

„Hilf mir, selbst zu glauben“

Zur religiösen Erziehung auf der Spur der Montessori-Pädagogik

Horst Klaus Berg

1. Zum Ansatz

Nach einer Blütezeit in den 50er und 60er Jahren hat die religiöse Erziehung in der Montessori-Pädagogik für lange Zeit eher ein Schattendasein geführt. Einige Beobachtungen:

Die von Maria Montessori selbst entwickelten Materialien zur religiösen Erziehung sind in den Montessori-Kinderhäusern offensichtlich kaum in Gebrauch. Auch die entsprechenden Fachfirmen bieten diese Materialien nicht an - ein Indiz, dass keine Nachfrage besteht. In der allgemeinen Sekundärliteratur zur Montessori-Pädagogik war die religiöse Erziehung bis in die Mitte der 90er Jahre nur schwach repräsentiert; auch in der Religionspädagogik wurde die Montessori-Pädagogik faktisch nicht wahrgenommen.

Erst in den letzten Jahren hat eine neue Diskussion eingesetzt.

Die Zurückhaltung hängt vermutlich damit zusammen, dass aus Montessoris Denken unter dem Stichwort „religiöse Erziehung“ vor allem ein bestimmtes Konzept einer katholisch-liturgischen Unterweisung für Kinder bekannt war, das in seiner historischen Form nach Ansatz und Praxis dem heutigen Verständnis von Erziehung und Religionsunterricht im öffentlichen Raum kaum noch entspricht. Der Titel, unter dem dies Konzept verbreitet ist, benennt das Programm: „Kinder, die in der Kirche leben“ (so der Titel eines Bandes mit Schriften zur religiösen Erziehung); in veränderter und um neue Arbeiten erweiterter Form in der Reihe der „Kleinen Schriften“ jetzt neu ediert: Gott und das Kind). Das Konzept entstand in den Jahren in Barcelona (ab 1913) als Versuch, Kinder in das Leben der Kirche einzuleiten, ihnen Hilfen zum Einleben in Liturgie und Kirchenjahr, in kirchliche Lehre und Moral zu geben. Dieser Ansatz war gewiss zur Zeit seiner Entstehung plausibel und stimmig, wird aber heute wohl nur noch im spezifischen Kontext katholischer Kirchengemeinden praktiziert.

Diese wenig ausgeprägte Präsenz der religiösen Erziehung in der gegenwärtigen Montessori-Pädagogik und auch Religionspädagogik ist bedauerlich und unverständlich. Bedauerlich, weil die Montessori-Pädagogik wertvolle Anregungen für heutige religiöse Erziehung zu bieten hat - diese These wird im Lauf der Überlegungen noch weiter entfaltet; unverständlich, weil eigentlich Montessoris ganzes Leben und Werk unübersehbar von Religion geprägt war. Das zeigt sich zunächst einmal unter biographischem Aspekt: Ganz selbstverständlich sah sie sich als gläubige katholische Christin, wenn sie sicher auch - vor allem durch ihren Aufenthalt in Indien - im Lauf ihres

BERG, Horst-Klaus und STEINHÄUSER, Martin:
Drei kontroverse Diskussionsbeiträge.

1) Berg, H.K.: "Hilf mir, selbst zu glauben" - Zur religiösen Erziehung auf der Spur der Montessori-Pädagogik. In: Montessori. Zeitschrift für Montessori-Pädagogik. Hg. v. d. Montessori-Vereinigung e.V., Aachen 46(2008), H.1-2, S.73-92.

2) STEINHÄUSER, M.: Godly Play als religionsdidaktisches Konzept "vom Kinde aus" - Differenzierungsvorschläge zur Kritik von Horst Klaus Berg. In: ebd., H.4, S.237-243;

3) BERG, H.K.: Noch einmal Godly Play - Einige Anmerkungen zum Beitrag von Martin Steinhäuser. In: ebd., S.244-247.
Zum download mit fdl: Genehmigung der Autoren

Lebens in weitere Räume der Spiritualität hinein gewachsen ist. Auch im Blick auf ihr Werk hat sie zunehmend betont, dass es nicht begrenzt sei auf eine bestimmte Religion oder Konfession.

Mit religiöser Erziehung im Sinne einer katholischen Unterweisung hat sie sich in einigen gewichtigen Aufsätzen, aber eigentlich eher punktuell befasst; doch durchgehend hat sie ihre philosophischen und pädagogischen Gedanken religiös interpretiert, vor allem im Blick auf die Anthropologie und die Kosmische Erziehung.

2. Hinweise zu Montessoris religionspädagogischen Ideen

Die folgenden Ausführungen können sich mit knappen Hinweisen begnügen, da Montessoris Religionspädagogik gründlich erforscht und dokumentiert wurde.

2.1. Die anthropologische Basis-These

Montessori ist überzeugt, dass Religion zu den grundlegenden Wesensmerkmalen des Menschen gehört:

„Wir müssen bedenken, dass Religion eine universale Entdeckung ist, die in jedem Menschen existiert und existiert hat seit Beginn der Welt. Es ist nicht etwas, was wir dem Kind geben müssen. Gerade so, wie in jedem Menschen eine Tendenz gegeben ist, Sprache zu entwickeln, ist eine Tendenz gegeben, Religion zu entwickeln (...). Sprache und Religion sind die beiden Kennzeichen jeder Menschengruppe (...). Wenn uns Religion fehlt, so fehlt uns etwas Fundamentales für die Entwicklung des Menschen.“ (3, 96 f)

„Religion“ meint hier augenscheinlich etwas sehr Allgemeines, etwa im Sinne der berühmten Formulierung des Theologen Paul Tillich, Religion sei „das, was uns unbedingt angeht“, oder auch verstanden als das Bedürfnis und die Fähigkeit, über das Vorfindliche, materiell Greifbare hinaus nach Sinn und Wert, nach Gerechtigkeit und Vertrauen zu fragen und dabei offen zu sein für Transzendenz.

2.2. Differenzierungen

Montessori unterscheidet im Blick auf Religion zwei Dimensionen. Da ist zum einen jenes fundamentale Grundbedürfnis, das zur humanen Grundausstattung gehört. Dieses formiert und prägt sich dann zum anderen in konkreten Religionen und Konfessionen aus. Entsprechend ist die religiöse Erziehung zu differenzieren: Sie ist in einem sehr allgemeinen Sinn als helfende Begleitung bei der Entfaltung des kindlichen Bedürfnisses nach Religion aufzufassen und darum für jedes Kind geeignet, gleich welcher Religion oder

Konfession es sich zugehörig fühlt. Vielleicht ist hier der allgemeinere Begriff der Spiritualität angezeigt.

Religion ist aber auch Einleben in eine konkrete Religion; dies war für Montessori die katholische Kirche. Sie lebte ja in einer Zeit, in der sich die Gesellschaft - zumindest in den südeuropäischen Ländern - als einheitlich und stabil von der römisch-katholischen Konfession geprägt zeigte. Hier war ihrer Ansicht nach die vorbereitete Umgebung für die religiöse Erziehung einzurichten.

2.3. Religiöse Erziehung als Förderung von Religion

Erwägungen zu möglichen Grundsätzen einer allgemeinen religiösen Erziehung setzen zweckmäßig mit dem Vorschlag ein, die Montessori-Pädagogik im Ganzen als religiöse Bildung zu betrachten. Ich habe vorgeschlagen, dies als implizite religiöse Erziehung auf der Spur der Montessori-Pädagogik zu bezeichnen.

Die Qualität der Montessori-Pädagogik als implizite religiöse Erziehung ist schon früh erkannt und immer wieder reflektiert worden, obwohl Maria Montessori dies nie in einem systematischen Entwurf ausgetüftelt hat. Sie berichtet, was spanische Priester um 1910 in ihrem Konzept als spezifisch christlich erkannten. - In einem wichtigen Aufsatz hat Paul Oswald 1987 einige zentrale Grundsätze der Montessori-Pädagogik in ihrer religiösen Dimension interpretiert (Oswald, 1987). Er hebt besonders hervor: Die Ehrfurcht vor der Würde der Person; Ernstnehmen und Förderung der Freiheit; Erziehung in Liebe; Erkennen und Aufgreifen der schöpfungsgemäßen Bestimmung in der kosmischen Erziehung.

Im Blick auf diese Thematik treffen sich Impulse der Montessori-Pädagogik („Kosmische Erziehung“) mit Aufgabenstellungen und Themen der neueren Religionspädagogik, die seit einigen Jahren intensiv an der Schöpfungsthematik unter ökologischem Aspekt arbeitet.

Praktisch zeigen sich zwei große Arbeitsbereiche: Eine bewusste Einstellung zum Leben gewinnen. Bei der Sensibilisierung geht es nicht um bestimmte Techniken, sondern um die Gewinnung einer bestimmten Einstellung zum Leben. Es gilt, das stumpfe, selbstverständliche Dahinleben aufzubrechen. - Verantwortung entwickeln. Kinder, die so sensibilisiert sind, werden dann auch - aus der Freude und der Erkenntnis heraus - bereit werden, in ihrem Lebensbereich Verantwortung für die Schöpfung zu übernehmen.

Ein anderes Feld, in dem religiöse Auffassungen eine wichtige Rolle spielen, ist die Friedenserziehung (vgl. Ludwig, 2005). Drei Aspekte sind hervorzuheben: Einmal sieht Montessori die Friedenserziehung in enger Korrespondenz zur - religiös verstandenen - Kosmischen Erziehung: „Es scheint, dass es über diese Dinge hinaus, die die Interessen von einzelnen und Gruppen

betreffen, etwas gibt, was die gesamte Menschheit einbezieht, oder vielleicht noch mehr: das Universum selbst, die Schöpfung, die universale Harmonie“ (5, 107). - Diesen Gedanken vertieft (zweitens) sie in der Vision einer „nazionale unica“, einer universalen Gesellschaft in Harmonie, „die unbewusst das geistige und auch religiöse Sehnen der menschlichen Seele war...“ (2, 44). Schließlich ist ihr wohl bewusst, dass sich letztlich ein so umfassender Friedensprozess der menschlichen Verfügbarkheit entzieht: „Tun sie alles, was Sie können und dann warten Sie auf die Gnade Gottes“ (6, 100)

2.4. Religiöse Erziehung als Einweisung in das Leben der katholischen Kirche

Montessori hat ihre Gedanken zur religiösen Erziehung in einem Konzept katholisch geprägter kirchlicher Unterweisung konkretisiert. Hierfür bietet sich die Formulierung *explizite religiöse Erziehung* an.

Die Anfänge kamen eher zufällig zustande. Ein katholischer Geistlicher in Barcelona, Pater Casulleras, hatte ganz unabhängig von Maria Montessori die Idee, Häuser für Kinder „im Schatten der Kirche“ einzurichten, um eine intensive liturgische Erziehung zu ermöglichen. 1910 stieß er auf Montessoris „Il metodo“ und war spontan fasziniert von der Idee, seine Ziele mit Montessori-Methoden zu verwirklichen. Dies vertiefte sich in einem persönlichen Gespräch mit Maria Montessori und wurde in die Tat umgesetzt. Die Idee des „Atriums“ war geboren.

„Das Atrium ist keine Kapelle, sondern ein Raum, der für die religiöse Erziehung bestimmt ist. Er ist wie ein Vorzimmer zur Kirche. (...) Das Atrium darf nicht als ein Ort aufgefasst werden, wo die Kinder nur sitzen, um religiöse Unterweisung zu erhalten, sondern als ein solcher, wo sie:

- 1. die Möglichkeit haben, gewisse Handlungen zu vollziehen;*
- 2. die Möglichkeit, ganz in Ruhe zu leben,*
- 3. die Möglichkeit für gewisse Tätigkeiten haben, die ihnen erlauben, bestimmte religiöse Kenntnisse zu erwerben.“ (4, 37)*

1931 kam dann eine Erweiterung des Erlebens in die Liturgie hinzu: Maria Montessori entwickelte eine differenzierte Methode zur Erschließung des Kirchenjahres; die intensive Beschäftigung soll die Kinder zu einem „Leben mit Christus“ führen. In späteren Jahren verband Montessori Landarbeit mit der religiösen Erziehung: Die Kinder bauten selbst Weizen und Rebstöcke an, um das Heranreifen der Elemente der Eucharistie mitzuerleben.

Gerade für die kirchlich-liturgische Erziehung ist nach Montessori die Bereitstellung der vorbereiteten Umgebung wichtig; hier ist der Ort für entdeckendes, erlebendes, handelndes und verstehendes Lernen. Insbesondere in der Phase des absorbierenden Geistes in den ersten Lebensjahren kommt es darauf an, dass das Kind durch Teilnahme am häuslichen und got-

tesdienstlichen Leben geprägte, geliebte Religion aufnimmt. In der Phase von 6-12 Jahren kommt dann handlungsorientiertes, projektartiges Lernen verstärkt hinzu, etwa in Form der Anbaus von Korn und Wein. Für die dritte Entwicklungsstufe (12-18 Jahre) legt Montessori besonderen Wert auf die Verbindung von religiösem und sozialen Lernen.

Der zweite Bereich der religiösen Erziehung bei Montessori ist die moralische. Zunächst ist kleineren Kindern durch intensive Zuwendung ein Gefühl der Sicherheit zu vermitteln: „Gott, der das Kind liebt und schützt und seine Engel aussendet, um es Tag und Nacht unsichtbar zu bewachen, ist die Grundlage ihrer Religion“ (1, 328)

„Erst später erwacht ihr soziales Gefühl, und sie empfinden die Verantwortung für ihre eigenen Taten. Dann ist es an der Zeit, dass sich zu dieser neuen Entwicklung eine Führung gesellt: eine Führung in der Welt und besonders eine Führung, die das Gewissen des Individuums leitet“ (ebd.)

3. Religiöses Lernen nach Montessori in einer veränderten Zeit - Fragen und Konzepte

3.1. Problemzeigen und Fragen an Montessoris Konzept einer expliziten religiösen Erziehung

Eine der Grundvoraussetzungen für Montessoris katechetisches Konzept ist gegenwärtig in Deutschland wohl nicht mehr gegeben: An die Stelle einer geschlossenen katholisch geprägten Gesellschaft ist eine multikulturell geprägte getreten, in der der faktische Einfluss des Christentums immer mehr schwindet.

Dazu kommt, dass bei vielen Menschen die Sensibilisierung für Religion, das Bedürfnis nach Spiritualität stark abgenommen hat.

Damit ist schon eine zweite Anfrage in den Blick gekommen: Ich denke, Montessoris Auffassung von der Kirche ist heute weder durch Erfahrung noch durch theologische Reflexion gedeckt. Kirche wird von nicht wenigen Menschen nicht mehr fraglos als Ort geliebten Glaubens erfahren und als „Lehrmeisterin“ angenommen. Auch theologisch ist die Konzentration auf die Kirche als allein maßgeblichem Ort der Gegenwart Gottes in der Welt problematisch geworden. Wir haben gelernt, den Blick auf die kommende und sich schrittweise einlösende Gottes Herrschaft zu richten, in der Gott die Welt und die Menschen befreien will. Die Kirche ist nicht als solche exklusiv und von vornherein Trägerin der Herrschaft Gottes in der Welt; aber sie ist an diesem Prozess beteiligt, wenn sie den Maßstäben der Gottesherrschaft gemäß lebt und handelt.

Eine kritische Anfrage ist auch an den Ansatz der religiösen Erziehung im Atrium zu richten. Montessori hat sie ja in strikter Korrespondenz zu den

Übungen des täglichen Lebens konzipiert. Dort geht es um die Einübung in zweckmäßiges und effektives Verhalten in der Alltagspraxis. Lässt diese Analogie genügend Spielraum für die eigene Entfaltung der Kinder? Diese Rückfrage bezieht sich auf das Wachsen eines eigenen Glaubens, aber auch auf die Möglichkeit, eigene Formen für die kreative Gestaltung des Glaubens in Fest und Feier, Ritual und Andacht zu finden. Bereits vor Jahren warnte Helene Helming vor allzu viel „Gewöhnung“ und „Ordnung“ und forderte die „Freiheit des Herzens“: „Gerade die religiöse Erziehung verlangt den Raum der Freiheit“. (Helming, 1992, 160)

Diese Forderung will die abgewandelte berühmte Formulierung zum Ausdruck bringen, die ich als Titel für diesen Beitrag gewählt habe: „Hilf mir, selbst zu glauben!“

3.2. *Einige gegenwärtige religionspädagogische Positionen auf der Spur der Montessori-Pädagogik*

Die folgende Übersicht kann nicht das Ziel verfolgen, vollständig über den Stand der Montessori-Religionspädagogik zu berichten. Einige Bodenproben weisen auf charakteristische Ausführungen hin.

3.2.1. Das Atrium nach Montessori (Sofia Cavalletti)

Zunächst ist die Beobachtung von Interesse, dass in Deutschland Montessoris Atrium-Konzept gegenwärtig wohl nur noch in der liturgischen Erziehung innerhalb katholischer Kirchengemeinden praktiziert wird; das erscheint konsequent, denn nur dort haben wir es ja noch mit der geschlossenen katholischen Gesellschaft zu tun, die das Konzept voraussetzt. Einen Vorschlag der Fortschreibung der kirchlichen Unterweisung auf der Spur der Montessori-Pädagogik hat vor einigen Jahren die italienische Pädagogin Sofia Cavalletti vorgelegt. (Cavalletti, 1994) Im Zentrum steht auch hier die Arbeit im Atrium. Auch dies ist als innerkirchliche Katechese zu betrachten; als einziges Konzept für „religiöse Erziehung im Rahmen der Montessori-Pädagogik“ (so der Untertitel) entspricht es nicht den heutigen religionspädagogischen Grundsätzen für Religionsunterricht im öffentlichen Bereich, wie sie auch von den Kirchen vertreten werden. (s.u.; eine ausführliche Auseinandersetzung findet sich bei Berg, 1999, 76 ff.; vgl. auch Kabus, 2001, 185 ff; Pütz, 2006, 202, die ähnliche Rückfragen formulieren)

3.2.2. „Godly Play“ (Jerome W. Berryman)

Besondere Aufmerksamkeit weckt eine Form religiöser Erziehung, die sich selbst als „vierte Generation der Montessori-Religionspädagogik in den USA“

bezeichnet. Sie bezieht sich unmittelbar auf die Arbeiten von Sofia Cavalletti. Die weiteste Verbreitung hat wohl das Konzept von Jerome W. Berryman gefunden; es stammt aus der episkopalen Sonntagsschularbeit in den USA; es wird in Deutschland von einem Verein „Godly Play deutsch“ getragen und verbreitet, mit dem u.a. mehrere protestantische religionspädagogische Institute zusammenarbeiten.

Die Bezeichnung Godly Play spricht zwei Aspekte an: „Godly“ meint hier so viel wie „glaubensbezogen“; „play“: Spiel, drückt die Absicht aus, sich christliche Inhalte in einer „nicht-kognitiven“ Tiefenschicht persönlich anzueignen“ (Bögel, Zeeb, 2005, 48)

Wie arbeitet Godly Play? Das soll anhand einiger Grundelemente angedeutet werden.

- Der Raum: Er ist als „heiliger Raum“ konzipiert und nach dem Grundsatz der Einheit von Kirchenjahr und Heilsgeschichte gestaltet. Zentrale Blickpunkte sind Figuren der „Heiligen Familie“ und des Auferstandenen.
- Die Personen: Es arbeiten immer zwei Personen zusammen: Die „Türperson“ lässt die Kinder mit der Frage ein: „Bist du bereit?“. Die Tür ist durchaus als trennendes Element zwischen heiligem Raum und Außenwelt aufgefasst; die Türperson als „Wächter“ (Steinhäuser, 2007, 140). Die zweite Person leitet die Kinder durch die Einheit.
- Ablauf einer Einheit: Nachdem die Kinder ihren Platz im Sitzkreis gefunden haben, kommt es zur Darbietung, in der Regel handelt es sich um eine biblische Geschichte. Der Text der Erzählung ist wörtlich ausgearbeitet und soll zum Vortrag auswendig gelernt werden. Auch die gestisch-mimische Begleitung ist vorgegeben, ebenso der Gebrauch von Gegenständen und Figuren, die die Darstellung unterstützen. - Der Darbietung folgt die „Ergründungsphase“. Sie verläuft entlang von „ritualisierten Fragen“ (Bögel/Zeeb) an die Kinder; z.B. „Ich würde gern wissen (oder: Ich frage mich...), was auch an der Geschichte am besten gefallen hat...wo ihr wohl in der Geschichte vorkommt...“. Die Antworten der Kinder werden als Ausdruck ihrer eigenständigen „Kindertheologie“ verstanden. - Anschließend ist eine „Kreativphase“ vorgesehen, in der Kinder eigene Gestaltungen (z.B. Malen) der gehörten oder einer anderen Geschichte finden können. - Ein „Fest“ (Getränke und Kekse im Sitzkreis; Gebetsgemeinschaft) schließt die Stunde ab, aus der die Kinder wieder rituell verabschiedet werden.

Die Stunde folgt einer klaren Gliederung in vier Schritten:

- Ankommen; den Kreis bilden

- Hören
- Antworten
- Gesegnet Gehen (Steinhäuser, 2007, 136 ff)

Im Ganzen wird die Stunde als gottasdienstlicher Prozess aufgefasst; speziell: „Die Struktur der Zeit im Unterrichtsraum wird durch die Tiefenstruktur der Eucharistiefeier vorgegeben“. (Berryman, 2006, 50)

Ansprüche und Rückfragen

Godly Play tritt mit ambitioniert formulierten Angeboten und Ansprüchen auf. (Am intensivsten in der Frage Berrymans, ob Godly Play vielleicht eine „Frage von Leben und Tod“ sei? - 176) Die Methode versteht sich als „neue Lernform“ (Steinhäuser in Berryman, 9).

Dabei berufen sich die Vertreter auf Grundsätze der Montessori-Pädagogik. Gehen wir einigen Aspekten nach:

- **„Das Kind steht im Mittelpunkt“.** Godly Play sieht sich als ein Konzept, in dem religiöses Lernen vom Kind ausgeht. Berryman sieht seine Arbeit „im Aufbruch zu einer Theologie der Kindheit“ (Berryman 132 ff), in der Kinder als „Subjekte religiöser Bildung“ erscheinen (Steinhäuser in Berryman, 9). Sie kommt vor allem in der „Eingründungsphase“ zum Zug; dies ist gleichzeitig der Ort, an dem Godly Play „den Kindern zu einer eigenen Sprachfähigkeit verhelfen“ will (Bögel/Zeeb, 49).

Hier sind Rückfragen nötig: Sind die Kinder nicht durch die intensiv inszenierte Darstellung vorgeformter Geschichten auf eindeutige Sprachmuster fixiert? Und: Legen die ritualisierten Fragen nicht die Richtungen des Denkens und Fragens fest?

- Zusammenfassend: Lässt die Methodik von Godly Play zu, dass Kinder Subjekte religiöser Bildung sind? Oder können sie auf stark geprägte und prägende Vorgaben reagieren? Berryman formuliert deutlich, dass es auf „die Antworten der Erwachsenen auf ... existenzielle Fragen von Kindern“ ankommt. (132). Ist das mit Kindertheologie gemeint? In der deutschen Religionspädagogik jedenfalls sind seit Jahren Forschungen und Konzepte zum Themenbereich „Theologisieren mit Kindern“ in der Diskussion. (Einen differenzierteren Forschungsbericht bietet G. Büttner, 2007; vgl. auch den informativen Überblick bei Krumme, 2006, 61 ff.) Alle diese Ansätze zeichnen sich durch Offenheit und Dialogfähigkeit aus.
- Zum Grundsatz „religiöses Lernen vom Kind aus“ gehört auch der

Aspekt der **Freiheit**. In Anlehnung an Montessori greifen die Autoren den Satz auf: „Hilf mir selbst zu glauben“. Wie ist hier Freiheit verstanden? Aufschlussreich ist diese zusammenfassende Aussage: „Die Freiheit des subjektiven Bezuges zur Sache, die die Darbietung methodisch aufgebaut hatte, wird somit im Eingründungsgespräch kommunikativ fortgeführt“ (Steinhäuser, 2007, 137). Im Blick auf die dargestellte Methodik denkt man allerdings eher an die steuernde Funktion des „rituellen Effekts“ (139) als an das selbstbestimmte freie Lernen von Kindern. Sätze wie „Ich möchte auch in die Augen schauen“ (Berryman 82) oder Anweisungen wie „Lass uns jetzt unsere Gebete sprechen... Ich werde nacheinander jeden anschauen...“ (46) wahren kaum den nötigen Abstand zum suggestivsten Zugriff. - Eine Rückfrage ist auch im Blick auf die den Erzieherinnen und Lehrern zugeordnete Rolle angezeigt: Wie vertragen sich die mindestens vorgegebenen Sprach- und Verhaltensmuster mit der Eigenverantwortung und Kompetenz von ausgebildeten Lehrpersonen?

- Fragen wir nun nach dem Verständnis der **Bibel**, das Godly Play zugrunde liegt. Angestrebt wird, dass die Kinder sich in den Geschichten wiederfinden, „um dann daraus einen Sinn für ihr eigenes Leben zu erschaffen“. (Berryman, 28). Dafür orientiert sich Berryman an der überlieferten Methode der „lectio divina“ - betendes Lesen - vor allem in Mittelalter in Klöstern gelehrt (30). Die Vertreter von Godly Play gehen davon aus, dass die Geschichten tiefe menschliche Erfahrungen einschließen, „die auf natürlichem Weg bedeutungsvolle Verbindungen zum eigenen Leben der Kinder herstellen“. (Nye, 2004, 43). (Die Formulierung will gegen die sonst in der Religionspädagogik vertretene Methode abgrenzen, die von den Erfahrungen der Kinder ausgeht. Abgesehen von dieser wenig plausiblen Unterscheidung wird Übergang, dass in der deutschen Bibeldidaktik seit Jahren Vorschläge bekannt sind, auch von biblischen Erfahrungen auszugehen).

Auch zu dieser Methode sind Fragen angezeigt: Welche Qualität haben die Erfahrungen, die die Kinder gewinnen? Lassen die Geschichten, als „heilig“ und „göttlich“ vorgestellt, noch Raum für die eigenen Gedanken der Kinder? Nötig ist eine „offene Bibeldidaktik“ (Theißen, 2003), die Kindern eine eigene Sicht ermöglicht und die in der Bibel aufgehoben „Lernchancen“ als Angebot aufschließt. Die „liturgische“ und „heilsgeschichtliche“ Darbietung wird den Kindern suggerieren, dass es sich bei den biblischen Geschichten um Tatsachenberichte handelt („heilsgeschichtliches Zeitverständnis“ von der Schöpfung hin zu Paulus“ (Steinhäuser, 2007, 122 f) Dies aber führt dazu, dass die Kinder zwei einander widersprechende

Sichtweisen von **Realität** entwickeln: Die eine gilt in der realen Erfahrungswelt, die andere im „heiligen Raum“ von Godly Play. - Die Folgen müssen nicht ausgeführt werden.

- Damit kommt eine letzte Fragestellung in den Blick: Sie betrifft die Reichweite des Konzepts. Ein Satz von Sofia Cavalletti charakterisiert in meiner Sicht auch Godly Play: „Der Same des Wortes Gottes, den das Kind empfangen hat, braucht den 'hortus conclusus' (geheimen Garten) des Atriums...“ (Cavalletti, 1994, 49) - sicher in gleicher Weise auch auf den „heiligen Raum“ zu beziehen. Führt diese Form der religiösen Erziehung nicht ausschließlich in einen isolierten sakralen Raum kirchlicher Frömmigkeit? - Gedeiht der Glaube, weil er im Schonraum gepflanzt und gepflegt wird?

Die hier angesprochene Spannung zwischen Alltags Erfahrung der Kinder und dem liturgisch geprägten „heiligen Raum“ spricht M. Steinhäuser ausdrücklich an (127) und verweist auf die Fähigkeit der Kinder, „Welt und Kult miteinander zu verbinden, die Welt im Kult zu spielen und dabei Alltags Erfahrung ‚zu wiederholen, erneuern und vergegenwärtigen‘ (Bieritz; Zitat von Steinhäuser, 143). Es fällt schwer, dies als Einlösung der religionspädagogischen Aufgabe zu erkennen, Kinder auf ihrem eigenen Weg zum Glauben und Leben so zu begleiten, dass sie die lebensgestaltenden Kräfte und Impulse des Evangeliums für ein gelingendes Leben in der Welt wahrnehmen können. Zusammenfassend: Ich denke, hier sind einige Elemente der Montessori-Religionspädagogik in eine katechetische Methode eingebaut worden, die deutliche Merkmale einer planvoll vorgehenden „Eingemeindung“ in eine geprägte Gruppierung enthält.

Wo aber kaum Platz bleibt für das eigene religiöse Wachstum der Kinder, muss ein solches Konzept kritisch gewertet werden. Das gilt nicht nur für die religiöse Erziehung im öffentlichen Raum, sondern auch für die kirchliche Unterrichtung. Denn: Am Kind ausgerichtete religiöse Erziehung orientiert sich am Grundsatz des Verzichts auf Überwältigung; sie kennt kein „Draußen“ und „Drinnen“, sondern ist offen für alle, die nach spirituellen Impulsen suchen.

Wären die bisher vorgestellten Konzepte die einzigen Möglichkeiten, Montessoris Religionspädagogik in die Gegenwart weiterzuführen, müssten wir sie wohl mit Bedauern aus der Hand legen. Doch zeigen sich Alternativen.

3.2.3. Zur Rezeption der Montessori-Pädagogik in der Religionspädagogik (Andrea Kabus)

Die Untersuchung (Kabus, 2001) bietet aus meiner Sicht den besten und differenztesten Überblick über die Rezeption der Montessori-Religionspädagogik bis 2001. Überaus sorgfältig recherchiert sind die Quellen, klug disponiert die Darstellungen, abgewogen die Bewertungen. Man wäre gespannt auf eine eigene konzeptionelle These der Verfasserin.

3.2.4. Maria Montessoris Pädagogik als religiöse Erziehung (Tanja Pütz)

Die These, die Montessori-Pädagogik im Ganzen als religiöse Erziehung aufzufassen, ist schon früh formuliert und immer wieder reflektiert worden (s.o.). Eine interessante Fragestellung hat Tanja Pütz gewählt. (Pütz, 2006) Ausgehend von einer gründlichen Untersuchung der religiösen Erziehung in der Pädagogik Montessoris und deren gegenwärtiger Rezeption kommt sie zu einer eigenen plausiblen Grundthese: Die Polarisation der Aufmerksamkeit als Zentrum in Montessoris Denken hat religiöse Qualität. Dies betrifft vor allem die intensive Kontemplation. Die Polarisation ist bekanntlich nicht nur die intensive Auseinandersetzung mit einem Gegenstand, sondern Versenkung in sich selbst, eine „Sammlung der Seele“, wie Montessori sagt. - Sie öffnet sich hin zur Meditation, die nach Montessori die dem Kind eigene Weise der Erkenntnis ist.

Tanja Pütz kann als Ergebnis formulieren: „Nach Montessori ist Bildung vornehmlich Selbstbildung. Aus diesem Verständnis hat sich ihr Konzept religiöser Erziehung entwickelt: Selbstbildung ist 'Mensch-Werdung' und impliziert die Suche nach einem Urgrund, nach Religion, nach Gott“. (315).

Die Suche nach einem Zugang zur Religion ist weder an einen festgelegten Ort, ein spezielles Fach noch an ein explizit religiöses Material gebunden. Vielmehr liegt der 'Schlüssel' zur religiösen Erfahrung in der Freiheit des Kindes, seinen individuellen Fragen... in Phasen freier Arbeit nachgehen zu können“. (317)

3.2.5. „Das Kind als Subjekt religiösen Lernens“ (Carola Krumme)

Eine kleine Studie zur Montessori-Religionspädagogik und ihrer gegenwärtigen Rezeption hat Carola Krumme vorgelegt (Krumme, 2006). Einer knappen Darstellung der Ideen Montessoris folgt eine gut strukturierte Darstellung einiger gegenwärtig diskutierter Ansätze. Nützlich die Gegenüberstellung von Stufenmodellen der religiösen Erziehung (Montessori - Oser/Gmünder - Fowler). Ein kleines Kapitel über Freiarbeit in der religiösen Erziehung rundet die gelungene Studie ab.

4. Ein eigener Vorschlag - Lernchancen

Wie können wir nun Aspekte religiöser Erziehung für die Gegenwart beschreiben, die Montessoris Grundideen festhält, sie aber nicht einfach in die Gegenwart transportiert, sondern produktiv transformiert?

Ich habe dazu bereits mehrfach Vorschläge vorgelegt und immer wieder modifiziert. Auch die folgenden Hinweise versuchen erneut eine Weiterführung und Differenzierung:

Die bisherige Erörterung sollte deutlich gemacht haben, dass von Montessoris Denken unverzichtbare Anregungen für die heutige religiöse Erziehung ausgehen - trotz der notwendigen kritischen Rückfragen und Differenzierungen. Es stellt sich also die Frage, welche spezifischen Angebote und Chancen die Montessori-Pädagogik in den Bereich der religiösen Erziehung einbringen kann. Dabei soll nicht aus dem Blick geraten, dass wir, wie bereits erläutert, in einer veränderten Welt leben. Die Stichworte waren: Multireligiöse Gesellschaft - Verlust religiöser Sensibilität. Darauf haben sich Überlegungen zur heutigen religiösen Erziehung auf der Spur der Montessori-Pädagogik im öffentlichen Raum einzustellen. (Es verwundert, dass kaum eins der heute vertretenen Konzepte dieser Veränderung Rechnung trägt, sondern augenscheinlich immer noch von der Fiktion einer einheitlich christlich oder gar konfessionell geprägten Gesellschaft ausgeht).

Ich versuche eine Aktualisierung von Montessoris Ideen, indem ich beschreibe, was Kinder und Jugendliche durch die Beschäftigung mit Religion im Kontext der Montessori-Pädagogik lernen könnten. Ich vermeide mit Bedacht den Begriff der „Lernziele“, denn er impliziert letztlich ein von außen geplantes und gesteuertes Lernen. Ich wähle lieber den Begriff der „Lernchancen“, der dem Denken Montessoris entspricht: Was kann den Lernenden an dieser Sache aufgehen? Wo zeigen sich Wachstumsanreize? Ich habe vier solche Lernchancen zusammengestellt:

4.1. Lernchance 1: Erfahrung von Respekt und Freiheit

Gerade im Feld der religiösen Erziehung muss die Gefahr der Indoktrination und Manipulation besonders sorgfältig im Auge behalten werden. Hier ist der Grundsatz Montessoris wichtig: Erziehung richtet sich an unantastbaren Personenzentrum des Kindes aus. Als Konsequenzen zeichnen sich ab:

- Auch im Feld der religiösen Erziehung ist die Würde und Eigenständigkeit des Kindes unbedingt zu respektieren; Vertrauen und Fähigkeit zur Selbstannahme sind die Basis religiöser Erziehung; dies wird beim Kind zur Ich-Stärke führen.
- Religiöse Erziehung muss bedacht sein, dem Kind seiner

Wachstumsstufe gemäß, aber auch seiner individuellen Rettung entsprechend Möglichkeiten des Glaubens vor Augen zu stellen. Angebote etwa im Material zur freien Arbeit, zu Stille-Übungen, zur Meditation sollten ein breites Spektrum an Erfahrungen, sprachlichem Ausdruck, Perspektiven und Gestaltungen umgreifen. Solche Vorgehensweisen haben die Funktion, dem Kind für seine Gedanken und Gefühle Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen, die es - sozusagen probierhalber - aufgreifen kann. Ich nenne dies „stellvertretende Sprachgebung“. Es versteht sich von selbst, dass gerade hier unterschiedliche und alternative Möglichkeiten angeboten werden. - Diese Offenheit hat nichts mit Unverbindlichkeit zu tun. Denn die Kinder lernen ja Aussagen von Menschen kennen, die sich um Sinnedeutung und Glaubensgestaltung bemühen. Dies entspricht auch den Grundsätzen der Kirchen; exemplarisch sei eine - immer noch maßgebliche - Aussage der katholischen Synode der Bischofmer genannt: Der Religionsunterricht „weckt und reflektiert die Frage nach Gott, nach der Deutung der Welt, nach dem Sinn und Wert des Lebens und nach den Normen für das Handeln des Menschen und ermöglicht eine Antwort aus der Offenbarung und aus dem Glauben der Kirche“. (Aus: Der Religionsunterricht... 1974, 18)

Zum Recht auf Wachstum gehört auch, dass es sich letztlich der Planbarkeit und Verfügbarkeit entzieht. Das schließt ein, dass es anders verläuft, als gedacht; beispielsweise, indem ein Kind sich dem Angebot religiösen Lernens entzieht, ganz eigene, in unseren Augen vielleicht auch besondere Ideen verfolgt.

4.2. Lernchance 2: Religiöses Lernen als gemeinsame Suche nach Wahrheit und Sinnorientierung erfahren.

Erziehung geht vom Kind und seinem eigenen Aufbau der Person aus; die Erwachsenen begleiten diesen Prozess. Ja, indem sie an der Aufbauarbeit der Kinder teilnehmen, lernen sie selbst von ihnen. Dies gilt auch für die religiöse Erziehung. Immer wieder betont Maria Montessori, dass das Kind selbst den Erwachsenen den Weg zeigt, der zur Entfaltung der Religion zu gehen ist. Legen Erwachsene - wie Montessori schreibt - die „Honoratiorenprobe“ der Bescheldwissenden und Antwortgeber ab, fangen sie an, gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen nach dem zu fragen „was uns unbedingt angeht“, so werden sie zu ihrem Glück erfahren, dass der Glaube als Suchbewegung zu einer vertieften, auf die eigene Existenz bezogenen Sichtweise führen kann. - Die hier gemeinte Einstellung kommt dem ziemlich nahe, was im ZEN „Anfängergeist“ meint. Er läßt dazu ein,

einmal das Vorwissen über einen Inhalt, über die Kinder beiseitezulegen und sich ganz unmittelbar auf das Gespräch einzulassen; in die gleiche Richtung zielt die Forderung des elementaren Lernens.

4.3. Lernchance 3: Die lebensweltliche Ausrichtung des religiösen Lernens

Montessori legte großen Wert darauf, dass religiöses Lernen nicht Belehrung über Glaubenssätze ist, sie betont: *„Wenn der Erwachsene es nötig hat, seine Religion nicht nur zu wissen, sondern zu leben, so ist diese Notwendigkeit um so größer beim Kind, das sie eher leben als wissen kann“.* (3, 41)

Religiöse Erziehung ist, wie jede Erziehung, indirekte Erziehung, helfende Begleitung des Kindes auf seinem Weg der Selbstentfaltung: *„Wie können wir dem Kind Religion vermitteln? Nun, wir können sie nicht geben, wir müssen sorgen, dass sie sich entwickelt. Das Gefühl ist da; wenn es nicht da wäre, könnten wir es nicht geben, und wir könnten nicht helfen, dass es sich entfaltet. Es ist wie eine Nebula, etwas Lebendiges, das sich entwickeln muss. Es muss sich entwickeln durch den Einfluss der Umgebung. Wir müssen für die rechte Umgebung sorgen“.* (97)

Für Montessori war diese vorbereitete Umgebung zunächst einmal geprägt durch das Atrium und den Garten.

Wir sollten aber nicht übersehen, dass die vorbereitete Umgebung bei Montessori immer offen ist auf die reale Erfahrungswelt des Kindes hin. Sie gestaltet das Atrium als „Vorhalle“ zur realen Erfahrungswelt der Kirche. In unserer veränderten Situation werden wir nach anderen Angeboten und Strukturen für die vorbereitete Umgebung zum religiösen Lernen („Atrium“) suchen.

4.4. Lernchance 4: Religiöse Erziehung als ganzheitliches Lernen

Das ganzheitliche Lernen gehört zu den Kernstücken der Montessori-Pädagogik - und natürlich auch zur religiösen Erziehung.

Ich nenne vier Aspekte, die genauer und praxisbezogen in Abschnitt 5 vorgestellt werden.

- Wahrnehmen, erleben und lernen mit allen Sinnen.
- Die Welt und die eigene Person meditierend erkunden und erfahren.
- In und mit der Natur die Freude an der Schöpfung erleben, eigene Stellung im Kosmos wahrnehmen und die Verantwortung für die Bewahrung der Schöpfung erkennen.
- In Fest und Feier die eigenen Erfahrungen mit Religion lustvoll und kreativ gestalten.

5. Das „Haus der Religion“ - ein Atrium für unsere Zeit

Wie könnte nun ein Atrium für unsere veränderte Zeit aussehen.

Die folgenden Vorschläge sind ein Versuch, eine Art Grundriss für ein „Haus der Religion“ zu skizzieren und exemplarische Materialien zu nennen. Dabei habe ich zunächst einmal auf eine Differenzierung nach Altersstufen verzichtet. Eine Konkretisierung mit praktischen Vorschlägen für ein Atrium in Kinderhaus und Schule wäre der nächste Schritt.

5.1. Die Besucher des Atriums

Ein Atrium für unsere Zeit soll allen offen stehen, die sich mit Religion beschäftigen sollen, nicht nur, wie in der Tradition, katholischen Kindern und Jugendlichen. „Kinder, die in der Kirche leben“, die also in einer intensiv kirchlich geprägten Familie aufwachsen, bilden in einer Kindergartengruppe oder einer Schulklassen inzwischen eher die Minderheit. - Es sollen auch die kommen, die keine Beziehung zu einer Kirche kennen und neugierig auf ihre eigene Religion sind. - Willkommen sind auch, die in multireligiösen Gruppen oder Klassen heran wachsen und sich für die Religion der anderen interessieren. Und nicht zuletzt steht denen das Atrium offen, die bisher noch keine Sensibilität für Religion entwickeln konnten, aber wissen möchten, Was „hinter den Dingen“ steckt.

5.2. Die Lernangebote des Atriums

Die folgenden Abschnitte enthalten u.a. Hinweise auf Informationsmaterialien wie Lesebücher, Schulbücher usw. Vieles lässt sich verhältnismäßig leicht in einfache Freiarbeitsmaterialien umarbeiten, die dann in der „Vorbereiteten Umgebung Religion“ zur Verfügung stehen. - Welcher Art sollten die im Atrium angebotenen Materialien sein?

5.2.1. Angebote zur Sensibilisierung für Religion

Ein Atrium, eine Eingangshalle in das „Haus der Religion“ für unsere Zeit müsste zunächst einmal Angebote für die enthalten, die keine Sensibilität für Religion (mehr) entwickeln. Es muss aber deutlich gesagt werden, dass es dem religiösen Lernen im öffentlichen Bereich nicht darum gehen kann, Kinder und Jugendliche für eine bestimmte Kirche oder Religionsgemeinschaft zu werben, wohl aber ihren Sinn für Religion in jenem allgemeinen Sinn anzuregen, von dem Montessori sprach. Wo nicht mehr gefragt wird nach der Tiefendimension des Lebens, nach Sinn und Hoffnung, nach dem, „was uns unbedingt angeht“, kommt es zu einer eindimensionalen

(Marcuse), verarmten Lebensperspektive. Wir müssen wieder lernen - und lehren - dass die Wirklichkeit noch eine andere, tiefere Schicht hat, die Schicht der Gefühle und existentiellen Erfahrungen, der Wertvorstellungen und der religiösen Orientierung. Mehrdimensionales Wahrnehmen und Denken kann vor allem durch den Umgang mit Symbolen erlernt werden. Das Atrium sollte also viel symbolisches (Freiarbeits-) Material anbieten. Exemplarisch sei das Freiarbeitsmaterial „Symbole erleben, Symbole verstehen“ genannt. (Berg/Weber, 2000) Beispiele: Bilder und Texte zum Symbol „Tür“ regen an, Beobachtungen in der Realität auf die eigenen Lebenserfahrung hin symbolisch zu beleuchten: Wie erlebe ich „Türen“? Als Menschen, Erlebnisse, Entscheidungen? Erfahre ich eher verschlossene „Türen“ oder eher solche, die sich öffnen? Kann Religion „Tür“ sein? - Ein weiteres Beispiel: „Bilder zum Nachdenken“: Fotos mit deutlichen Symbolgehalt wie Brücken, Treppen, Bäume... helfen bei der meditativen Reflexion der eigenen Person. - „Hilfen zum Stillwerden“ bieten viele Anregungen, zur Ruhe (und zu sich selbst) zu kommen.

Der Sinn für Religion kann auch durch alle Materialien angeregt werden, die die „großen Fragen“ thematisieren. (z.B. Oberthür, 1995; ausgezeichnete Anregungen in Form eines Freiarbeitsmaterials bietet auch die „Gewitternacht-Kartei“ von Oberthür)

5.2.2. Angebote zur religiösen Deutung von Erfahrungen.

Als ein Beispiel nenne ich ein von mir entwickeltes Material „Was uns die Wissensblume erzählt“. (Berg, 1997) Dieses Material zur Kosmischen Erziehung eignet sich in vereinfachter Form auch gut für den Kindergarten. Bereits die Einbeziehung der Naturbeobachtungen in die Gedankenwelt des Lebens-dienlichen universalen Zusammenhangs ist im Sinne Montessoris als religiös zu verstehen; eine Weiterführung in spezifisch christliche Sichtweise ist möglich. (Sicher auch in Deutungen anderer Religionen wie Judentum oder Islam; vgl. dazu das schöne Buch von Bissett, 1987)

5.2.3. Angebote zum Kennenlernen der christlichen Religion.

Ausgangspunkt sollte der Erfahrungs- und Erlebnisbereich der Lernenden sein, vor allem im Brauchtum und in den Festen. Hier wäre wichtig, nicht einfach traditionelle Deutungen aus dem Zusammenhang der kirchlichen Lehren anzubieten, sondern vor allem auch erfahrungsbezogen-existenzialer; sehr gute Deutungen bietet Hubertus Halbfas in seinen Religionsbüchern für die Grundschule an; wertvolle Anregungen und Materialien auch in den Lehrerkommentaren zu den Schulbüchern. Ein Beispiel: Zum Fest „Allerseelen“ werden im Band für das 1. Schuljahr zwei Seiten angeboten; den bei-

den Bildern wird der Satz zugeordnet: „Der Tod ist das Tor zum Leben. In welche Hände wird der Mensch gegeben?“
Nicht zuletzt geht es um die Erschließung der Bibel. Eine Fülle von guten Bilder- und Lesebüchern für alle Altersstufen steht bereit.

5.2.4. Angebote zum Kennen Lernen nicht-christlicher Religionen.

Hierfür stehen zahlreiche Informationsmaterialien, Vorlesebücher usw. zur Verfügung. Beispiele: Die Reihe „Geschichten vom Himmel und der Erde“, „Das Welttraum“ von H. Halbfas, die Reihe „Vorlesebuch Fremde Religionen“. Günstig ist sicher wieder der Zugang über Feste und Bräuche. (z.B. Wagemann, 1996, vgl. auch die genannten Vorlesebücher)

5.2.5. Angebote zum festlich-kommunikativen Erleben von Religion.

Dieser Vorschlag greift auf Montessoris Ideen zur religiösen und psychischen Bedeutung der Liturgie zurück; sie sind im Hinblick auf die multireligiöse Situation und auf die Notwendigkeit offener Lernprozesse zu modifizieren. Zum einen im Blick auf die Anlässe: Es werden wieder die Feste der Religionen sein. Hier gilt es aber, besonders sensibel zu verfahren: Der Respekt vor der Überzeugung anderer verbietet es, ihre Feste wie beispielsweise Passah oder Bayram einfach „nachzufeiern“; man wird einzelne Elemente erlebend und verstehend aufgreifen. Eine Modifikation ist aber auch im Blick auf die Gestaltung nötig: Kinder finden eigene Gestaltungen der Traditionen, die nicht eintrach das Vorgelebte reproduzieren, sondern den Erfahrungen, Gefühlen und Bedürfnissen der Lernenden Rechnung tragen.

LITERATUR

Montessori

(Für die Werke Montessoris benutze ich, wie üblich, einen Zahlenschlüssel)

1. Montessori, Maria, Die Entdeckung des Kindes. Herausgegeben und eingeleitet von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch, Freiburg: Herder Verlag, 1991.

2. Montessori, Maria, Die Macht der Schwachen. (Kleine Schriften Maria Montessoris 2). Herausgegeben und eingeleitet von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch. Freiburg: Herder Verlag, 1989

3. Montessori, Maria, Gott und das Kind. (Kleine Schriften Maria Montessoris
- 4). Herausgegeben und eingeleitet von Günter Schulz-Benesch. Freiburg. Herder Verlag. 1995
4. Montessori, Maria, Kinder, die in der Kirche leben. Die religionspädagogischen Schriften von Maria Montessori. Herausgegeben von Helene Helming. Freiburg: Herder Verlag. 1964
5. Montessori, Maria, Frieden und Erziehung. Herausgegeben und eingeleitet von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch. Freiburg: Verlag Herder. 1973
6. Montessori, Maria, Spannungsfeld Kind-Gesellschaft-Welt. Freiburg: Verlag Herder. 1979.

Sekundärliteratur

- Berg, Horst Klaus, Maria Montessori - Mit Kindern das Leben suchen. Antworten auf aktuelle pädagogische Fragen. Freiburg: Herder Verlag. 2002.
- Berg, Horst Klaus (unter Mitarbeit von Ulrike Weber), Montessori für Religionspädagogen. Stuttgart: Verlag Katholisches Bibelwerk. *1999
- Berg, Horst Klaus/Weber, Ulrike Symbole erleben - Symbole verstehen (Freiarbeit Religion 4) Stuttgart/München: Calwer-Verlag/Kösel Verlag. 2000
- Berg, Horst Klaus, Was uns die Wiesenblume erzählt. Beobachtungen und Anmerkungen zum Gespräch zwischen Kosmischer Erziehung und Religionspädagogik. In: Montessori aktuell 2/1997, S. 9-13 (Ähnlich in: DAS KIND 27/2000. S. 33-51)
- Berryman, Jerome W., Godly Play: Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Hrsg. von Martin Steinhäuser. Leipzig: Evangelische Verlags-Anstalt. Band 1-5. 206 ff. Hier zitiert: Band 1: Einführung in Theorie und Praxis - 2006.
- Bisset, Esther; Palmer, Martin, Die Regenbogenschlange. Geschichten vom Anfang der Welt und von der Kostbarkeit der Erde. Berrn: WWF Schweiz/Zyglolige Verlag. 1987
- Bögel, Ute/Zeep, Frank, Godly Play - eine Hilfe für den RU in der Grundschule? In: entwurf 3/2005, S. 58-50
- Bütner, Gerhard, Kindertheologie - beobachtet. Dekonstruktive Ansichten. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik. 6. Jahrgang 2007, Heft 1, Thema: Kindertheologie. Seite 2-11.
- Cavalletti, Sofia, Das religiöse Potential des Kindes. Religiöse Erziehung im Rahmen der Montessori-Pädagogik. Freiburg: Herder Verlag. 1994.
- Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. 1974 S.18
- Halbras, Hubertus, Das WeltHaus. Ein religionsgeschichtliches Lesebuch. Stuttgart: Calwer Verlag. *1983
- Halbras, Hubertus, Religionsbuch für das 1.... Schuljahr. Düsseldorf: Patmos Verlag. 1983 ff
- Helming, Helene Montessori-Pädagogik. Freiburg: Verlag Herder. *1989
- Holtstiege, Hildegard, Was bedeutet das Religiös-Ästhetische für die Erfrungen und die Lebenswelt des Kindes im Alter von 0-3 Jahren? Eine Anfrage an die Montessori-Pädagogik und die moderne internationale Säuglingsforschung. In: Ludwig, H.; Fischer, Chr; Fischer, R.; Klein-Landack, M. (Hg.) Musik - Kunst- Sprache. Möglichkeiten des persönlichen Ausdrucks in der Montessori-Pädagogik. Münster: LIT-Verlag. S. 269-304
- Kabus, Andrea, Zur Rezeption der Montessori-Pädagogik in der Religionspädagogik. Würzburg: Stephans-Buchhandlung. 2001
- Krumme, Carola, Das Kind als Subjekt religiösen Lernens. Die Bedeutung Maria Montessoris für eine subjektorientierte religiöse Bildung und Erziehung. Münster: LIT-Verlag. 2007
- Ludwig, Harald, Religiöse Erziehung in der Montessori-Pädagogik und religionspädagogische Ansätze der Gegenwart. In: ders., Montessori-Pädagogik in der Diskussion. Freiburg: Herder Verlag. 1999. S. 145-172
- Ludwig, Harald, Religion und Ethik in der Friedenspädagogik Maria Montessoris. In: MONTESSORI 2005, Heft 3, S. 129-146
- Nye, Rebecca, Godly Play. Systematische Einführung in einen neuen religionsdidaktischen Ansatz. In: Christenlehre-/Religionsunterricht - Praxis. 2004. Heft 4, S. 39-44f

Oberthur, Gewitternacht-Kartei. Heinsberg: Agentur Dieck. O.J.

Oberthur, Rainer, Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht. München: Kösel Verlag. 1995

Oswald, Paul, Montessori-Pädagogik und religiöse Erziehung. In: KatBI 1987, S. 116-122.

Pütz, Tanja, Maria Montessoris Pädagogik als religiöse Erziehung. Polarisation der Aufmerksamkeit und Meditation Im Vergleich. Münster: LIT-Verlag. 2006

Steinhäuser, Martin, Auf dem Weg zum eigenen Glauben. Der reformpädagogische Beitrag von Godly Play zu einem Konzept liturgischer Bildung. In: J. Block, I. Mildnerberger (Hrsg), Herausforderung: missionarischer Gottesdienst. Liturgie kommt zur Welt. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt. 2007. S. 113-127

Theißen, Gerd, Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik. Gütersloh: Chr. Kaiser/Güterloher Verlagshaus. 2003

Tworuschka, Monika und Udo, Vorlesebuch Fremde Religionen. Band 1: Judentum; Islam. Band 2: Buddhismus; Hinduismus; Lahr/Düsseldorf: Verlag E. Kaufmann/Palmos Verlag. Band 1: 2. Aufl. 1993; Band 2: 1988

Tworuschka, Monika und Udo, Vorlesebuch Symbole in den Religionen der Welt. Kaufmann Verlag/Verlag Butzon & Bercker. Lahr/Kevelaer. 1996

Wagemann, Gertrud, Feste der Religionen - Begegnung der Kulturen. München: Kösel Verlag. 1996

MONTESSORI-PÄDAGOGIK INTERNATIONAL

Nachrichten aus der Internationalen Montessori-Bewegung

Strategischer Plan der Internationalen Montessori Gesellschaft

Die Association Montessori Internationale (AMI) in Amsterdam hat bei ihrer Jahrestagung vom 27. bis 31. März 2008 einen professionell erarbeiteten „Strategischen Plan“ für die Entwicklung der von der AMI geförderten weltweiten Montessori-Bewegung vorgestellt und diskutiert. Dies geschah bei mehrtägigen Vorstandssitzungen, bei einem Treffen mit Montessori-Vereinigungen verschiedener Länder, die mit der AMI affiliert sind, bei der Mitgliederversammlung sowie bei einem für alle Interessierten gedachten „Open Forum“. Die deutschen Montessori-Gesellschaften waren vertreten durch Dr. Jörg Boysen (MDD), Prof. Dr. Ludwig (MV) und Schwester Petra Stelzner (DMG).

Die Vorschläge des neuen Plans betreffen Veränderungen in der Organisation und Struktur der AMI sowie Möglichkeiten für eine verbesserte Wirksamkeit bei der Verbreitung der pädagogischen Ideen Montessoris in aller Welt. Zu den Zielen gehören eine erhebliche Steigerung der Mitgliederzahl der AMI, eine Ausweitung der AMI-Ausbildungskurse, was mehr AMI-Ausbilder („Trainer“) und mehr AMI-Ausbildungszentren voraussetzt, eine Verstärkung und Internationalisierung der Öffentlichkeitsarbeit - beispielsweise ein Angebot der AMI-Homepage in verschiedenen weiteren Sprachen außer Englisch - sowie eine Intensivierung und Qualitätssteigerung der Publikationstätigkeit. Geplant ist u. a. weitere Werke Montessoris zu veröffentlichen sowie die Zeitschrift *Communications* zu einem Periodikum auf akademischem Niveau zu entwickeln und das neu geschaffene Bulletin für allgemeinere Informationen zu nutzen.

Von besonderem Interesse ist die Neuordnung des Verhältnisses der AMI zu den affilierten Vereinigungen in den verschiedenen Ländern. Man geht von dem Grundsatz aus, dass die AMI weltweit nur über affilierte nationale Vereinigungen wirksam werden kann, diese ihrerseits für ihre Arbeit die Legitimierung und Unterstützung durch die AMI benötigen. Die AMI strebt eine „Leadership“ in der Montessori-Bewegung an, die sich aber nicht durch Direktiven von oben, sondern durch Qualität der Montessori-Arbeit, durch Beispiel, Beratung und Hilfe äußern soll. Wünschenswert erscheint der AMI, dass es in jedem Land nur eine affilierte Montessori-Vereinigung gibt. So streben die beiden mit der AMI affilierten Montessori-Gesellschaften in der Schweiz einen Zusammenschluss an. Die deutschen

Godly Play als religionspädagogisches Konzept „vom Kind aus“ - Differenzierungsvorschlage zur Kritik von Horst Klaus Berg

Martin Steinhäuser

Im Heft 1-2/2008 dieser Zeitschrift hat Horst Klaus Berg einige neuere Versuche dargestellt, Maria Montessoris religionspädagogische Impulse für die Gegenwart differenziert aufzunehmen. Unter diesen Versuchen befindet sich auch das Konzept Godly Play. Anders aber als im Beitrag von Sara Lena Lasch und Tanja Pütz, die im gleichen Heft Godly Play hinsichtlich seiner Freiarbeits-Elemente skizziert und mit empirischen Befunden belegt haben, finden sich im Beitrag von Berg einige Passagen, die auf Missverständnisse oder fehlende Informationen schließen lassen und deshalb einen Eindruck erwecken, der mir als insgesamt irreführend erscheint. Berg gelangt zu Wertungen, die im Kontext der deutschen religionspädagogischen Diskussion einer prinzipiellen Disqualifizierung gleichkommen, wie etwa, dass Godly Play gegen den „Grundsatz des Verzichts auf Überwältigung in der religiösen Erziehung“ (82) verstöße.

Ich nehme deshalb Bergs kritische Rückfragen als eine Einladung zur Diskussion auf, die Gelegenheit zu einigen Verdeutlichungen gibt. Mein Ziel damit ist nicht, Godly Play als die neue Lernform oder das mastabliche Konzept zu religionsdidaktischen Anliegen in der Montessori-Pädagogik zu propagieren, sondern ein Stück hermeneutische Reflexion zu betreiben: Wie könnte man aus deutscher religionspädagogischer Sicht verstehen und einordnen, was Godly Play anbietet? Ich gehe nicht auf mancherlei methodische Details ein und widme auch einer Differenzierung von Schule und Gemeinde keine gesonderte Aufmerksamkeit: Stattdessen konzentriere ich mich auf den Zugang zur Auseinandersetzung (1.) und zwei religionsdidaktische Grundfragen (2.), um abschließend nach gemeinsamen weiterführenden Perspektiven zu fragen (3.).

Meine Überlegungen stütze ich zum einen auf meine eigene theologische Beschäftigung mit Montessoris religionspädagogischen Impulsen, zum anderen auf viele Gespräche mit Lehrern und Erzieherinnen aus Montessori-Einrichtungen, die bei Godly Play-Fortbildungen ihre fachliche Kompetenz und ihre Erfahrungen mit der Arbeit der Kinder in vorbereiteten Umgebungen eingebracht und dabei Schnittstellen wie auch Abgrenzungen identifiziert haben. Dies ist nicht nur ein formaler Hinweis, sondern bereits ein inhaltliches Argument, wie zunächst zu betonen ist:

1. Unverzichtbare Anschauung von Praxis

Godly Play wurde als Konzept – darin Montessori ähnlich – aus jahrzehntelanger Erfahrung im praktischen Umgang mit Kindern entwickelt.

Ca. dreißig Jahre lang hat Jerome Berryman Kinder in unterschiedlichsten Kontexten wahrgenommen und mit ihnen gearbeitet, bevor er sein Konzept in Buchform veröffentlichte. In der Krankenhausseelsorge, in der Sonntagschule oder in sozialpädagogischen Einrichtungen hat er seine Geschichten und Materialien entwickelt - und wieder verworfen, wenn die Kinder in der Freizeit nicht selbstständig auf sie zugegriffen. In diesem Sinn ist Godly Play ein stark erfahrungsbasiertes Konzept und weniger aus einer Bildungstheorie abgeleitet. Daraus folgt, dass, wer dieses Konzept vom Kind aus reflektieren will, selbst über praktische Erfahrungen oder doch wenigstens über Innenansichten des Geschehens in einem Godly Play-Raum verfügen muss. Bergs Aufsatz gibt davon nichts zu erkennen, sondern scheint seine Beurteilung hauptsächlich auf Literaturstudien zu stützen.¹ Das begrenzt die Aussagekraft seiner Wahrnehmungen in ähnlicher Weise, wie wenn jemand sich anstelle, Montessoris Pädagogik einzuschätzen, ohne sich zuvor gründlich in Montessori-Schulen umgesehen zu haben.

2. Religiöse Bildung im Wechsel von Innen- und Außenperspektiven

Aber auch dies wäre immer noch ein formaler Einwand, wenn nicht der starke Erfahrungsbezug zugleich eine religionsdidaktische Dimension hätte. Religiöse Bildung lebt, so wurde zuletzt in der Debatte um Kompetenzorientierung im Religionsunterricht herausgearbeitet, unter den pluralen, subjektivitätstheoretischen Bedingungen der Moderne vom inszenierten Wechsel zwischen Innen- und Außenperspektiven auf Religion und religiöse Praxis (vgl. Dressler, 75f). Religionsdidaktik hat diesen Wechsel zu ermöglichen. Strittig ist dabei, in welchem Verhältnis *Individuum* und *Institution* zueinander stehen. Klassischerweise wird in der evangelischen Religionspädagogik die individuelle Konstitution des Glaubens betont, wohin-

¹ Ich kann an dieser Stelle eine „wissenschaftlich-kollegiale Irritation“ nicht verhehlen, denn Bergs Aufsatz lässt die ausführlichen Diskussionen unberücksichtigt, die im Band 5 der Buchreihe „Godly Play“ unter dem Titel „Analysen, Handlungsfelder, Praxis“ im Frühjahr erschienen sind. In diesem Buch setzen sich 25 ausgewiesene Fachleute aus der religionspädagogischen Theorie und Praxis mit dem Konzept kritisch-konstruktiv auseinander. Dabei werden bildungstheoretische, biblisch-theologische, reformpädagogische, ästhetische und viele andere Differenzierungen vorgenommen, sodass aus Einwänden wie Zustimmungen insgesamt ein weiterführendes Gespräch erwächst, dessen Ergebnisse in die weiteren kulturellen Adaptionen des Konzeptes einfließen können. Der Verein Godly Play deutsch e.V. (www.godlyplay.de), der die Qualitätsentwicklung des Konzeptes im deutschsprachigen Raum leitet, hatte Horst Klaus Berg bereits seit längerem als einen der maßgeblichen Experten der religionspädagogischen Montessori-Rezeption zur kritisch-konstruktiven Beratung eingeladen, leider bislang vergeblich.

gegen aus *katholischer* Sicht dem Glauben der Kirche eine tragende Rolle zukommt. Godly Play kommt aus der anglikanischen (genauer: episkopalen) Tradition, die, kurz gesagt, in ihrer gottesdienstlichen Feier und äußeren Gestalt als katholisch, in ihrer Theologie aber als protestantisch erscheint. Diese zweiseitige Bezogenheit wird im Konzept von Godly Play als Spannung erkennbar. Einerseits wird den Kindern in Geschichten, Zeitstruktur und Raumausstattung eine „christliche Sicht in kirchlichen Gestaltungen“ angeboten. Andererseits werden diese Angebote didaktisch lediglich als „Stärkhilfe“ inszeniert, um im Ergündergespräch und in der Kreativphase individuelle, bildsame Auseinandersetzungen zu ermöglichen, in denen das religiöse Sprach- und Zeichensystem letztlich *funktionell* zu den Lebenserfahrungen und –problemen der Kinder wirkt. Natürlich kann man sich, von außen betrachtet, fragen, ob dabei nicht eine Steuerung impliziert ist, die den Zielen letztlich zuwiderläufe. Und in der Tat hängt hier viel von pädagogischen Ethos der beiden Erwachsenen im Raum ab, ob sie einen wertungsfreien Raum des Aneignens unterstützen oder ihn gerade zustellen – darauf komme ich gleich zurück. Es handelt sich bei Godly Play eben nicht nur um eine „Methode zur Darbietung biblischer Geschichten“ (schon gar nicht mit dem Ziel einer katechetischen „Eingemeindung in eine geprägte Gruppierung“, Berg 82), sondern um ein anspruchsvolles Konzept religiöser Bildung. Dies möchte ich an zwei Aspekten verdeutlichen, die von Berg heftig kritisiert werden: dem Verständnis von „heilig“ und dem Umgang mit Skripten und Materialien.

2.1. Heiligkeit und Bildungsinteresse

Das deutsche Wort „heilig“ übersetzt zwei englische Wörter: „holy“ und „sacred“. „Holy“ bezeichnet die religiöse Substanz einer Sache (etwa in „das heilige Abendmahl“) - heilig in diesem Sinn ist letztlich nur Gott selbst. „Sacred“ bezieht sich auf den Prozess der Heiligung, also des heilig Sprechens einer Sache oder einer Lebensführung in der Perspektive bestimmter Menschen (etwa in „geheiligt werde dein Name“) – durch eine Praxis schimmert ein Abglanz der göttlichen Gnade). Das Raumkonzept von Godly Play spricht absichtsvoll von einem „sacred space“, nicht von einem „holy space“. Ob der Raum für die Kinder zu dem wird, was er ihnen anbieten möchte, nämlich zu einem geschützten Raum für die Begegnung mit Gott und mit ihren eigenen existenziellen Fragen, können nur die Kinder selbst bewerten. Um solche Missverständnisse zu vermeiden, wurde das Geschichtgenre der „Sacred Stories“ im deutschen als „Glaubensgeschichten“ übersetzt, denn in ihnen geht es nicht um religiöse Substantialitäten, sondern um die Erfahrungen, die Menschen auf ihrem Lebensweg mit der offenbaren wie verborgenen Gegenwart Gottes gemacht haben und die ihnen geholfen haben, ihre Identität im sozialen und religiösen Kontext

zu entwickeln. Es trifft also schlicht nicht zu, wenn Berg (81) behauptet, dass dabei „Geschichten als heilig oder göttlich dargestellt“ werden, oder dass den Kindern im Godly Play-Raum eine Realität angeboten werde, die in einem „prinzipiellen Gegensatz zur Alltagserfahrung der Kinder stünde“ (82). Im Übrigen belehren uns die Kinder selbst im Eingründen und in der Kreativphase über ihre Kompetenz, Raum, Zeit und Geschichten in ihrem selbstgesteuerten Bildungsinteresse in Anspruch zu nehmen. Berryman dokumentiert dazu eine Wahrnehmung von zwei Jungen, die sich über mehrere Wochen in der Kreativphase immer wieder das Gleichnis vom Senkorn gewählt haben, bis sie schließlich das damit thematisierte aus ihrer Sicht weit genug bearbeitet hatten (Berryman 48-62). Im deutschen, evangelischen wie katholischen Erfahrungshorizont deuten weitere Dokumentationen in dieselbe Richtung (Simon, 136ff; Steinhäuser 2007, 75ff; Lasch/Pütz 152ff) – wiewohl Erhebungen auf breiterer empirischer Basis und Längsschnittstudien noch ausstehen.

2.2. Modifikation der Aufgaben der Erwachsenen

Berg fragt kritisch nach der „Eigenverantwortung und Kompetenz von ausgebildeten Lehrpersonen“ angesichts ausformulierter Erzählskripte und vorgegebener Materialien zu den Geschichten in den entsprechenden Büchern. Man darf es sich nicht zu leicht machen mit dieser Frage, etwa indem man auf den weitgehend ehrenamtlich operierenden, noch dazu pragmatisch geprägten Ursprungskontext in der amerikanischen Sonntagschule verweist, der auf solche Vorgaben angewiesen sei.

Im Kern geht es um ein anspruchsvolles religionsdidaktisches Anliegen: Ein Konzept, das darauf zielt, Kindern die religiöse Sprache im Sinne einer eigentümlichen Semantik für bestimmte Bereiche des Lebens anzubieten, muss größte Sorgfalt auf die verbalen und nonverbalen Zeichen legen, mit denen es diese Sprache anbietet. Aus diesem Anliegen heraus hat Berryman jahrzehntlang die Formulierungen und Spielweisen seiner Darbietungen immer wieder revidiert, bevor er sie seit 2002 veröffentlichte. Die Übersetzung ins Deutsche hat versucht, diese Sorgfalt in mehrstufigen, aufwändigen Workshops und Erprobungen mit Kindern nachzuvollziehen. Wie die Kritik von Peter Müller u. a. nachweist, bedarf es bei der Übertragung und Entwicklung weiterer Geschichten noch gründlicher Reflexions- und Adaptionsprozesse. Im praktischen Vollzug von Godly Play verändert sich aber das Skript, genauer gesagt: seine religionspädagogische Funktion, sowieso und zwar auf entscheidende Weise: In der Vorbereitung setzt sich der Erzähler mit dem angebotenen Skript auseinander. Er lernt es nicht einfach „auswendig“, sondern „inwendig“ und wird es dabei an der einen oder anderen Stelle verändern. In der Darbietung tritt der Erzähler dann hinter die darbotene Geschichte zurück, er lässt sie

gleichsam durch sich hindurch, um den Raum der selbsttätigen Begrennung der Kinder nicht zu verengen. In derselben Intention vermeidet er während der Darbietung den Augenkontakt zu den Kindern, der gemeinsame Fokus liegt visualisiert in der Mitte. Auch die vorgeschlagenen Impulse für das anschließende Ergründungsgespräch haben eine spezielle didaktische Funktion: Sie sind genau auf das jeweilige Genre der Geschichten abgestellt und kehren innerhalb des Genres wieder. Das hat, wie Berg richtig feststellt, einen ritualisierenden Effekt. Aber sein Zweck ist ein reformpädagogisch gut eingeführter, nämlich den Kindern jene regelhafte Rahmung anzubieten, die nötig ist, damit ein Raum von Freiheit entstehen kann. Die „Eigenverantwortung und Kompetenz von ausgebildeten Lehrpersonen“ erhält dabei einen spezifischen Akzent, und zwar hin zu Lernbegleitern, die hauptsächlich *wahrnehmend* tätig sind, aus ihren kollegial kommunizierten Wahrnehmungen heraus Handlungsstrategien für jedes einzelne Kind entwickeln und sich selbst als den Kindern gleichnah oder gleichfremd gegenüber einer bestimmten religiösen Erfahrung begreifen. Dies zu lernen, ist für die Teilnehmenden in Godly Play-Kursen meist die eigentlich schwere Aufgabe. Der zuerst orientierende, dann immer freier werdende Umgang mit den vorgeschlagenen Skripten ist demgegenüber die leichtere Übung. Auch hier liefern die Kinder selbst die beste Anschauung dafür, wozu ihnen diese Erzählweise und die wiederkehrenden Ergründungsfragen dienlich sind: Wenn sie ein wenig vertraut sind mit der kommunikativen Struktur, beginnen sie das Gespräch von selbst; die ihnen bekannten Fragen nutzen sie lediglich als Geländer. Sie entwickeln eigene, weiterführende Fragen und nutzen die emotionalen, kognitiven, sozialen und diskursiven Strukturen der Fragen, um miteinander zu erkunden (d.h. auch, sich bei Bedarf lehrhaft abzugrenzen). Die Erzählerin hingegen nimmt sich immer mehr zurück, moderiert bei Bedarf. Was die Kinder äußern, ist deshalb didaktisch gesehen nicht als „Antworten“, sondern als „Aussagen“ zu qualifizieren.

3. Weiterführende Perspektiven

Blicken wir nun zurück auf das, was wir als zentrales Kriterium religiöser Bildung benannt hätten, nämlich den Wechsel von Innen- und Außenperspektiven auf religiöse Themen und Erlebensweisen zu inszenieren. „Innen“ und „außen“ bezieht sich hier zum ersten auf die subjektive Religion des Kindes in der Gemeinschaft anderer subjektiv religiöser Kinder, zum zweiten auf die von einer bestimmten Konfession präsentierten religiösen Erfahrungen, Überzeugungen und Symbole im Wechselspiel mit der subjektiven Religion, der gesellschaftlich-kulturellen Religion (etwa in der Werbung) und in anderen Religionen. Hier kann man kritisieren, dass Berrymans Ansatz zu stark von einer bestimmten konfessionellen Gestalt des Christentums ausgeht, und erst in einer so entwickelten religiösen

Identität die Maßstäbe zur selbsttätigen Urteilsbildung hinsichtlich anderer religiöser Subjekte bzw. Phänomene verankert sieht. Diese Kritik verstärkt sich dadurch, dass die kritische Abgrenzung, die Berryman de facto gegenüber dem kathechetischen Ansatz seiner Lehrerin Sofia Cavalletti vornimmt, erst vor dem Hintergrund seines *gesamten* Konzeptes deutlich wird und nicht so sehr in den verwendeten Materialien oder in seiner Selbstdarstellung (Berryman 2006, 112). Nach meiner Wahrnehmung wird es in nächster Zeit darauf ankommen, die Differenzierungen zwischen Cavalletti, Berryman und den Adaptionsbemühungen unter deutschen religionspädagogischen Bedingungen noch stärker herauszuarbeiten, um Missverständnisse zu vermeiden.

Dann müsste eigentlich auch in der Praxis von Godly Play die weitgehende Übereinstimmung hervortreten, die sich auf der konzeptionellen Ebene mit Horst Klaus Bergs eigenen religionspädagogischen Impulsen im Anschluss an Maria Montessori feststellen lässt – sowohl hinsichtlich der Gesamtintention, „Kinder auf ihren eigenen Weg zum Glauben und Leben so zu begleiten, dass sie die lebensgestaltenden Kräfte und Impulse des Evangeliums für ein gelingendes Leben in der Welt wahrnehmen können“ (82), als auch hinsichtlich der von ihm vorgeschlagenen „Lernchancen“ in der Erfahrung von Respekt und Freiheit, der gemeinsamen Suche nach Wahrheit und Sinnorientierung, der lebensweltlichen räumlichen Gestaltung eines „Atriums“ (84-89). In diesem Sinn seien meine Überlegungen zu Bergs Kritik als Gegeneinladung ausgesprochen, sich auf die Praxis von Godly Play einzulassen und sich an seiner Adaption für den deutschen religionspädagogischen Kontext zu beteiligen.

LITERATUR

- Berg, Horst Klaus: „Hilf mir, selbst zu glauben“. Zur religiösen Erziehung auf der Spur der Montessori-Pädagogik. In: Montessori. Zeitschrift für Montessori-Pädagogik 46(2008), H.1-2, 73-92.
- Berryman, Jerome: Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Band 1: Einführung in Theorie und Praxis. Leipzig 2006
- Dressler, Bernhard: „Wahrheitskompetenz“ in religiösen Lernprozessen? In: Eisenbast, Volker & Fischer, Dietlind (Hg.): Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“. Münster: Comenius-Institut 2006, 73-77
- Lasch, Sara Lena & Pütz, Tanja: „Ich denk an nichts, nur daran, was ich mache.“ Interviews mit Vorschulkindern über das Erleben von Polarisierung der Aufmerksamkeit in der Arbeit mit Godly Play. In: Steinhäuser, Martin (Hg.): Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Band 5: Analysen, Handlungsfelder, Praxis. Leipzig 2008, 148-157
- Müller, Peter: Godly Play – hermeneutisch, exegetisch und religionspädagogisch betrachtet. In: Bucher, Anton A. u.a. (Hg.): „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse“. Kinder erfahren und gestalten Spiritualität. Stuttgart 2007 (Jahrbuch für Kindertheologie, Band 6), 91-102
- Simon, Evamaría: Berührungen in der Tiefe. Prätherapeutische Aspekte bei Godly Play. In: Steinhäuser, Martin (Hg.): Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Band 5: Analysen, Handlungsfelder, Praxis. Leipzig 2008, 136-147
- Steinhäuser, Martin: Godly Play als Instrument subjektiver Theologie. In: Bucher, Anton A. u.a. (Hg.): „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse“. Kinder erfahren und gestalten Spiritualität. Stuttgart 2007 (Jahrbuch für Kindertheologie, Band 6), 65-79
- Ders. (Hg.): Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Band 5: Analysen, Handlungsfelder, Praxis. Leipzig 2008

Noch einmal Godly Play

Einige Anmerkungen zum Beitrag von Martin Steinhäuser

Horst Klaus Berg

Ich bin der Redaktion von MONTessorI dankbar, dass sie mir anbot, noch Anmerkungen zur begonnenen Diskussion zu machen. Ich werde einige von Martin Steinhäuser genannte Punkte ansprechen, daneben aber auch solche, die in meiner Sicht für die Diskussion wichtig sind.

„Unverzichtbare Anschauung von Praxis“?

Nach Meinung des Autors dürfte ich mich allerdings gar nicht äußern, weil ich die Gelegenheit versäumte, die Praxis von Godly Play kennen zu lernen und außerdem den Einladungen zur Zusammenarbeit nicht Folge leistete.¹ Nun haben die Vertreter von Godly Play innerhalb von zwei Jahren 5 umfangreiche Bände zur Theorie und Praxis herausgebracht, so dass reichlich Informationen für eine wissenschaftliche Diskussion zur Verfügung stehen. Darum erscheinen mir die Hinweise, dass die Intentionen und Chancen von Godly Play sich erst in der erlebten Praxis authentisch zeigten, wenig plausibel. Ich denke, die konzeptionelle Diskussion auf der Basis der umfangreichen Veröffentlichungen von Godly Play ist sinnvoll und „begrenzt“ kaum „die Aussagekraft“ der Beiträge. Im Übrigen würde jeder wissenschaftlich-kritische Diskurs über (religions-)pädagogische Konzepte durch die hier formulierte Bedingung vorheriger Praxis-Teilhabe im Ansatz blockiert. (Mir ist auch nicht bekannt, dass Montessorijemals die Teilnahme am Kinderhausleben als Voraussetzung für das Verständnis ihrer Ideen gefordert hat)

Ich habe also Probleme mit den häufig genannten Hinweisen, dass in der Praxis von Godly Play doch vieles anders aussähe, als „von außen betrachtet“, wobei dann allerdings das „Pädagogische Ethos“ der Lehrpersonen darüber entscheide, „ob sie einen wertungsfreien Raum des Aneignens un-

¹ Ich füge noch an, dass ich die Aufforderung zur Zusammenarbeit mit Godly Play nicht wahrnehme, weil ich u. a. mit der theoretischen und praktischen Ausarbeitung eines eigenen Ansatzes religiösen Lernens auf der Spur der Montessorii-Pädagogik beschäftigt war und bin. - Inzwischen hatte ich auch Gelegenheit, die im neuesten Band versammelten Beiträge zu studieren; bei der Abrassung meines Aufsatzes in Heft 1/2 lag dieser mir noch nicht vor, so dass sich „wissenschaftlich-kollegiale Irritationen“, von denen Steinhäuser berichtet, erübrigen. - Eine ausführliche weiterführende Stellungnahme zu Beiträgen dieses Bandes erscheint in Kürze in der religionspädagogischen Fachzeitschrift „Theo-Web“ (www.theo-web.de). Außerdem habe ich sie auf meine Homepage zum Downloaden für Interessierte gestellt: www.hkcb.berg-werk.de

terstützen oder ihn gerade zuspöllen.“ Das ist im Blick auf den Freiheitsanspruch von Godly Play in meiner Sicht eine mehr als bedenkliche Aussage. Denn sie setzt ja voraus, dass das veröffentlichte Konzept durchaus Ansätze zum „Zustellen“ bietet. Hier setzt meine kritische Rückfrage ein, die ich in Heft 1 vortrug: Die Erzählungen sind genau vorformuliert und von der Lehrperson so auch vorzutragen. In den bisher veröffentlichten Bänden werden die Handlungsanweisungen so eindeutig und strikt formuliert, dass durchaus der Eindruck entsteht, hier werde der einzige richtige Weg vorgezeichnet, den die Lehrperson zu gehen habe. (So auch Müller, 2008, 98 f.) Ich habe dort keine Hinweise gefunden, dass es sich hierbei lediglich um „Vorschläge“ handele, die zu einem immer freieren Umgang führten, wie ich jetzt bei Steinhäuser lese. – Ich denke, dass hierzulande ErzieherInnen und LehrerInnen, vor allem eben auch Montessorii-Pädagogen, eine andere Art von selbst verantworteter Arbeit kennen und schätzen.

„Freiheit des subjektiven Bezugs zur Sache“?

Schwerwiegender noch erscheinen mir die angegebenen Funktionen der Texte: Immer wieder ist von „Inszenierungen“ die Rede; besonders markant in dieser Äußerung: „Godly Play bietet in der Phase der Darbietung eine Inszenierung von Tradition. Es werden Gott und seine Offenbarung auf die Bühne gestellt, aber nicht als Uraufführung, sondern als eine durch Tradition bzw. Kirchlichkeit vermittelte Re-Inszenierung“ (Kahns, 2008, 38). Und Berryman spricht von einem „imaginative approach“, einem Prozess also, der die Vorstellungskraft stimuliert. Er notiert dazu: „Sich auf die Vorstellungskraft einzulassen, ist immer gefährlich. Wir werden in einen Veränderungsprozess hineingezogen“ (zitiert nach Müller, 2008, 99.) In meiner Sicht ist die „Freiheit des subjektiven Bezuges zur Sache“, die in diesem Prozess sich entfalten soll, mit den beschriebenen Methoden nicht einlösbar.

Auch die immer wieder als Ort der Freiheit bezeichnete Eingründungsphase führt nicht aus dem Bann der Gefühle hinaus, weil sie die Reflexion der Kinder nicht einbezieht (Schweitzer, 2008, 18 f.) und in einem deutlich lehrerzentrierten Abarbeiten ritualisierter Fragen verharrt (Müller, 2008, 100).

Zum Gebrauch der Bibel

Die „liturgische“ und „heilsgeschichtliche“ Darbietung wird den Kindern suggerieren, dass es sich bei den biblischen Geschichten um Berichte von Tatsachen handelt, die ihren Ort in einem göttlichen Geschichtsplan haben („heilsgeschichtliches Zeitverständnis <von der Schöpfung hin zu Paulus>“) (Steinhäuser, 2007, 122 f.)

Deutlich spricht Mette die Defizite an. Im Blick auf die theologische Entwicklung in Deutschland notiert er: „Insgesamt ist das hermeneutische Bewusstsein innerhalb der Theologie sowohl mit Blick auf ihre Ursprungstreue als auch auf ihre notwendige Orts- und Zeitbedingtheit gestärkt worden, was nicht zuletzt Auswirkungen für den Umgang mit der Bibel zeitigt und Bemühen, eine harmonisch-einzig verlaufende Heilsgeschichte rekonstruieren zu wollen, problematisch erscheinen lässt.“ (Mette, 2008, 29). Und ein Godly Play-Mitarbeiter notiert: „Es wäre schade, wenn durch Symbole, Rituale etc. den Kindern etwas nahegelegt wird, das dann einer späteren kritischen Betrachtung nicht standhält“ (Zeeb, 2008, 111)

Innen und Außen

Die letzte kritische Anmerkung bezieht sich auf die Verortung und Reichweite von Godly Play. Meine bereits in Heft 1/2 (S. 81 f) formulierte Kritik bezog sich auf die Selbstbegrenzung religiösen Lernens auf einen isolierten sakralen Raum kirchlicher Frömmigkeit. Nach der Lektüre des bereits erwähnten Diskussionsbandes hat sich dieser Eindruck noch verstärkt. Ich erläutere noch einmal 3 Punkte:

- Eine Godly Play-Einheit für die Kinder findet als liturgisches (gottesdienstliches) Geschehen im „geschützten Raum für die Begegnung mit Gott und mit ihren eigenen existentiellen Fragen“ statt. (Es bleibt offen, wovon die Kinder geschützt werden müssen) Eine „Türperson“ lässt jedes Kind ein mit der Frage: „Bist du bereit?“ Wozu dies Kind bereit sein soll, wird nicht ausgeführt. Nach Steinhäuser „verkörpert <die Türperson > die Trennung zwischen einem Innen und einem Außen, zwischen Dazugehörigen, Gästen und Kuffremden, wie dies alter liturgischer Tradition entspricht.“ (Steinhäuser, 2008, 52) Deutlicher kann man es nicht formulieren.
- Ein „Innen“ und „Außen“ ist auch in inhaltlicher Sicht festzustellen. Vor allem die Religionspädagogen Schweitzer und Mette bemerken kritisch, dass bei Godly Play die „Welt“ ausgeblendet wird, also „die anthropologischen Erfahrungsbezüge“, das ethische und politische Lernen sowie der Dialog mit anderen Religionen und Kulturen. (Schweitzer, 2008, 15 f; Mette, 2008, 29 f)
- Schließlich ist noch einmal die „liturgische“ und „heilsgeschichtliche“ Darbietung anzusprechen, die den Eindruck erweckt, dass es sich bei den biblischen Geschichten um Berichte von Tatsachen handele. Dies führt dazu, dass die Kinder zwei einander widersprechende Sichtweisen von Wirklichkeit entwickeln: Die eine gilt in der realen Erfahrungswelt, die andere im „heiligen Raum“ von Godly Play. – Die Folgen müssen nicht ausgeführt werden.

Zusammenfassend: Ich kann Godly Play auch nach den Hinweisen von Martin Steinhäuser nicht als religionspädagogisches Konzept „vom Kind aus“ erkennen. In dem Kinder ihren eigenen Weg zum Glauben finden – und darauf kommt es an, in der Religionspädagogik und der Montessoripädagogik. Und – pardon – eine „weitgehende Übereinstimmung“ mit meinen eigenen Impulsen kann ich nicht finden.

LITERATUR

- KAHRS, CHRISTIAN, Von der "Frage nach Gott" zur "Gottesvorstellung". Ein Versuch über Godly Play, in: STEINHÄUSER, 2008, 31-40.
- METTE, NORBERT, Das Kind als Geheimnis. Godly Play im Kontext katholisch-religionspädagogischer bzw. katechetischer Ansätze, in: STEINHÄUSER, 2008, 22-30.
- MÜLLER, PETER, Erzählen und Übersetzen. Hermeneutische Überlegungen zu Godly Play, in: STEINHÄUSER, 2008, 92-102.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH, Godly Play und religiöse Bildung - religiöse Bildung und Godly Play. Überlegungen und Anstöße aus bildungstheoretischer und kindertheologischer Sicht, in: STEINHÄUSER, 2008, 11-21.
- STEINHÄUSER, MARTIN, Auf dem Weg zum eigenen Glauben. Der reformpädagogische Beitrag von Godly Play zu einem Konzept liturgischer Bildung, in: BLOCK, J. / MILDENBERGER I. (Hg), Herausforderung: missionarischer Gottesdienst. Liturgie kommt zur Welt. Leipzig, 2007, 113-127.
- STEINHÄUSER, MARTIN (Hg), Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Band 5: Analysen, Handlungsfelder, Praxis. Leipzig, 2008. (Abgekürzt zitiert als: *Steinhäuser, 2008*)
- STEINHÄUSER, MARTIN, Auf dem Weg zum eigenen Glauben. Godly Play als Konzept liturgischer Bildung, in: Steinhäuser, 2008, 41-55