

Christian Kahrs

Von der „Frage nach Gott“ zur „Gottes-Vorstellung“

Ein Versuch über Godly Play als Kritik der evangelischen Religionspädagogik

Godly Play irritiert. Einerseits fasziniert die Methodik, andererseits veranlasst die dahinter vermutete Didaktik zur Skepsis. Mir ging es so, als Rebecca Nye das Konzept von Godly Play dergestalt vorstellte, dass sie als Zentrum des Ganzen ein goldenes Kästchen vorzeigte mit dem Kommentar, darin sei etwas ganz Kostbares, nämlich der Glaube der Kirche. Godly Play scheint es mit pädagogisch inszenierter Kirchlichkeit zu tun zu haben. Diese spezifische Form der *Sach-Orientierung* muss im deutschen Kontext verankerte Religionspädagogen – protestantische allzumal, aber auch wohl viele katholische – irritieren, vollends dann, wenn zugleich vernommen wird, was an jeder Godly Play Stunde durch Augenschein leicht verifiziert werden kann, dass nämlich Godly Play in der Tradition einer reformpädagogischen *Kind-Zentrierung* steht.

Im Folgenden soll dieser Beobachtung weiter nachgegangen und der Versuch unternommen werden, die Aufmerksamkeit auf die religionspädagogische Grundlegung von Godly Play zu lenken. In dieser Hinsicht wird im Folgenden (1.) der Versuch unternommen, die „Frage nach Gott“ als *moderne Bildungsaufgabe* zu skizzieren. Darauf bezogen soll dann (2.) gezeigt werden, was sich ergibt, wenn *Godly Play im System der evangelischen Religionspädagogik* gedacht wird. Abschließend wird (3.) die im Systemabgleich sich ergebende protestantische Kritik an Godly Play kritisch auf die evangelische Religionspädagogik zurückgeworfen und dafür plädiert, „Gottes-Vorstellung“ als *notwendige Vorgabe zum Nachfragen* zu begreifen.

1. DIE „FRAGE NACH GOTT“ ALS MODERNE BILDUNGSAUFGABE

Die Religionspädagogik hat es mit der Religion, hergebrachterweise mit der christlichen Religion zu tun. Als das Wesentliche diesbezüglich erscheint mir eine doppelte Struktur im Christentum zu sein. Wir haben es im Christentum mit einer Offenbarungsreligion zu tun, die zusätzlich eine historische Dimension hat. Diese Grundstruktur des Christentums ist eine, die für die Religionspädagogik fundamental ist und die zugleich unter modernen Bedingungen ein wesentliches Problem darstellt.

Da ist zunächst die Vorstellung, dass ein Gott ist, der sich den Menschen offenbart. Und insofern die Menschen diese Offenbarung Gottes in der Person Jesu wahrnehmen und in Gestalt bringen, z. B. in dem Satz, dass Jesus der Christus ist, wird aus der Offenbarung Gottes menschliche Kultur und damit ein geschichtliches Ereignis. Die Geschichte gewordene Offenbarung wird dann „Christentum“ genannt. Dieses Syndrom aus Erfahrungen, Imagination und Kreativität, aus theologischer Theorie und religiöser Praxis macht das Gegenständliche des Christentums aus: die Tradition, welche gelehrt und gelernt werden kann und die sich auf diese Weise – wenn auch nicht bruchlos – durch die Zeit hindurch erhält.

Solange dieser Tradierungsprozess eingebettet ist in einen Zirkel von Erziehung, fragloser Sitte und Lebenswelt, solange erzählt sich das Christentum ohne größere Probleme durch die Zeit. Der theoretische Leitgedanke für diese Traditionswahrnehmung lautet, dass die *Geschichte*

eine Lehrmeisterin des Lebens *ist (historia magistra vitae)*. Dieser Gedanke aber verliert in der Moderne zusehends seine Plausibilität. Die Dimension Zeit wirkt nicht mehr als ein Garant für feste Gültigkeit, sondern als Hinweis auf Kontingenz, also darauf, dass die Dinge nicht notwendig so sind, wie sie sind, sondern auch anders (geworden) sein könnten. Historisches Bewusstsein entwickelt sich. Das, was tradiert werden soll, bedarf nunmehr einer eigenen Begründung hinsichtlich seiner Auswahl und Anordnung im Prozess der Tradierung. Auch der Verweis auf die Bibel als Buch der Offenbarung Gottes ist unter den Bedingungen eines historischen Bewusstseins problematisch, hat doch die Bibel ihren „Sitz im Leben“ in der Vergangenheit. Wir aber leben in der Gegenwart und aus ihr heraus in die Zukunft hinein.

Dieser Wandel im Zeiterleben führt in letzter Konsequenz dazu, dass sowohl Gott als auch seine Offenbarung im Modus historischer Tradierung zur Frage werden. Die alten Erzählungen von Gott funktionieren nicht länger als selbstverständliche Referenz für ein gesamtgesellschaftlich selbstverständliches Ordnungs- und Orientierungsmuster. Das Alte unterliegt dem Verdacht, veraltet zu sein. Exemplarisch hat Lessing diesen Verdacht beschrieben, nämlich in seinen Reflexionen über den *Beweis des Geistes und der Kraft*, in denen er den Begriff des „garsichtig breiten Grabens“ (Lessing 1777, 36 und 34) zwischen damals und heute einführt. Lessing bringt damit das in der historischen Differenz gegebene Geltungsproblem in ein Bild: „Das ist: Zufällige Geschichtswahrheiten können der Beweis von notwendigen Vernunftwahrheiten niemals werden.“ Hier wird Geschichte mit Zufälligkeit (Relativität) verknüpft, nicht mehr mit Absolutheit. Der Herr mag Wunder gewirkt und sich damit als Sohn Gottes legitimiert haben, aber es folgt daraus nur etwas für das Damals, aber nicht für das Heute. Um für heute daraus etwas zu gewinnen, braucht es notwendige (absolute) Vernunftwahrheit, die ihre Gültigkeit eben genau daraus herleitet, dass sie im Hier und Heute einsichtig ist.

Das Christentum hat in der Moderne erfahren müssen, dass es neben dem Christentum andere Bezugssysteme gibt, um Ordnung, Sinn und Orientierung im Leben zu erzeugen (Kahrs 1995). Es ist möglich zu leben und zu sterben, sogar fröhlich zu leben und zu sterben, ohne die Erzählung von Gott. Und wo die Erzählung von Gott aufrechterhalten wird, differenziert sie sich in eine Pluralität von Erzählungen, die untereinander zum Teil nicht ausgleichbar sind. Gott steht neben Gott, ohne dass objektiv auszumachen wäre, was Gott und was Götze ist. In die Glaubensgewissheit, dass ein Gott ist, schleicht sich die Gewissheit ein, dass eben dieser Gott nur im Modus der Frage zu thematisieren ist. Was ist es um diesen Gott, von dem die Alten erzählten, bezogen auf mein Leben heute und morgen?

In der Moderne steht also das Christentum vor der Erfahrung, dass der Gottesbezug im Bildungsprozess nicht mehr auf festen Grund führt, sondern ein offenes Feld der Suche nach basalen Ordnungs- und Orientierungsmustern eröffnet. Was in vormodernen Zeiten Ordnung und Orientierung gestiftet hat, nämlich der Verweis auf Gott, führt unter modernen Bedingungen zu einer Frage: Auf welche Ordnung bin ich denn verwiesen, wenn ich auf Gott setze? Und will ich diese Ordnung überhaupt und warum und für wen und wie weit? Geht es nicht auch ganz anders? Und wie sehen solche anderen Ordnungen eigentlich aus?

Mit diesen Fragen ist ein religionskultureller Pluralismus markiert. In diesen das Christentum als Option einzuzeichnen und seine bildende Kraft plausibel zu buchstabieren, nichts weniger als das ist die auf die Kirche bezogene Bildungsaufgabe des Christentums in der Moderne. Und insofern die Frage nach *Gott* zugleich die Frage nach plausiblen Ordnungs- und Orientierungsmustern ist, besteht in der *Frage* nach Gott, d. h. hinsichtlich ihres Problemhorizontes, nicht aber hinsichtlich der je bestimmten Antworten, eine Bildungsaufgabe der Moderne überhaupt.

2. GODLY PLAY IM SYSTEM DER EVANGELISCHEN RELIGIONS-PÄDAGOGIK

Wie bearbeitet die gegenwärtige Religionspädagogik die genannte Bildungsaufgabe und wie steht Godly Play zu den konzeptionellen Grundlinien dieser Bearbeitung? Zur Beantwortung dieser Frage seien zunächst zwei systematisch aufeinander aufbauende Fragerichtungen innerhalb der evangelischen Religionspädagogik unterschieden und an der Aufgabe des Unterrichts in Religion buchstabiert: die Frage nach dem *Verstehen der Welt* (2.1) und nach der *Gestalt des Christentums* (2.2). In diese Systematik wird dann Godly Play eingezeichnet: *Gott auf der Bühne* (2.3).

2.1 Verstehen der Welt: Relativität des Historischen und Hermeneutik der Gegenwart

Ich fange beim hermeneutischen Religionsunterricht an. Ein Zitat von Gerhard Otto, abschnittsweise entfaltet (Otto 1964, 239): „Im Religionsunterricht lernt der Schüler die biblische Sprache in ihrer besonderen Prägung kennen.“ Darin steckt eigentlich schon alles. Die biblische Sprache muss kennengelernt werden. Und was muss kennengelernt werden? Nichts Allgemeines, sondern die besondere Prägung der biblischen Sprache. „Die biblische Sprache liegt in Texten vor.“ Das beschreibt beides, ihre Zugänglichkeit – Texte können hervorgeholt und studiert werden – aber auch ihre Abständigkeit, denn: „Sie (die biblische Sprache, CK) ist im Unterschied zur Sprache, die das Kind lernt, nicht einfach gesprochene Sprache gleichzeitiger geschichtlicher Gegenwart, sondern in Texte verfasste, in Texte eingebundene Sprache. Sie ist gebunden an die Autoren der Texte.“ Und das waren antike Autoren. Die Botschaft der Texte haftet an ihrer Entstehungssituation, und dort ist sie auch dann noch verhaftet, wenn heute der alte Text gelesen wird. „Diese Bindung der Texte an ihre Autoren macht den Abstand zur gegenwärtigen Sprache aus, den man sich radikal klarmachen muss.“ Die Bibel ist uns fremd. Jedes Verstehen muss sich seinen Weg durch diese Fremdheit hindurch bahnen, ohne Fremdheit als solche überwinden zu können. In dieser Perspektive ist dann Religionspädagogik als hermeneutischer Religionsunterricht nichts anderes als „Sprach- und Leseunterricht“. Ein solcher Unterricht bietet eine exegetisch geschulte Methode an, die historische Differenz zwischen Schüler und Bibel methodisch zu überbrücken. Konzeptionell wird damit jeder unmittelbare Zugriff auf die Bibel als unsachgemäß zurückgewiesen. Sachgemäßheit im Umgang mit der Bibel waltet dann umgekehrt überall dort, wo der Zugriff auf die Bibel immer zugleich die „Relativität des Historischen“ und also auch der Bibel thematisiert.

Das mit dem Ansatz von Gert Otto religionspädagogisch in den Blick genommene Problem wird meines Erachtens bis heute von niemanden ernstlich in Frage gestellt. Die Bearbeitung des Problems aber, also Ottos Idee von 1964, Religionsunterricht als biblische Sprachlehre zu verstehen, geriet sehr schnell in die Kritik. Hans Bernhard Kaufmann war es, der schon 1966 die biblisch-hermeneutische Religionspädagogik provokant fragte: „Muss die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?“ Und seine Antwort auf diese klare Frage war ein deutliches „Ja“.

In theologisch fundamentalkritischer Solidarität mit dem biblisch-hermeneutischen Ansatz entwickelte Kaufmann seinen thematisch-problemorientierten Religionsunterricht. Auch dazu ein einschlägiges Zitat, abschnittsweise entfaltet (Kaufmann [1966] 1973, 24): „Die Frage nach Gott ...“ – auch Kaufmann redet von der Frage nach Gott und signalisiert damit, dass Gott kein Thema ist, das im Modus der Antwort einfach erklärt werden kann – „... und das Zeugnis des Neuen Testaments vom Heil in Jesus, dem Gekreuzigten und Aufer-

standen, sowie die paulinische Rechtfertigungslehre ...“ – jetzt wird unter der Voraussetzung der Gottes-Frage die inhaltlich eingespielte Thematisierung des Zusammenhangs von Offenbarung und Tradition in Grundzügen benannt – „... all das geht auf das Ganze der Wirklichkeit und des Menschseins.“ Damit ist die Differenz zu Otto vorbereitet. Die genannten Inhalte dürfen theologisch nicht an die Texte und deren Autoren geheftet werden, sondern müssen enthistorisiert bzw. gesamtgeschichtlich auf das Ganze der Wirklichkeit und des Menschen bezogen werden. Damit gewinnt der theologische Gedanke religionspädagogisches Profil, insofern er nämlich auf den Übergang von den Inhalten des Christentums zu ihrer Didaktik verweist: „Sie kommen deshalb in ihrer Bedeutung nur dann recht in den Blick, wenn es gelingt, sie im Kontext der geschichtlichen Welt ...“ – also durchaus reflektiert auf ihre historische Relativität – „... und der menschlichen Lebenswirklichkeit sowie im Dialog mit dem Welt- und Selbstverständnis der heute lebenden Menschen zur Sprache zu bringen.“

Muss also die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? Nein, denn es geht in der Tat nicht darum, die Bibel zu verstehen, sondern das Leben. Muss die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? Ja, denn es geht darum, die Welt zu verstehen in der Perspektive der Bibel. Didaktisch aber geht die Welt als das zu Verstehende der Bibel voraus. Das ist die Grundstruktur des thematisch-problemorientierten Unterrichts. Es geht um eine „Hermeneutik der Gegenwart“ in der Perspektive biblischer Tradition. Die Frage nach der „Relativität des Historischen“ kann religionspädagogisch also nur dann sachgerecht konzeptionalisiert werden, wenn die Lebensaufgaben der Gegenwart didaktisch konstitutiv immer mitgedacht werden. Und auch diese Einsicht ist meines Erachtens nach von niemanden ernstlich bestritten worden.

2.2 Gestalt des Christentums: Pluralität der Kultur und Inszenierung zur Religion

Das Problem bzw. die Aufgabe des Weltverstehens bleibt, die Lage aber verschärft sich. Gert Otto und Hans Bernhard Kaufmann konnten in ihrer didaktischen Grundlegung noch davon ausgehen, dass man es im Religionsunterricht mit Christen zu tun hat, denen durch Unterricht kritisch nachlaufend das durchsichtig gemacht werden soll, was sie lebenspraktisch vorlaufend bereits in sich tragen, kurz: Religionsunterricht als reflexive Begleitung christlicher Sozialisation. Ein solches Verständnis von Unterricht aber gerät in Zeiten pluralisierter Religionskultur in die Krise. Unter diesen Bedingungen verwandelt sich der konfessionelle Unterricht entweder in eine Klientelveranstaltung, oder aber er bleibt bei seinem Anspruch, auf das Ganze der Wirklichkeit und des Menschseins zu gehen. Dann aber bedarf es einer religionspädagogischen Reflexion nicht nur auf die „Relativität des Historischen“, sondern darüber hinaus auch und vor allem auf die „Pluralität der Kultur“.

Eine für die evangelische Religionspädagogik einschlägige Referenz für diese Reflexion bildet nach wie vor die EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“. Daraus ein kommentiertes Zitat (Kirchenamt der EKD, 1994, 17): „Was ist, erscheint zufällig, im Grunde beliebig. Auch hiervon ist die Religion längst betroffen. Die These Rousseaus, daß die Religionszugehörigkeit eine Sache der Geographie sei, ist für moderne Zeitgenossen kein ungewöhnlicher oder gar erschreckender Gedanke.“ Für Rousseau führte die Äußerung dieses Gedankens noch dazu, dass er das Land verlassen musste. Der Gedanke, wäre ich in Mekka geboren, wäre ich Muslim, käme ich aus Rom, dann wäre ich Katholik, drohte die moralische Ordnung der Dinge aus den Angeln zu heben. Heute regt sich keiner mehr darüber auf. Natürlich ist der Ort der Geburt zufällig. Und ebenso plausibel ist es, dass allem danach eine gewisse sozialisatorische Notwendigkeit anhaftet. „Besonders die jungen Leute empfinden im Gegenteil den weltanschaulichen Pluralismus als etwas Normales. Die Unterschiede zwischen den Konfessionen und zwischen

den Religionen werden relativiert.“ Die Wahrheitsfrage wird heute nicht nur wie bei Rousseau regionalisiert, sondern biographisiert. Ja, du darfst deine Schöpfungserzählung haben, selbst wenn ich sie als sehr merkwürdig empfinde. Ich sehe gar keinen Grund, dich und dein Leben zu bestreiten, solange du mich und mein Leben nicht bestreitest.

Eine solche Einstellung zu den das Leben tragenden Ordnungs- und Orientierungsmustern stellt die Religionspädagogik vor eine neue Situation. Wir haben es damit zu tun, dass das, was als Gott beschrieben wird, seine Basis in einer Privatreligion hat. Der Christ erzählt sich einen christlichen Gott, der Muslim einen muslimischen Gott und der württembergische Pietist einen anderen Gott als der sächsische Lutheraner, ich einen anderen Gott als du. Der Mechanismus, der diese Privatreligion in Gang setzt und hält, ist die „Pluralität der Kultur“, d.h. die Erfahrung, dass es kein sozial allgemein verbindliches Außen für das Individuum gibt, auf das es sich selbstverständlich beziehen kann, wenn es darum geht, sein Leben zu verstehen. Ulrich Beck hat das als ein biographisches Problem beschrieben (Beck 1986, 205–219). Die Biographie wird zur selbst verantworteten Werkstatt der Ich-Konstruktion, der Verortung des Ich in dieser Welt und der Stiftung von Welt-Sinn. So gerät das Individuum in die Situation, selbst zum belebenden Zentrum seines Lebens zu werden. Das ist kein theologisches Werturteil, sondern eine soziologische Beschreibung. Und selbst wenn das Individuum in eine Tradition eingewurzelt ist, sind andere Optionen bewusst und vor allem prinzipiell realisierbar. Es wäre möglich, auch anders zu leben. Manche tun es sogar.

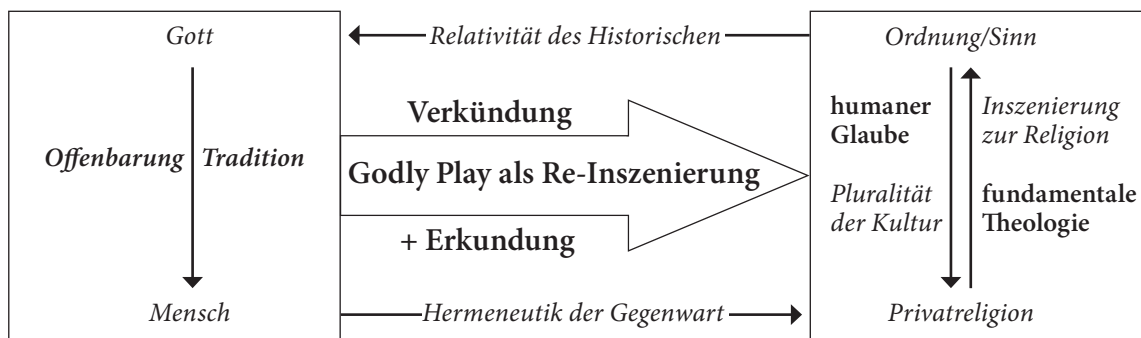
Unter diesen Bedingungen entsteht für die Religionspädagogik das Problem, dass die fundamentale Voraussetzung für Unterricht, nämlich einen Gegenstandsbereich zu haben, den ich vorzeigen kann bzw. auf den verwiesen werden kann, problematisch wird. Die Religionspädagogik ist damit vor eine qualitativ neue Frage gestellt: Wie kommt eigentlich Religion ins Klassenzimmer oder in den kirchgemeindlichen Raum hinein, in dem thematisch orientierte Arbeit mit Kindern geschieht? Wie wird Religion im Bildungsprozess anschaulich erfahrbar? Die privatreligiösen Menschen haben zwar Religion in sich. Insofern ist mit den Menschen immer auch Religion anwesend. Aber das ergibt einen sehr disparaten Rahmen. Wie kann angesichts dessen eine Sache, ein „Etwas“, das für den gemeinsamen pädagogischen Vollzug ansichtig ist und für alle Beteiligten als hinreichend plausible externe Referenz fungiert, erzeugt werden?

Die Diskussion, die diese Problemstellung im Moment exemplarisch vorführt, wird unter dem Stichwort Performative Religionspädagogik geführt. Performativ meint einerseits, dass diese Religionspädagogik am Modell der Aufführung orientiert ist, andererseits und im Wesentlichen, dass das Aufgeführte eben dadurch, dass bzw. nur insofern es aufgeführt wird, in die Erscheinung tritt. Die Handlungsorientierung der performativen Religionspädagogik leitet sich also nicht aus methodischen Überlegungen her, sondern hat fundamentale religionstheoretisch-didaktische Gründe. Religion kann nur ansichtig werden im Umgang mit ihr. Dazu ein wiederum kommentiertes Zitat, jetzt von Silke Leonhard und Thomas Klie aus dem von ihnen herausgegebenen Sammelband zur Performativen Religionspädagogik (Leonhard/Klie 2003, 7): „Religion zum Sprechen zu bringen ist mehr als reden über Religion.“ Dieser Anfang rekurriert auf das oben mit Bezug auf Otto und Kaufmann besprochene Modell reflexiv nachlaufenden Religionsunterrichts. Ein solcher Ansatz wird unter modernen Verhältnissen schnell zu einem von der Erfahrung abgehobenen Austausch. Schüler reden dann über etwas, zu dem es für sie keinen lebensweltlich gemeinsamen Bezug gibt. Die unterrichtliche Inszenierung aber gibt nicht auf, diese Gemeinsamkeit didaktisch zu behaupten. Methodisch führt das dann nur allzu oft dazu, dass das Gemeinsame der Erfahrung den Schülern im Gespräch suggestiv nahegelegt bzw. unterschoben wird. Deshalb: *„Ohne konkrete Wahrnehmungen von Religion, die Bewegung in ihren Räumen und den leiblichen Kontakt mit ihren Formen ist religiöses Lernen nicht dar-*

stellbar.“ Im Vollzug des Lernens, das ist hier die These, muss Religion präsent sein. Warum? „Religion ist immer konkret erfahrene und gelebte Religion. Solche gelebte Religion kann über Erfahrungen und Handlungen gelernt und gelehrt werden, wenn sie in ihren Erscheinungen und Verdunkelungen vernommen und leibräumlich gestaltet wird. Dies ist der didaktische Ort der performativen Religionspädagogik.“ Die These ist also folgende: Religionspädagogik kann nur dann noch gelingen, wenn eine Verschränkung von Aufbau der Religion und Reflexion der Religion gelingt. Und, das ist das Zentrum des Argumentes, Aufbau und Reflexion sind nicht als Abfolge zu denken, sondern als sachlich und zeitlich parallele Dimensionen. Indem Schüler z. B. eine Kirche begehen, auf sich wirken lassen und vielleicht sogar versuchsweise in Probe-Gebrauch nehmen, wird ihnen Religion ansichtig und kann – eben in dem Maße, in dem sie sich zeigt – zum Bezugspunkt von Lernen werden. Beides ist dann nicht mehr zu trennen, nur noch auf einer Metaebene zu unterscheiden. Eben diese Gleichzeitigkeit theoretisch zu begreifen und praktisch umzusetzen, ist das Anliegen performativer Religionspädagogik. Es geht ihr um eine reflexionsoffene „Inszenierung zur Religion“ als Prozess religiöser Bildung.

2.3 Gott auf der Bühne: spielerische Erkundung inszenierter Verkündung

„Relativität des Historischen und Hermeneutik der Gegenwart“ (2.1) und „Pluralität der Kultur und Inszenierung zur Religion“ (2.2) – Godly Play rastet zwar in diese Systematik der Religionspädagogik ein, bleibt dabei aber signifikant widerständig. Zum besseren Verstehen dessen, was bisher ausgeführt wurde und im Folgenden auszuführen sein wird, zunächst der Versuch, den Zusammenhang in einer schematischen Übersicht darzustellen.



Godly Play im System der evangelischen Religionspädagogik

Diese Grafik wird im Folgenden weiter ausgedeutet. Der erste Blick der Religionspädagogik in Richtung Godly Play findet Vertrautes. Die Kinder, ihre Imaginationskraft und Religiosität stehen im Mittelpunkt. Sie sind Akteure ihrer religiösen Bildung. Dazu wird ihnen – das ist ja gerade konstitutiv für Godly Play – nicht nur am Rande, sondern im Zentrum der Stunde ausführlich Gelegenheit gegeben. Im Ergründungsgespräch und in der Kreativ-Phase geht es genau darum, den Kindern Raum zu geben, in ihrer Weise auszudrücken, was sie zu dem während der Präsentation Gesehenen und Gehörten denken. Dabei verschmelzen die Horizonte von Sache und Person. Und so findet sich der religionspädagogische Aspekt der „Hermeneutik der Gegenwart“ bei Godly Play in Gestalt diskursiv-kreativer „Erkundung“. Dieser Ansatz von Godly Play, also mit Kindern in der Perspektive von Kindern etwas gemeinsam zu erkunden, ist als Hermeneutik bzw. Didaktik der Aneignung religionspädagogisch mittlerweile gut eingespielt und wird aus konstruktivistischer Sicht

als unhintergehbare Bedingung gelingender Bildung weiter ausgebaut (Mendl 2005, Büttner 2006).

Nach meinem Dafürhalten lebt Godly Play diesbezüglich aus einer alten kirchlichen Vorstellung heraus, die im Rahmen katholischer Theologie nach wie vor von zentraler Bedeutung ist, nämlich aus dem Leitgedanken vom *Glaubenssinn der Gläubigen*. Hinter der Orientierung an den Kindern steht die theologische Überzeugung, dass der Mensch vor dem Hintergrund seiner Erfahrung mit dem Leben und der Welt zu einer Einsicht in den Glauben und seine Wahrheit gelangen kann. Nach Herbert Vorgrimler thematisiert dieser Leitgedanke das dem Menschen gegebene „Gespür für das Wesentliche an Gottes Offenbarung, eine Fähigkeit, sie glaubend wahrzunehmen und immer tiefer in sie einzudringen und zugleich ein Urteilsvermögen für die aus dem Glauben hervorgehende Lebenspraxis“ (zit. nach Blasberg-Kuhnke 2001, 721). Dieses fundamental auf die humane Dimension des Gottesbezuges referierende Strukturmerkmal von Godly Play sei als „humaner Glaube“ beschrieben.

Der springende Punkt bezüglich dieses Merkmals ist die darin verborgene Frage nach der Verhältnisbestimmung zwischen Individuum und Institution. Thematisiert der Leitgedanke vom *Glaubenssinn der Gläubigen* die unhintergehbare individuelle Konstitution des Glaubens, oder ist er Ausdruck der individuellen Praxis institutionell gerahmter Weltwahrnehmung? An der Antwort auf diese Frage lassen sich zwei idealtypisch verschiedene Varianten, Glaube und Religionspädagogik zu denken, unterscheiden, nämlich eine (idealtypisch protestantische) vom Individuum und seiner Freiheit ausgehende, und eine (idealtypisch katholische) von der Institution und ihrer Orientierungsfunktion ausgehende.¹

Angesichts dieser Unterscheidung beginnt die Irritation zumindest der evangelisch-religionspädagogischen Wahrnehmung von Godly Play. Einerseits rastet „humaner Glaube“ – allzumal im Zusammenspiel mit „Erkundung“ – als Strukturmerkmal von Godly Play ohne Weiteres in die religionspädagogische Reflexion auf die „Pluralität der Kultur“ ein, andererseits wird diese Passung begleitet von den für Godly Play ebenso sehr konstitutiven Momenten „Verkündigung“ und „fundamentale Theologie“. Hier kommen institutionell untersetzte Elemente ins Spiel.

Mit der Wahrnehmung dieser Elemente wird die Aufmerksamkeit auf die Phase der Darbietung gerichtet und darüber hinaus auf das gesamte Setting von Godly Play. Worum geht es? Die Kinder werden in einen vorbereiteten Raum hineingenommen, der mehr ist als nur ein Zimmer. Es geht um eine erfahrbare Welt-Anschauung. Und in eben diesem erkenntnislogischen Sinn des Wortes wird in der Darbietung der Kern einer bestimmten Anschauung der Welt zum Anschauen vorgezeigt. Die Referenz dieser Anschauung ist nicht die Bibel als Basisdokument des Glaubens, sondern die Kirche als Lebensraum des Glaubens. In der evangelisch geschulten Wahrnehmung werden an diesem Punkt die inneren Schreckbilder einer von der Sache des Wortes und der Kirche her autoritativ verkündigenden Unterweisung wachgerufen. Angesichts des konstitutiven Ergründungsgesprächs ist dieses Schreckbild allerdings nicht beschreibungsadäquat – und selbst dann nicht, wenn das Ergründen ausnahmsweise in wortlosem

1 In diesen verschiedenen Optionen des Umgangs mit der aufeinander Bezug nehmenden Unterscheidung von Individuum und Institution, also in der *Kirchenfrage* ist meines Erachtens nach die historisch ursprüngliche Unterscheidung von katholischem und protestantischem Glaubensverständnis gegeben. Wenn dem so ist, dann gilt dieses aber heute nur noch in einem idealtypisch prinzipiellen Sinne, denn diese Grundtypen des Glaubens finden sich heute empirisch durchaus querliegend zu den kirchen-konfessionellen Zugehörigkeiten der Personen, nämlich als privatreligiöse Optionen im biographisch je besonderen Umgang mit religionskultureller Pluralität. Entsprechendes trifft auch für die konfessionellen Religionspädagogiken zu, die auf beiden Seiten im hier verwendeten idealtypischen Verständnis sowohl evangelischer als auch katholischer Orientierung folgen.

Betrachten besteht, wie etwa in den Einheiten zum Advent oder zur Taufe (Berryman, 2006c, 35–58.81–88). Aber es lässt dennoch deutlich erkennen, dass es in Godly Play zunächst um ein institutionell gerichtetes Vorzeigen eines Inhaltes geht. Dieser Aspekt soll durch den Begriff der „Verkündigung“ eingefangen werden. Die Darbietung dient dem Kundmachen des Glaubens durch das Vorzeigen vieler einzelner, aber aufeinander abgestimmter Erzählungen, letztlich also einer Erzählung mit dem Titel: *Der Glaube der Kirche*. Zudem ist dieses Kundmachen eingebettet in einem von eben diesem kundgemachten Inhalt her entworfenen liturgieförmigen Setting. In diesem Rahmen kann sich dann der Glaubenssinn individuell frei entfalten. Oder ist das dann keine Freiheit mehr?

Wo in der (idealtypisch evangelischen) Religionspädagogik vom *Subjekt* her gedacht wird und daher der Religionsbegriff im Mittelpunkt steht, wird beim (idealtypisch katholischen) Godly Play von der *Sache* her gedacht, weshalb der Begriff Gott im Mittelpunkt steht. Wenn es Jerome Berryman darum geht, den Kindern religiöse Sprache zur Wahrnehmung der Welt und des Lebens beizubringen (Berryman 1995, 144–154), dann ist diese Fokussierung auf Gott, vor allem in ihrer institutionell kirchlichen Ausrichtung durchaus zielleitend. Religion gibt es tatsächlich immer nur als bestimmte, d. h. in einer besonderen Bestimmtheit. Insofern führt kein Weg daran vorbei, diese Bestimmtheit der Religion inhaltlich zu begreifen (Theologie), durch ein kulturell standardisiertes Zeichensystem darzustellen (Kirche) und dieses dann pädagogisch inszeniert vorzuzeigen (Godly Play). Die „Verkündigung“ muss also durch eine „fundamentale Theologie“ bestimmt sein, sonst hat sie weder Inhalt noch Ausdruck. Godly Play bringt damit wieder etwas ins Spiel religiöser Bildung zurück, was die evangelische Religionspädagogik aussortiert hat, nämlich den Katechismus in seiner Funktion als Gegenstand religiösen Lernens, d. h. als eine übersubjektiv geordnete Weise des Begreifens dessen, was Glaube genannt werden kann, an der entlang der individuelle Glaube sich aufbauen kann. Nach Lage der aktuellen religionspädagogischen Diskussion verwundert es dann nicht, dass die Begegnung mit Godly Play in der evangelischen Religionspädagogik zu beunruhigenden Irritationen führt. Hier ist – vermeintlich oder tatsächlich – Unvereinbares, nämlich Individualisierung und Kirchlichkeit als Kern religiöser Bildung vereint.

3. „GOTTES-VORSTELLUNG“ ALS NOTWENDIGE VORGABE ZUM NACHFRAGEN

Das Wechselspiel von *Verkündigung und Erkundung* vor dem Hintergrund des Wechselverhältnisses von *fundamentaler Theologie und humanem Glauben*, all diese Aspekte werden dadurch zusammengehalten, dass sie bei Godly Play zu einer Gesamtinszenierung verschmolzen sind. In dieser Inszenierung trifft die „Frage nach Gott“ als Wurzelgrund der Religionspädagogik auf eine „Gottes-Vorstellung“ als Kern von Godly Play.

Von dieser Analyse ausgehend verstehe ich Godly Play bezogen auf die oben skizzierte Systematik der Religionspädagogik als Fortsetzung von „Tradition“. 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. Um zu verstehen, welche didaktische Struktur mit dieser Re-Inszenierung vorliegt, halte ich es für instruktiv, eine kulturanalytische Figur von Walter Benjamin aufzunehmen.

In seinem Aufsatz über den Erzähler beschreibt Benjamin das Phänomen, dass in der Moderne der im Leben der Gemeinschaft und ihren gemeinsamen Erfahrungen eingewurzelte

Erzähler ausstirbt, weil es keinen dem Erzähler und seinen Zuhörern gemeinsamen Erfahrungshorizont mehr gibt (Benjamin [1936/37] 1977). Das ist nach Benjamin genau diejenige Situation, aus welcher der Romancier geboren wird. Anders als der Erzähler *rekurriert* der Romancier nicht auf Erfahrungen, *er regt Erfahrungen an*, die sich erst im Lesen des Romans im Leser als bestimmte Erfahrungen verdichten. Entsprechend verschieden ist dann auch die soziale Verortung von Erzähler und Romancier. Der Erzähler lebt auf dem Dorfplatz, sitzt am Brunnen und saugt das Leben, von dem seine Erzählungen ihre Kraft beziehen, in sich ein. Der Romancier lebt in der Stadt oder besser noch im abgedunkelten Hotelzimmer, konzentriert sich auf seine Innenwelt und gestaltet von dieser her Erfahrungsräume für seine Leser.

Vor diesem Hintergrund vermute ich, dass die Erzählungen in *Godly Play* funktional als Romane gedeutet werden müssen. Die Darbietung in *Godly Play* ist nämlich von ihrer Anlage her selbstreferenziell. Ihre Dramaturgie lässt die Inhalte aus dem Innern der Erzählenden kommen. An die solchermaßen romanhaft entworfenen *möglichen* Erfahrungsräume anknüpfend, bauen sich im sehend-hörenden Nachvollzug eigene *tatsächliche* Erfahrungen der Kinder auf. Das Erzählmaterial und seine elementare Anschaulichkeit sind daher nicht methodisches Ornament, sondern didaktische Notwendigkeit. Es bildet einen notwendigen gemeinsamen Bezugspunkt für individuell unterschiedliche Erfahrungen. Deshalb kann jeder an die Präsentation andocken. Sie funktionieren im benjaminschen Sinne eben nicht als Erzählung. Dem Zuhörer wird nicht zugemutet, auch er habe diese Erfahrung.

Godly Play unterscheidet – unbeschadet der Intention, den Zuschauer auf sein Eigenes hin anzusprechen – genau zwischen dem, was es auf die Bühne stellt und dem Zuschauer, der dem auf die Bühne Gestellten nachdenken kann. Dieses Verhältnis von Vor-Gabe (kirchlicher Roman von Gott) und Nach-Denken (Freiheit der privaten Religion) erscheint mir diejenige religionsdidaktische Konstruktion zu sein, die das Wesen von *Godly Play* ausmacht und die zugleich für die evangelische religionspädagogische Theoriedebatte instruktiv sein kann. *Godly Play funktioniert als Gottes-Vorstellung*. Und zwar wirklich im doppelten Sinn des Wortes. Hier wird Gott vorgestellt zunächst im Sinne des Bekanntmachens eines noch Unbekannten. Das führt dazu, dass sich in demjenigen Menschen, dem Gott vorgestellt wird, eine Gottesvorstellung bildet. Ohne vorlaufende Inszenierung Gottes kein nachlaufendes Bild von Gott, ohne „Roman von Gott“ kein christlicher Glaube.

Mit dieser Logik wird die Grundlegung der Religionspädagogik in der „Frage nach Gott“ problematisiert. *Godly Play* stellt die Religionspädagogik nämlich vor die Frage, ob die „Frage nach Gott“ nicht schon immer eine „Gottes-Vorstellung“ voraussetzt und wenn ja, woher diese Gottes-Vorstellung denn ihre Gehalte bezieht. Und in der Tat, gehaltvollvoll nach Gott fragen kann ich doch nur dann, wenn ich eine Vorstellung bekommen habe. Ohne eine solche weiß ich gar nicht, was bzw. wonach ich fragen soll. Das ist eine alte hermeneutische und didaktische Einsicht. Das Fragen nach der Welt ist begrifflich verfasst. Begriffe sind sprachlich vermittelt. „Sprache benennt nicht nur die Welt, sondern in der Sprache wird dem Kind die Welt zugesprochen. Wirklichkeit wird erst sprachlich wirklich.“ (Otto 1961, 237 f. mit Bezug auf das Nachwort in Hans Magnus Enzensberger, *Allerleirauh – Viele schöne Kinderreime*, 1961).

Wenn man sich auf diesen Gedanken einlässt, dann entsteht die Aufgabe, theologisch verantwortet sagen zu müssen, was denn die Bildungsgüter sind, an denen sich in welchen Lernsettings auf dem Wege der Vorstellung Gottes eine Gottesvorstellung aufbauen kann. Und noch viel wichtiger, nicht nur aufbauen kann, sondern auch aufbauen soll. Es geht immer um eine Auswahl. Alle möglichen Gegenstände können alle möglichen Götter aufbauen. Aber an welchen Gegenständen soll denn welcher Gott zur Sprache und damit zur Wirklichkeit kommen? Auch Gott wird erst sprachlich wirklich. Was ist dann aber das Kriterium für einen

sachgerechten Aufbau von Gottes-Vorstellungen? Gibt es ein solches jenseits von individuellen oder institutionellen Optionen?

Diese von Godly Play her sich stellenden Fragen lassen ein theologisch materiales Defizit der gegenwärtigen evangelischen Religionsdidaktik erkennbar werden. Viel Arbeit wird auf die Verarbeitung religionssoziologischer und erkenntnistheoretischer Einsichten verwendet. Das ist nicht zu kritisieren, es ist für die Beschreibung des Bildungsproblems unverzichtbar, reicht aber für einen der Bildungsaufgabe entsprechenden Umgang mit dem identifizierten Problem nicht aus. Dazu bedarf es einer theologisch inhaltlichen Antwort. Godly Play gibt eine solche Antwort. Und es ist keine protestantische. Godly Play orientiert sich an einem heilsgeschichtlich-ekklesiologisch eingebundenen Begriff von Gott und setzt diesen konsequent um. Und entsprechend heben die im Godly Play präsentierten Gottes-Vorstellungen bei eben diesem kirchlichen Gott an, oder schärfer gesagt, sind von diesem prädisponiert. Aus protestantischer Perspektive wird demgegenüber die individuelle Freiheit im Gottesbezug stark gemacht werden müssen. Damit ist dann aber – das ist wichtig zu unterscheiden – nicht gegen die Prädisposition *als solche* argumentiert, sondern gegen deren *theologische Inhaltlichkeit*. Dass Religionspädagogik immer mit solchen theologisch bestimmten Inhaltlichkeiten operieren muss, das kann und das sollte die (evangelische) Religionspädagogik am (katholischen) Godly Play lernen.

Fazit: Mir erscheint der mit Godly Play vorgezeigte Weg ein solcher zu sein, der es lohnt, kritisch studiert zu werden. Für die weitere Arbeit in der evangelischen Religionspädagogik stelle ich mir deshalb vor, danach zu suchen, wie ein dezidiert protestantisches Godly Play aussehen kann. Ein solches wird sich wohl zwischen allgemeinem Priestertum und Heiliger Schrift aufspannen müssen. Welche Erzählungen welchen Inhaltes müssen dann auf die Bühne gestellt werden, damit die Gottes-Vorstellung evangelisch wird? Und wie steht es dann um die institutionelle Verwaltung der Inhalte und des Aneignungsprozesses?

Literatur

- Beck, Ulrich: *Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt M. 1986.
- Benjamin, Walter: *Der Erzähler – Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows (1936/37)*, in: Ders.: *Gesammelte Schriften*, Bd. II, 2, Frankfurt/M. 1977, 438–465.
- Berryman, Jerome W.: *Godly Play – An Imaginative Approach to Religious Education*, (San Francisco 1991) Minneapolis 1995.
- Berryman, Jerome W.: *Godly Play – Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben*, Band 3. Hrsg. von Martin Steinhäuser, Leipzig 2006c.
- Blasberg-Kuhnke, Martina: *Art. Glaubenssinn (sensus fidelium)*, in: LexRP, Neukirchen-Vluyn 2001, Band 1, 720–724.
- Büttner, Gerhard (Hrsg.): *Lernwege im Religionsunterricht – Konstruktivistische Perspektiven*, Stuttgart 2006.
- Kahrs, Christian: *Evangelische Erziehung in der Moderne – Eine historische Untersuchung ihrer erziehungstheoretischen Systematik*, Weinheim 1995.
- Kaufmann, Hans Bernhard: *Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?* (Loccumer Protokolle 12/1966), erweiterte Fassung, in: Ders. (Hrsg.): *Streit um den problemorientierten Unterricht in Kirche und Schule*, Frankfurt M. 1973, 23–27.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.): *Identität und Verständigung – Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität – Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Gütersloh 1994.
- Leonhard, Silke / Klie, Thomas: *Performative Religionspädagogik – Religion leiblich und räumlich in Szene setzen*, in: Dies. (Hrsg.): *Schauplatz Religion – Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, Leipzig 2003, 7–16.
- Lessing, Gotthold Ephraim: *Über den Beweis des Geistes und der Kraft (1777)*, in: Ders.: *Die Erziehung des Menschengeschlechts und andere Schriften*, Stuttgart 1965/1982 (Reclam 8968), 31–38.
- Mendl, Hans (Hrsg.): *Konstruktivistische Religionspädagogik – Ein Arbeitsbuch*, Münster 2005.
- Otto, Gert: *Evangelischer Religionsunterricht als hermeneutische Aufgabe*, in: ZThK 61 (1964), 236–249.