelbar hinter der Brücke warteten. Kurz vor der Brücke bat ich sie anzuhalten.

Ich erklärte: „Nun seid ihr im Kinderhaus. Ihr müsst jetzt eure Eltern verabschieden und allein zu den Erzieherinnen gehen.“ Eltern und Kinder trennten sich. Sie winkten den Kindern hinterher. Diese rannten über die Brücke zu den Erzieherinnen. Einige Eltern lachten und riefen: „Na, so lustig war das damals nicht!“ Die Erzieherinnen breiteten unterdessen ihre Arme aus und wurden fast umgerannt. Jeder war glücklich. Nach einer Weile bat ich alle, mit mir zur Station 2 zu gehen.

Station 2: „Kleine Gruppe“

Diese Station befand sich wenige Meter hinter der Brücke vor dem ersten Abzweig. An dieser Stelle war Kinderhausspielzeug der Dreijährigen aufgebaut. Um den Wiedererkennungseffekt zu vergrößern, beriet ich mich vorher mit den Erzieherinnen und erkundigte mich über das Lieblingsspielzeug der Kinder. So lagen auf einem kleinen Tisch Brettspiele, bestimmte Plüschtiere, Autos, Holzisenbahnen, Vorlesebücher usw.

Beim Anblick der Spielgeräte wurden sofort Erinnerungen wach. Die Erzieherinnen redeten miteinander: „Ach sieh mal hier ... Weißt du noch als ...“

Auch die Kinder entdeckten das Spielzeug. Während die einen darauf mit Begriffen wie „Pippikram“ reagierten, standen die andern ruhig daneben und schauten sich alles an. Hier wurde den Kindern am deutlichsten, dass sie sich gedanklich in der Vergangenheit befanden.

Die Eltern traten als letzte Gruppe an den Tisch und schauten meist wortlos auf die Gegenstände.

Nun fragte ich die Kinder: „Kennt ihr dieses Spielzeug? Mit welchem Spielzeug habt ihr vor drei Jahren am häufigsten gespielt?“ Wir unterhielten uns. Wir erinnerten uns gemeinsam daran, dass die „Kleine Gruppe“ im Obergeschoss der „Kindervilla“ residierte. Wir gingen gedanklich durch alle Räume und redeten über die schöne Zeit im zweiten Stockwerk.

Station 3: „Mittlere Gruppe“

Nach einer Weile entdeckten die Ersten schon die nächste Station. Auf der geraden Wegstrecke (100 m) war Station 2 bis 4 aufgebaut. Während sich Station 2 am Anfang der Geraden befand, lag Station 3 genau in der Mitte des Wegabschnittes. Nun gingen wir also zur „Mittleren Gruppe“. Hier wurde es für die Kinder interessanter. Sofort wurden die ausgestellten Dreiräder und Roller beschlagnahmt. Andere schauten sich ihr Lieblingspuzzle oder ihre Lieblings-CD an. Mädchen wühlten in einer Spielzeugkiste und zeigten ihren Eltern liebgewordene Gegenstände. Wir redeten über die Zeit in der „Mittleren Gruppe“ und erinnerten uns an gemeinsame Projektstage, die „Spielzeugfreie Zeit“,

Theateraufführungen zum Oma-und-Opa-Tag usw. Auch hier machten die Erinnerungen deutlich, dass wir uns in der Vergangenheit befanden. Erzieherinnen berichteten, wie sehr sich alle nach einer gewissen Zeit in das Untergeschoss zu den „Großen“ gesehnt hatten. Zum Abschluss des Gespräches stellte ich die Frage: „Was war für euch das schönste in der Mittleren Gruppe?“ Einige nannten Spielzeuge, andere den Englischunterricht, wieder andere die Märchenstunde, und dann kam wie erwartet: „Als wir runter zu den ‚Großen‘ durften ...“

Station 4: „Große Gruppe“

Also gingen wir weiter zum nächsten Punkt. Hier standen Fahrräder mit und ohne Stützräder. Pedalos und Schaukel gehörten zur Ausstattung wie diverse Spiele, CDs, Englisch-Vokabelblätter und kleine Kunstwerke der Kinder.

Ich fragte sie: „Wie war das, als ihr das erste Mal hinunter in das Erdgeschoss gehen konntet und zur ‚Großen Gruppe‘ gehört habt?“ Die Kinderaugen strahlten: Endlich groß zu sein, mit den Vorschulkindern auf einer Etage spielen zu dürfen, das war etwas Besonderes. Die Jungen zeigten mir vertraute Kartenspiele und unterhielten sich über Fahrräder mit Gangschaltung. Die Mädchen hingen an den Erzieherinnen und wollten die Geschichte über das „Sams“ vorgelesen bekommen. Andere fragten sich gegenseitig Englischvokabeln ab. Während die Erzieherinnen von den Kindern umringt wurden, wirkten die Eltern merklich ruhiger. Sie wurden sich bewusst, dass wir in der Gegenwart angekommen waren. Die Übergangsphase trat deutlich hervor. Eine Frage stand nun im Raum: „Und was kommt jetzt?“

Station 5: „Durchgangsstation“

Wir liefen einige Meter weiter und folgten dem zweiten Abzweig nach rechts. Dann hielten wir an. Es war kein Stand aufgebaut. Nichts deutete darauf hin, dass hier die nächste Station lag. Wir befanden uns in einer „Durchgangsstation“. Hinter uns lagen drei Jahre Kindergarten und vor uns befand sich etwas Geheimnisvolles (der verhüllte Zuckertütenbaum). Auf diese Art und Weise konnte die Übergangssituation auch räumlich erfahren werden.

Den Abschied leitete ich mit der Frage an die Kinder ein: „Wie hat euch die Zeit im Kindergarten gefallen?“ Alle Kinder jubelten! Nun konnte den Erzieherinnen für ihre Liebe und ihr Engagement gedankt werden. Eltern und Kinder hatten Geschenke vorbereitet, die sie nun überreichten. Tränen flossen. Auch die Erzieherinnen kamen zu Wort und übergaben den Kindern liebevoll gestaltete Mappen, in denen gesammelte Werke des jeweiligen Kindes aufbewahrt wurden. Nachdem genügend Raum war, sich die Geschenke anzusehen, schloss ich den Rückblick auf die Kindergartenzeit mit einigen zusammenfassenden Sätzen ab. Der Abschied war (förmlich) vollzogen.

Mit folgender Frage richtete ich die Gedanken auf die Zukunft: „Wisst ihr, woran wir jetzt denken wollen?“ Die Kinder antworteten: „An die Schule!“

Wir unterhielten uns darüber, was in den nächsten Monaten auf sie zukommen wird, worauf sie sich freuen könnten, wovor sie Angst haben. Ich erinnerte sowohl Kinder als auch Eltern daran, dass sie einen ähnlichen Neuanfang schon einmal gemeistert hatten (Station 1) und dass auch im nächsten Lebensabschnitt alles gut werden würde. Ich bezog genauso die Perspektive der Erzieherinnen ein und machte ihnen Mut, sich auf den Neuanfang mit anderen Kindern und ihren Familien einzulassen.

Danach fragte ich die Eltern: „Wie geht es euch?“ Da war es das erste Mal richtig still. Wir standen an der Schwelle zu einem neuen Lebensabschnitt. Auch die Kinder bemerkten die Übergangssituation.

Nun war der Moment gekommen, in dem ich kurz über die religiöse Dimension des (Kinderhaus-)Lebens sprach. Unseren Dank richteten wir an Gott, der alles Gute geschaffen hat. Auch unsere Bitten schickten wir zu ihm, weil Gott das Gute schützen will. Bevor wir beteten, bildeten die Erwachsenen einen kleinen Schutzing um die Kinder. Daran schloss sich das Dank- und Fürbittgebet an.

Im Nachhinein ist mir klar geworden, dass sich an dieser Stelle eine Verknüpfung mit der „Brückensymbolik“ von Station 1 angeboten hätte. Der Übergang wurde durch das Überqueren der Brücke dargestellt. Vor der gleichen Herausforderung standen wir bei Station 5. Die symbolische Wiederholung hätte die Botschaft (siehe unten 3.2) verstärkt. Da keine echte Brücke in der Nähe war, hätte man eine bauen oder zumindest andeuten müssen.

Station 6: „Zuckertütenbaum“

Wir liefen die letzten Meter bis zum Ende des Weges. Dieser „letzte Weg“ symbolisierte noch einmal den Abschied. Jedoch spielte die Neugier der Kinder auf das, was da verhüllt war, eine viel größere Rolle.

Ich fragte sie nach dem nächsten großen Höhepunkt, auf den sich schon alle freuten – den Schulanfang. Auf die Frage, was unbedingt zum Schulanfang dazu gehört, erklang einstimmig: „Zuckertüten!“ Danach gab es kein Halten mehr ...

Wir enthüllten einen Zuckertütenbaum, der zuvor von den Erzieherinnen und Eltern hergerichtet und mit großen Tüchern bedeckt worden war. Die Begeisterung kannte keine Grenzen – alle stürmten los und kletterten auf den Baum, um die eigene (kleine) Zuckertüte zu finden. Etliche waren stolz, ihren Namen ganz allein lesen zu können, und hatten nun genügend Zeit, die Leckereien und kleinen Geschenke auszupacken. Mit der Enthüllung des Zuckertütenbaumes war das Ritual beendet.

Während die Kinder mit ihren Zuckertüten beschäftigt waren, setzten wir Eltern uns erneut an die Tische und sprachen über Kindergarten und Schule. Dort lag recht bald eine Liste aus, in der Bilder vom Tag nachbestellt werden konnten. Auch Rückmeldungen zum Ritual ließen nicht lange auf sich warten. „Das war eine wichtige Sache! ‚Halli Galli‘ wäre mir zu wenig gewesen!“ „Vielen Dank für die schönen Worte.“ Für andere ist das Ritual Anlass, über den Sinn im Leben zu philosophieren. Emotional am stärksten bewegt zeigten sich die Erzieherinnen.

Beim Blick in die rot umrandeten Augen wurde klar, welche starke Bindung zu „ihren“ Kindern in den drei Jahren des täglichen Zusammenlebens entstanden war.

3. Reflexion des Rituals

3.1 Struktur für den Übergang

Das beschriebene Ritual zur Entlassung aus dem Kindergarten erfüllt alle Bedingungen eines Übergangsrituals. Turners Verdienst war es, die Bedeutung der Liminalität (Schwellenzustand) im Leben der Menschen herauszuarbeiten (2005, 95). Übergangssituationen gibt es im Alltag viele. Manche von ihnen haben die Macht, Menschen zu verunsichern und ihre Entwicklung zu gefährden (z.B. Krankheit⁷). In Schwellensituationen konkurrieren nach Turner immer zwei Formen menschlicher Sozialbeziehungen miteinander. Zum einen Menschen im klar gegliederten System politischer, rechtlicher, wirtschaftlicher und sozialer Positionen (Status) und zum anderen Menschen in unstrukturierten, rudimentären, undifferenzierten Gemeinschaften. Er nennt sie die Gemeinschaft der Gleichen und gibt ihnen den Namen „Communitas“ (Turner 2005, 96). Die Bedeutung von Übergangsritualen liegt nun maßgeblich darin, dass sie Menschen der „Communitas“ zusammenführen kann und ihnen einen Rahmen bietet, den Übergang zu gestalten (van Genneep 2005, 239).

Wie oben erwähnt, bestand die Grundstruktur des Rituals aus drei Säulen: Trennung (Stationen 1 bis 4), Übergang (Station 5) und Angliederung (Station 6). Erstaunlich war festzustellen, dass sich die Theorien von Turner und van Genneep auch im intuitiv entwickelten Ritual wiederfanden. Diese zeitliche Grundstruktur ergab sich aus unserer Lebenssituation heraus.

Neben der inhaltlichen gab es auch eine personale Struktur. Die zweite Säule bildete die einberufene Ritualgemeinschaft im Sinne der „Communitas“. Jeder hatte seinen Platz und konnte durch geordnete oder auch spontane Interaktionen am Ritual teilhaben. Entsprechende Herausforderungen und Möglichkeiten werden besonders unter 3.3 aufgezeigt.

Die dritte Säule des Rituals bildete eine transzendente Perspektive. Axel Michaels (1999, 29) bezeichnet sie auch als *religio*. Sie ist eine von drei modalen Handlungskriterien: Vergemeinschaftung (*societas*), Transzendenz (*religio*) und die subjektive Wirkung (*impressio*).

Auch in einer Gruppe, die in ihrer weltanschaulichen Ausrichtung unterschiedlich geprägt ist, kann die spirituelle Dimension eine wichtige Rolle spielen und Struktur bekommen (Station 5).

⁷ Vgl. Beispielkatalog bei Turner 2005, 105.

Voraussetzung dafür ist die Akzeptanz aller Teilnehmer. Diese beruht sowohl auf Verstehen als auch auf Einwilligung. Dabei ist letztere im Sinne einer akzeptierten Konvention möglich, was auf die *religio* bezogen bedeutet, dass Akzeptanz nicht mit Glauben gleichgesetzt werden muss. Nicht Gleichheit und Exklusivität sind Voraussetzung für eine Ritualgemeinschaft. Nicht gleichgeschaltete Teilnehmer, sondern Persönlichkeiten, die durch rituelle Akzeptanz eine konkrete Form der Verbundenheit öffentlich ausdrücken können, ermöglichen die Teilnahme am Ritual (Rappaport 1998, 200). Das betrifft auch die transzendente Perspektive. Durch diese Form der Offenheit konnten wir miteinander beten, obwohl nicht alle denselben Glauben teilten.

Unsere Konvention kann zum einen darauf zurückgeführt werden, dass alle einen „christlichen Kindergarten“ für die Betreuung ihrer Kinder ausgewählt hatten. Beten gehörte zum Kinderhausalltag. Ein weiterer Grund war die Ankündigung und das Gespräch im Vorbereitungsteam und der gemeinsame Entschluss, das Ritual durchzuführen, auch und gerade mit der geistlichen Dimension. Vielleicht lag der wichtigste Grund allerdings auf einer ganz anderen Ebene. Peter Barz behauptet, dass Eltern durch ihre Kinder „Glauben“ ganz neu entdecken können. Die Geburt eines Kindes und seine frühkindliche Entwicklung hat oft eine erhöhte Spiritualität der Eltern zur Folge (Barz 2001, 38). Vielleicht ist diese auch durch die christliche Ausrichtung des Kinderhauses bis in das Vorschulalter der Kinder erhalten geblieben.

3.2 Visualisierung liminaler Ereignisse

Die Bedeutung kindlicher Entwicklung ist heute allgemein bekannt. Vor allem junge Eltern setzen sich mit dem Thema intensiv auseinander und verfolgen das Wachstum ihrer Kinder aufmerksam.

Dabei gilt es von Zeit zu Zeit, gemeinsam bestimmte Schwellen zu überschreiten. Einen großen Übergang erleben Kinder beim Eintritt in den Kindergarten. Peter Biehl (1998, 206) schrieb in seinem Artikel über Wohn- und Raumerfahrungen von Kindern: „Für das Vorschulalter ist es typisch, dass die räumlichen Aktivitäten in der Nähe zur elterlichen Wohnung bleiben, in Ruf- und Sichtnähe ... Sicherheit und Vertrautheit bleiben die Kennzeichen des kindlichen Raumes...“ Genau diese Bedürfnisse sehen Kinder (und Eltern) beim ersten Loslassen gefährdet. Welche Situationen zu meistern sind und welche Gefühle dabei entstehen, beschreibt z.B. Goßmann sehr anschaulich, wenn er den Tagesablauf eines vierjährigen Mädchens skizziert (zitiert in Grethlein 2001, 6). In seinem kleinen Tagebuch wird deutlich, dass nicht nur realexistierende Bilder und Erlebnisse eine Rolle spielen, sondern dass vor allem die „reale“ Phantasiewelt Kinder dominiert. In der Geschichte der Entwicklungspsychologie sind dazu viele Aussagen gemacht

worden.⁸ Ich möchte hier nur stellvertretend auf Fowler verweisen, der entwicklungspsychologische Erkenntnisse auf die Glaubensentwicklung anwendet. Bezugnehmend auf die gefühlsbetonte Wahrnehmung und das intuitive Verstehen bei Kindern im Vorschulalter erklärt er:

Unsere Forschung überzeugt mich davon, dass die Erziehung in diesem Alter – zu Hause, in Synagogen und Kirchen, in Kinderkrippen und Kindergärten – eine ungeheure Verantwortung für die Qualität der Bilder und Geschichten hat, die wir der fruchtbaren Einbildungskraft unserer Kinder als Geschenke und Wegweiser zur Verfügung stellen.⁹

Ganz in diesem Sinne sollte das Ritual positive Erfahrungen visualisieren.¹⁰ Bis auf die letzten beiden Stationen verwiesen überall Gegenstände auf Entwicklungsleistungen, die bereits gemeistert wurden.

Zunächst sollte der erste große außerfamiliäre Schritt in die eigene Identität des Kindes gebührend gewürdigt werden. Das Loslassen von Familie und der Übergang in den Kindergarten wurde durch das Überschreiten der Brücke inszeniert. Alle hatten einen Weg (Brücke) gefunden, ihre Angst (Wasser) zu überwinden und Unsicherheit in neues Vertrauen (Umarmung der Erzieherinnen) zu verwandeln. Auf diese positive Erfahrung konnte nun in der aktuellen Übergangsphase zurückgegriffen werden.

Als nächsten Schritt galt es, die Entwicklung motorischer und kognitiver Fähigkeiten darzustellen. Dies wurde symbolisch durch die Anordnung von altersbezogenem Spielzeug erreicht (Stationen 2 bis 4).

Auch hier lag der Sinn im Vermitteln von Sicherheit und Vertrauen. Alle Kinder haben bisher altersgemäße Wachstumsphasen durchlaufen und sich erfolgreich ihre Umwelt erschlossen. Diese Botschaft wurde ihnen im wahrsten Sinne des Wortes „vor Augen“ gestellt.

Die Spielzeugauswahl erzeugte in den Kindern die Vorstellung vertrauter Räume (Kinderhaus), die wir gemeinsam durchschritten. Mit dem Erreichen von Station 5 hatten wir das Kinderhaus verlassen und waren in der aktuellen Übergangsphase angekommen. Symbolisiert wurde dieser Zustand durch die „Raumlosigkeit“ (keine Dekoration) bzw. den „Zwischenraum“ (zwischen erfahrener Vergangenheit und verhüllter Zukunft).

Insgesamt gesehen war die Visualisierung der gemachten Erfahrungen und der erlebten Zustände ein erster wichtiger Schritt, der die Botschaft des Rituals für alle erkennbar machte.

⁸ Einen Überblick über grundlegende Erklärungsmodelle religiöser Entwicklung und Sozialisation gibt Bernhard Grom 2000.

⁹ Fowler 1991, 149; vgl. auch Chancen und Gefahren medienorientierter Bilderwelten bei Heimbrock 1998.

¹⁰ Vgl. Failing 1998, 131 ff. zum schöpferischen Prozess visueller Wahrnehmungsprozesse seit frühkindlicher Zeit.

3.3 Partitur und Performance

Das Sichtbarmachen von Erfahrung und Status(-losigkeit) war Voraussetzung für die Akzeptanz des Rituals. Parallel zur inneren Anteilnahme folgte ein weiterer Schritt, nämlich die äußere Teilnahme an der liturgischen Ordnung.¹¹

Mit liturgischer Ordnung ist hier die Anordnung der rituellen Bausteine¹² gemeint. Jede der sechs Stationen war ein wichtiges Element, aber erst zusammen ergaben sie das Ritual. Erst durch die Teilnahme¹³ am gesamten Ritual erschloss sich der Sinn in seinem ganzheitlichen Ansatz.

Platvoet spricht von dreizehn Dimensionen¹⁴ des Rituals, die ich wieder nur auszugsweise heranziehen kann, um die ganzheitliche Ausrichtung unserer Zeremonie und deren Wirkung auf die Teilnehmer anzudeuten. Ich beschränke mich auf folgende sieben Dimensionen: die kollektive, interaktive, kommunikative, symbolische, multimediale, performative und integrative Dimension.

Die *kollektive* Dimension ergab sich durch den unterschiedlichen Status der Teilnehmer. Eltern und Erzieherinnen gehörten genauso zur Gemeinschaft wie die Kinder. Dazu kam, dass sich mein Status während des Rituals von „Vater“ in „Pastor“ wandelte. Das Ritual hat uns alle zusammengeführt und konnte uns gemeinschaftlich durch das Krisenerlebnis (Wermke 2000, 32) „Übergang in das Schulalter“ leiten. Zwar erlebte jeder das Ritual aus seiner eigenen Perspektive, doch obwohl sich unsere Blickwinkel deutlich unterschieden, bildeten wir eine Ritualgemeinschaft unter einem übergeordneten Thema.

Hier sei darauf hingewiesen, dass das Ritual auch mit so genannten Familiengruppen durchgeführt werden kann. Wie eingangs erwähnt, arbeitet das Kinderhaus in Quedlinburg mit homogenen Altersgruppen (Kleine, Mittlere, Große Gruppe). Andere Einrichtungen bilden Familiengruppen, die aus Kindern unterschiedlichen Alters bestehen. Ich nehme aber an, dass auch in diesem Fall Eltern und Kinder der „Großen“ das Abschlussfest feiern möchten. Und doch entstehen neue Fragen: Wenn die Kinder im Vorschulalter für das Ritual einmalig zusammengeführt werden, was bedeutet das für die „Communitas“, die Interaktion und Kommunikation? Welchen Einfluss hätte diese kollektive Vorgabe auf die Symbolik?

Die *interaktive* Dimension war einerseits deutlich erkennbar, vor allem zwischen den Kindern und Erzieherinnen. Das Ritual war so aufgebaut, dass viele Interaktionsmöglichkeiten stattfinden konnten. An den Ständen erinnerten sich die Kinder gegenseitig an Erlebnisse, die sie in den jeweiligen „Räumen“ gemacht

¹¹ „Liturgische Ordnungen ... müssen ausgeführt werden. Ohne Ausführung, Darstellung oder Performance gibt es kein Ritual und keine liturgische Ordnung“ (Failing 1998, 198).

¹² Vgl. Oppitz 1999, 73: „Montageplan von Ritualen“.

¹³ Vgl. „Lernen durch eigenes Handeln“ (Grom 2000, 114).

¹⁴ Zu den sieben genannten Dimensionen kommen bei Platvoet 1998, 175–183, folgende hinzu: Gewohnheitsdimension, traditionalisierende Innovation, expressive und ästhetische Dimension.

hatten. Auch die Erzieherinnen erzählten Geschichten. So wurden die Botschaften, die von den bloßen Gegenständen ausgegangen sind, deutlich verstärkt.

Andererseits ist es nicht ausreichend gelungen, alle Eltern in die Interaktion einzubeziehen. Vor allem an den Ständen 2 bis 4 nahmen sie eher eine passive Rolle ein. Eine Möglichkeit wäre gewesen, die Eltern zu bitten, privates Spielzeug ihrer Kinder mitzubringen. Die entsprechenden Gegenstände hätte man auf die Tische legen und in die Aktion einbringen können.

Die *kommunikative* Dimension ergab sich nur teilweise aus der eben beschriebenen Interaktion. Platvoet (1998, 177f.) unterscheidet zwischen ausdrücklichen und impliziten Botschaften. Sicher sind in den Gesprächen und in meiner Moderation direkte Mitteilungen gemacht worden. Aber auch durch unvorhergesehene Handlungen sind Botschaften neu entstanden oder erst in das Bewusstsein gelangt. Erinnern möchte ich hier an die Brücke, die „im Sturm“ genommen wurde, obwohl sie als Symbol für eine ganz andere Erfahrung stand, nämlich dem zaghaften Neuanfang im Kinderhaus. Gerade diese spontane Variante im Ablauf verwies auf eine Botschaft, die sich durch das ganze Ritual zog – die Dynamik und Stärke kindlichen Lebens.

Die *symbolische* Dimension zog sich durch das gesamte Ritual. Sie war präsent sowohl in der Umdeutung bestimmter Orte, Materialien und Gegenstände (Brücke, Wasser, Weg, Spielzeug) als auch im zeichenhaften Handeln (laufen, anfassen/loslassen, erwarten, Kreis bilden, enthüllen).

Jetter (1986, 27f.) unterscheidet zwei Varianten des Symbolischen. Zum einen den weiten und zum anderen den engen Symbolbegriff. Alles Zeichenhafte ordnet er der ersten Kategorie zu (Metaphern, Klischees, Rätsel, Spiele usw.). Das Symbol im engeren Sinne verweist streng auf doppelsinnige, zeichenhafte Phänomene. Dabei geht es nicht um Bedeutungsvielfalt, sondern um die Herausstellung des universellen Sinnes (Jetter 1986, 28f.).

Diesem Verständnis folgend, gab es im vorliegenden Ritual vor allem drei Kernsymbole: die Brücke, den Weg und die virtuellen Räume.

Brücke und Weg symbolisierten den Übergang. Die „Räume“ dagegen den Status bzw. die Statuslosigkeit (Station 5). Weg und Raum machten die Krise begehbar. Sie halfen, sich der Hoffnung in ungewissen Zeiten zu ermächtigen (Jetter 1986, 31). Kritisch ist anzumerken, dass die Erkennbarkeit der Kernsymbole teilweise hinter der der anderen Zeichen zurückblieb. So zog das ausgestellte Spielzeug große Aufmerksamkeit auf sich. Das Spielzeug an sich war jedoch nur Metapher für den universalen Sinn „Lebensraum“. Dieses Verständnis hätte durch begleitende Erklärung (z.B. Schilder) vertieft werden können.

Die *multimediale* Dimension entstand durch die Formen- und Ausdrucksvielfalt. Spielzeug konnte angefasst und ausprobiert werden. Wege wurden gemeinsam gegangen, Bilder kollektiv erzeugt oder vorbereitend aufgebaut (Stände).

Auch das bewusste Gestalten und Zusammenfügen von Gruppen, Orten und Rollen (Station 1) erzeugte die multimediale Wirkung (Platvoet 1998, 179). Zuletzt

sei der Zuckertütenbaum erwähnt, der den Kindern einen „Vorgeschmack“ auf die Zukunft gab und so die körperliche Erfahrbarkeit der Botschaft stärkte.

Die *performative* Dimension hob das Ritual als ein besonderes, spannungsreiches Ereignis hervor. Die Partitur des Rituals erzeugte einen roten Faden dramaturgischen Erlebens, der sich in verschiedenen Gefühlen und Zuständen ausdrückte.

Es begann mit dem Gemeinschaftssinn. Alle versammelten sich und begannen das Ritual an der ersten Station. Auch wenn der Rückblick auf den ersten Tag im Kinderhaus idealisiert dargestellt wurde, so konnte zumindest bei den Eltern die erfahrene Unsicherheit erneut nachempfunden werden (vgl. dazu den Kommentar der Eltern in Station 1: „Na, so lustig war das damals nicht!“). Das Spielzeug von Station 2 rief bei einigen Kindern Widerstand hervor. Mit diesem „Pippikram“ (Station 2) wollten sie nichts mehr zu tun haben.

Je weiter die Kinder in ihren „Räumen“ vorrückten, desto größer wurde die Freude. Einen tiefen Stimmungswandel erlebten wir an Station 5 (Durchgangsstation). Das Thematisieren von Abschied rief Traurigkeit und Unsicherheit hervor. Das Überreichen von Geschenken manifestierte die Endgültigkeit der Trennung, jedoch nicht als Trauma, sondern im Sinne eines Prozesses, da jeder Teilnehmer durch eine sichtbare Erinnerung versöhnt in die eigene Vergangenheit eintauchen konnte, um sich danach wieder von ihr zu verabschieden.

Die Darstellung der Verbundenheit (Kreis) und das Gebet gaben uns Sicherheit und Frieden zurück. Diese Veränderung machte schließlich die Begeisterung über das Neue möglich, mit der alle Teilnehmer das Ritual beendeten.

Hier sei ein weiterer Kritikpunkt angebracht. Jetter (1986, 178) formulierte einmal salopp: „Was veranstaltet wird, wird auch wieder beendet.“ Er verwies in diesem Zusammenhang darauf, dass Erkennbarkeit und Bedeutung des Rituals gerade dadurch erreicht werden, dass es sich deutlich vom Alltag absetzt.

Einen echten Abschluss aber gab es in unserer „liturgischen Ordnung“ nicht. Das Ende blieb offen. Die Gruppendynamik, die der Zuckertütenbaum auslöste, war nicht mehr zu steuern. Dadurch entstand ein fließender Übergang zurück in das „normale Leben“.

Eine Möglichkeit wäre gewesen, den Abschluss an Station 5 (Durchgangsstation) vorweg zu nehmen. Nach einem Dank an alle Ritualteilnehmer und dem segnenden Zuspruch hätte das Ende proklamiert werden können, um die Kinder in ihre neue Zukunft zu entlassen. Vielleicht wäre auch das Überqueren einer zweiten Brücke (Ende von Station 5) ein geeigneter Schlusspunkt gewesen.

Der Nachteil dieser Vorwegnahme hätte vielleicht darin gelegen, dass womöglich die dritte Phase von Übergangsritualen, die Angliederungsphase (Station 6), in ihrer Bedeutung vernachlässigt worden wäre. Denn auch der „letzte Weg“, die Enthüllung und die „Einnahme“ des neuen Status waren wichtige Bestandteile des Rituals.

Und schließlich einige Bemerkungen zur *integrativen* Dimension. Auf die Bedeutung der Zusammenführung verschiedener Gruppen ist in der kollektiven Dimension hingewiesen worden. Hier soll nun die Wirkung dessen beschrieben werden.

Platvoet (1998, 182) nennt in diesem Zusammenhang vor allem Solidarität und Identität. Obwohl das Ritual jeden in seinem Status und der Persönlichkeit belässt, entsteht ein übergeordneter Wert: Verbundenheit. Dieses harmonische Miteinander ist in keiner Weise selbstverständlich. Im Kindergartenalltag entstanden regelmäßig Konflikte zwischen den Gruppen. Eltern zeigten sich mit Entscheidungen des Kinderhauses nicht einverstanden, es gab Probleme zwischen den Mitarbeitern oder zwischen den Kindern und Erzieherinnen. Und selbstverständlich waren auch Streitereien zwischen den Kindern an der Tagesordnung. Eine wichtige Wirkung des Rituals lag darin, allen Gruppen einen versöhnten Abschied und damit auch einen freien Neuanfang zu ermöglichen. Die sichtbare Verstärkung gemeinsamer positiver Erfahrungen hat dazu entscheidend beigetragen.

4. Zusammenfassung

Viele Eindrücke haben die Zeit bis heute überdauert. Besonders in Erinnerung geblieben ist mir die Reaktion eines kleinen Jungen, der ein halbes Jahr später im Aussendungsgottesdienst der Paketaktion „Kinder helfen Kindern“ in unserer Gemeinde saß und mich mit folgenden Worten ansprach: „Du bist doch der Mann, der mit uns damals im Kindergarten *gebeten* hat, stimmt’s? Das war schön!“

Dann kam ein Satz, dessen Bedeutung mir erst später bewusst wurde: „Wir glauben zu Hause aber nicht an einen Gott, nur dann, wenn’s uns schlecht geht.“ Diese Form kindlicher Ehrlichkeit mag uns zum Schmunzeln anregen. Jedoch wurde mir diese Aussage zur weiteren Bestätigung dafür, dass Menschen in besonderen Lebenssituationen für besondere Zeichen der Liebe und Anteilnahme offen bzw. dankbar sind.

Rituale können solche Zeichen sein. Sie schaffen Vertrauen in liminaler Zeit. Vertrauen in unsicherer Zeit zurückzugewinnen, das war die Intention unseres Übergangsrituals. Die Botschaft lautete: „Weil wir bisher alle gemeinsam die Herausforderung ‚Kindheit‘ bzw. ‚Vorschulalter‘ gemeistert haben, können wir unter dem Schutz Gottes mutig in eine neue Zukunft gehen.“ Ohne das Ritual wäre dieser schwierige Satz nie im Herzen der Kinder angekommen. Wenn Eltern und Erzieherinnen ihn gehört und erlebt haben und die Intuition den Kindern das Gefühl gab: „Alles wird gut!“, dann ist die Botschaft angekommen.

Literatur

Barz, Peter: „tau(f)tropfen – Mit Taufeltern im Kontakt bleiben.“ Lutherisches Kirchenamt der VELKD (Hrsg.): *Texte aus der VELKD: Mit Kindern Glauben leben*. 102, 2001, 38–41.

- Biel, Peter: „Wohnen – Raumerfahrung von Kindern: Eine phänomenologische Beschreibung.“ Hans-Günther Heimbrock (Hrsg.): *Religionspädagogik und Phänomenologie: Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1998, 203–216.
- Failing, Wolf-Eckart, und Hans-Günter Heimbrock: *Gelebte Religion wahrnehmen*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer 1998.
- Fowler, James W.: *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*. Gütersloh: Mohn 1991.
- Gennep, Arnold van: *Übergangsriten*. 3. erw. Aufl. Frankfurt am Main und New York: Campus 2005.
- Grethlein, Christian: „Herausforderungen für das Leben mit Kindern auf dem Weg zum christlichen Glauben.“ Lutherisches Kirchenamt der VELKD (Hrsg.): *Texte aus der VELKD: Mit Kindern Glauben leben*. 102, 2001, 4–13.
- Grom, Bernhard: *Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters*. Düsseldorf: Patmos 2000.
- Heimbrock, Hans-Günter: „Virtuelle Räume: Wahrnehmung und Einbildung.“ Hans-Günther Heimbrock (Hrsg.): *Religionspädagogik und Phänomenologie: Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1998, 217–233.
- Jetter, Werner: *Symbol und Ritual*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1986.
- Kröhnert, Steffen: *Deutschland 2020: Die demographische Zukunft der Nation*. Berlin: Institut für Weltbevölkerung und globale Entwicklung, o.J.
- Lifton, Betty Jean: *Der König der Kinder: Das Leben von Janusz Korczak*. Stuttgart: Klett-Cotta 1991.
- Michaels, Axel: „Le rituel pur le rituel‘ oder wie sinnlos sind Rituale?“ Corina Caduff und Joanna Pfaff-Czarnecka (Hrsg.): *Rituale heute: Theorien – Kontroversen – Entwürfe*. Berlin: Reimer 1999, 23–47.
- Oppitz, Michael: „Montageplan von Ritualen.“ Corina Caduff und Joanna Pfaff-Czarnecka (Hrsg.): *Rituale heute: Theorien – Kontroversen – Entwürfe*. Berlin: Reimer 1999, 73–95.
- Platvoet, Jan: „Das Ritual in pluralistischen Gesellschaften.“ Andrea Belliger und David J. Krieger (Hrsg.): *Ritualtheorien – ein einführendes Handbuch*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1998, 173–190.
- Rappaport, Roy A.: „Ritual und performative Sprache.“ Andrea Belliger und David J. Krieger (Hrsg.): *Ritualtheorien – ein einführendes Handbuch*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1998, 191–211.
- Tambiah, Stanley J.: „Eine performative Theorie des Rituals.“ Andrea Belliger und David J. Krieger (Hrsg.): *Ritualtheorien – ein einführendes Handbuch*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1998, 227–250.
- Turner, Victor: *Das Ritual: Struktur und Antistruktur*. Frankfurt am Main: Campus 2005.
- Wermke, Michael (Hrsg.): *Rituale und Inszenierungen in Schule und Unterricht*. Münster: LIT 2000.