

Religion lernen

JAHRBUCH FÜR KONSTRUKTIVISTISCHE RELIGIONSDIDAKTIK

Herausgegeben von
Gerhard Büttner · Hans Mendl · Oliver Reis ·
Hanna Roose

Band 3: Lernumgebungen

SIEBERT

© 2011 Siebert Verlag, Hannover

www.siebertverlag.de

Lektorat: Joachim Siebert, Hannover

Gestaltung und Satz: thielenVERLAGSBÜRO, Hannover

Druck: CPI buch bücher.de gmbh, Birkach

ISBN 978-3-937223-14-8

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf deshalb der schriftlichen Einwilligung des Verlags.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

Delia Freudenreich

Godly Play als Lernumgebung

Im Folgenden stelle ich den Godly Play Ansatz als eine Lernumgebung dar, die Anknüpfungspunkte an den pädagogischen Konstruktivismus aufweist. Godly Play nimmt die Gedanken, Einstellungen, Fragen und Gefühle der Beteiligten sehr ernst und bietet einen Raum, in welchem eigene und gemeinschaftliche Konstruktionsleistungen erbracht werden können. Dabei steht aber keinesfalls der Leistungsgedanke im Vordergrund, vielmehr handelt es sich um eine Arbeit an lebensbedeutsamen Themen, die die kognitive Auseinandersetzung zwar enthält, aber auch deutlich darüber hinausgeht und der Erfahrungsdimension Raum gibt.

Godly Play ist ein Ansatz, der Kinder¹ mit den Inhalten und der Sprache biblischer Geschichten und kirchlicher Vollzüge vertraut machen möchte. Es ist davon auszugehen, dass jeder Mensch von Natur aus ein reiches, spirituelles Leben mitbringt und dass diese angeborene Spiritualität nach einem Ausdruck verlangt. Godly Play bietet für diesen Ausdruck das christliche Sprachsystem an.²

Der Ansatz arbeitet mit offenen Formen der Darbietung und der Auseinandersetzung mit den religiösen Inhalten. Zentral sind hier das Erzählen, das Spiel sowie die Bedeutung von Kreativität und Imagination.

Innerhalb einer gestalteten Lernumgebung erhalten die Kinder die Möglichkeit, sich auf eine individuelle und gemeinschaftliche Antwortsuche zu begeben. Dabei steht der Prozess im Vordergrund und nicht die Übermittlung fertiger Antworten. Die Kinder werden als Subjekte wahrgenommen, die in einem eigenständigen Prozess ihre Antworten auf die biblischen Geschichten finden können. Dabei bietet Godly Play Raum für die verbalen, aber auch für die nonverbalen Antworten der Kinder.

Im Folgenden möchte ich dazu einladen, zunächst einmal zum Beobachter/zur Beobachterin einer Godly Play-Stunde zu werden.

¹ Der Godly Play-Ansatz wurde für Kinder im Alter von zwei bis zwölf Jahren entwickelt. Er lässt sich aber auch in der Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen einsetzen.

² Vgl. *Berryman, Jerome W.*: The Nonverbal Nature of Spirituality. In: *Spiritual Education. Cultural, Religious and Social Differences. New Perspectives for the 21st Century.* Hrsg. v. *Jane Erricker, Cathy Ota, Clive Erricker.* Brighton, Portland: Sussex Academic Press 2001. S. 9–21, hier: S. 20f.

1. Ablauf und Inhalte einer Godly Play-Stunde

Zunächst werden der Ablauf und die Inhalte einer Godly Play-Stunde vorgestellt. Ich greife dabei vor allem auf Erfahrungen zurück, die ich durch die Arbeit mit drei- bis fünfjährigen Kindern eines Kindergartens gewonnen habe. Folgende Situation:

1.1 Die Kinder übertreten die Türschwelle

Eine Gruppe von Kindergartenkindern im Alter von drei bis fünf Jahren macht sich zusammen mit ihren Erzieherinnen zur nahegelegenen Kirche auf. Die Kirchentür wird für sie geöffnet, und sie gehen eine kleine Treppe hinauf zur Orgelempore. Ihr Ziel ist ein kleiner Raum, der direkt hinter der Orgel liegt und in welchem sie gleich an einer Godly Play-Stunde teilnehmen werden. Vor dem Raum ziehen sie ihre Schuhe und Jacken aus und werden dann einzeln von der sogenannten Türperson an der Tür begrüßt. Sie hören Worte wie: „Schön, dass du heute hierher gekommen bist. Bist du bereit eine Geschichte zu hören?“ Nach dieser ersten kurzen Einstimmung auf das, was kommt, betreten die Kinder nacheinander den Raum.

1.2 Die Kinder bilden einen Kreis

Die Kinder sind nicht zum ersten Mal in diesem Raum und wissen, wie man sich hier bewegt. Die Erzählerin sitzt auf dem mit Teppich ausgelegten Boden und erwartet die Kinder. Sie nehmen sich eine Sitzunterlage und suchen sich einen Platz im Halbkreis um die Erzählerin herum. Die Erzählerin nimmt jedes Kind noch einmal einzeln wahr und hilft den Kindern dabei, wirklich anzukommen. Sie greift die Situation auf, dass sie ja gerade noch im Kindergarten waren, sich dann aufgemacht haben und nun hier sitzen. Sie fordert sie auf, für einen Moment ganz still zu werden, nur auf den eigenen Atem zu achten, darauf zu achten, wie er ein und ausströmt. Anschließend werden die Kinder gebeten eine möglichst bequeme Position einzunehmen, so dass sie einer neuen Geschichte zuhören können.

1.3 Die Geschichte wird erzählt

Dann wird auch die Erzählerin einen Moment ruhig, steht auf und sagt: „Schaut genau, wohin ich gehe, damit ihr immer wisst, wo ihr die Geschichte finden könnt.“³ Sie geht zu einem der Regale, die die Gruppe umgeben, und nimmt eine goldene Schachtel. Diese trägt sie zurück zu ihrem Platz, setzt sich wieder und eröffnet die Erzählung mit den Worten: „Schaut mal: Die Schachtel ist golden. Vielleicht ist da etwas drin, das so wertvoll ist wie Gold. Es könnte ein Gleichnis darin sein. Gleichnisse sind sehr wertvoll. Sie sind sogar viel wertvoller als Gold – vielleicht befindet sich also ein Gleichnis darin.“⁴

³ Ders.: Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Weihnachtsfestkreis und Gleichnisse. Hrsg. v. Martin Steinhäuser. Leipzig: EVA 2006. S. 118.

⁴ Ebd. S. 124. Wie gerade deutlich geworden ist, wird diesen sehr jungen Kindern (3–5 Jahre) hier ein Gleichnis erzählt. Dabei geht es nicht darum, dass die Kinder das Gleichnis als Gleichnis verstehen. Dies wäre auch von den hierzulande gängigen entwicklungspsychologischen Untersu-

Sie stellt weitere Überlegungen zu der Schachtel an und bewegt die Schachtel entsprechend. Sie berührt sie, präsentiert sie als Geschenk, versucht den Deckel zu öffnen, und stellt fest, dass es nicht immer leicht ist, in ein Gleichnis „hineinzufinden, selbst wenn man es gern möchte“.⁵ Sie ermutigt und fügt hinzu, dass es nicht so schlimm ist, wenn man heute vielleicht nicht hineinfindet. „Ihr könnt“, so sagt sie, „jederzeit zu diesem Gleichnis zurückkehren, und eines Tages wird es sich für euch öffnen.“⁶

Anschließend entfaltet sie das Material, welches sich in der Schachtel befindet und auf das sich die anschließende Erzählung stützt. Dabei bezieht sie die Kinder mit ein. Sie nimmt eine braune Filzunterlage heraus, legt sie zerknittert in den Kreis der Kinder und verbindet diese Geste mit den Worten „Ich frage mich, was dies wohl sein könnte? Hm ...“⁷ Sie regt die Kinder an, sich mit ihr zusammen auf den kreativen Prozess eines freien Assoziierens einzulassen. Die braune Filzunterlage wird dabei zu einem Berg, einem Stück Schokolade, einem Acker oder einer Schlammgrube. Dann streicht die Erzählerin die Unterlage glatt und schaut nach, ob sich noch mehr in der Schachtel befindet, das helfen könnte, die Geschichte zu erzählen. Doch für diese Geschichte ist kein weiteres Material vorhanden. Die Erzählerin nimmt eine andere Position ein und beginnt zu erzählen:

„Da war mal einer, der sagte so erstaunliche Sachen und tat so wunderbare Dinge, dass die Menschen ihm folgten.“⁸ So beginnt sie, und nach weiteren Ausführungen über ein Königreich über das man ihn (der Name Jesus wird nicht erwähnt) hat sprechen hören, fährt sie fort: „Dieses Königreich, das Reich der Himmel, das Himmelreich ist wie eine

chungen nicht gedeckt. Anton A. Bucher hat herausgearbeitet, dass selbst Kinder, die sich bereits im konkret-operationalen Stadium befinden, noch nicht in der Lage sind, die Sachhälfte eines Gleichnisses zu verstehen. Er plädiert deshalb dafür, mit Kindern im Grundschulalter in der Bildhälfte eines Gleichnisses zu verbleiben. In dem dargestellten Beispiel geht es vielmehr darum, diesen sehr jungen Kindern das Gleichnis als eine metaphorische Erzählung darzubieten, welche sie mit ihrer eigenen Lebenswelt verbinden können. Rebecca Nye verweist auf ein implizites religiöses Verständnis von sehr jungen Kindern. Dies könne z. B. bedeuten, dass Kinder einen Sinn für den Schauer einer Metapher (Licht der Welt) haben. Sie besäßen aber noch nicht die Fähigkeit, explizit darauf Bezug zu nehmen. Die Erfahrungen, die im Rahmen von Godly Play mit dem kindlichen Gleichnisergründen gemacht werden (verbal wie nonverbal) werfen die Frage nach den konkreten Untersuchungsdesigns auf, welche den gängigen entwicklungspsychologischen Stufentheorien symbolischen Verstehens zugrunde liegen. Es wäre spannend, näher zu untersuchen, welche Zusammenhänge zwischen der Ergründungsweise einer Gleichnisdarbietung bei Godly Play und den wahrnehmbaren kindlichen Verarbeitungsergebnissen auf der Sachebene bestehen. Hierzu liegt eine Reihe von Praxiserfahrungen vor, die über die einschlägigen Theorien hinaus gehen und vertiefter theoretischer Überprüfung bedürfen. Vgl. *Freudenreich, Delia: Spiritualität von Kindern. Was sie ausmacht und wie sie pädagogisch gefördert werden kann. Forschungsbericht über die psychologische und pädagogische Diskussion im anglophonen Raum.* Hrsg. v. *Petra Freudenberger-Lötz.* Kassel: kassel university press 2011. S. 93.; vgl. *Müller, Peter/Büttner, Gerhard Heiligenthal, Roman/Thierfelder, Jörg: Die Gleichnisse Jesu. Ein Studien- und Arbeitsbuch für den Unterricht.* Stuttgart: Calwer 2008. S. 64ff.

⁵ Ebd. S. 111.

⁶ Ebd.

⁷ Ebd. S. 125.

⁸ Ebd.

Frau [...].“⁹ Dabei nimmt die Erzählerin die Figur einer Frau aus der Schachtel und legt sie in die Mitte der Filzunterlage. Diese Figur ist so gestaltet, dass ein Tisch fest mit ihr verbunden ist. Dann fährt die Erzählerin mit den Worten fort: „die drei Maß Mehl nimmt, was sehr viel ist, ...“¹⁰ Die Erzählerin nimmt nun drei kleine angedeutete Becher und stellt sie in einer Reihe auf den Tisch. Nachdem sie darauf hingewiesen hat, dass dieses Mehl verrührt wird, legt sie ein längliches, flaches Stück Holz über die drei Becher. Dies soll den noch nicht aufgegangenen Teig andeuten. Der Sauerteig wird zum Inhalt ihrer nächsten Äußerung und Handlung. Sie legt ein kleines goldenes Dreieck auf das flache Brot und spricht „Sie fügt Sauerteig hinzu, so dass der Brotteig aufgeht und gut durchsäuert wird.“¹¹ Anschließend überdeckt sie das goldene Dreieck mit einem flachen, oben abgerundeten Stück Holz. Zusammen mit dem Stück Holz, welches den noch nicht aufgegangenen Teig darstellt, ergibt sich nun das Bild eines großen Brotes. Die Erzählerin endet mit den Worten: „Er [der Brotteig, D. F.] wird groß und locker leicht, wie das Brot, das ihr im Laden kaufen könnt.“¹²

1.4 Die Geschichte wird ergründet

Durch das Einnehmen einer anderen Haltung macht die Erzählerin deutlich, dass die Geschichte nun zu Ende ist. Sie lädt die Kinder ein, mit ihr zusammen die Geschichte zu ergründen. Dazu stellt sie Fragen, die zunächst einmal darauf abzielen, die Frau im Gleichnis lebendiger werden zu lassen. Sie fragt nach dem Namen der Frau und ob diese wohl glücklich ist. Dann rücken die Symbole in dem Gleichnis in den Vordergrund. Ohne eine fertige Antwort bereitzuhalten, regt die Erzählerin die Kinder an, mit ihr über das Brot und den Sauerteig nachzudenken. Sie fragt, „ob man das Brot wieder in den Zustand zurückversetzen könnte, in dem es sich befand, bevor die Frau den Sauerteig hinzugefügt hat“¹³, und ob sie selbst einem Ort, an dem sich so etwas ereignet, schon einmal nahe gekommen seien.¹⁴

Auf diese Fragen antworten die Kinder sehr konkret, sie reden von Situationen, in denen sie schon einmal Brot gebacken haben, und die Frau erinnert sie an ihre Mutter.

Interessanterweise endet die Godly Play-Stunde aber nicht mit dieser verbalen Ergründungsform.

1.5 Die Kinder erarbeiten die Geschichte kreativ

Vielmehr werden die Kinder nun eingeladen, sich noch einmal für sich selbst mit der Geschichte zu beschäftigen. Dazu stehen ihnen zahlreiche Kreativmaterialien zur Verfügung sowie das Material dieser und anderer Geschichten. Die Kinder wählen aus dieser Fülle frei aus.

⁹ Ebd.

¹⁰ Ebd. S. 126.

¹¹ Ebd.

¹² Ebd.

¹³ Ebd. S. 127.

¹⁴ Vgl. ebd.

Zwei Jungen nehmen sich Ton und beginnen damit zu kneten. Sie lenken sich gegenseitig ab und formen Dinosaurierfiguren, bis einer der Jungen ganz still wird und intensiv mit dem Ton arbeitet. Er macht den Dinosaurier kaputt und formt ein „Gefäß“, wie er es selbst nennt. Dazu führt er aus, dass es möglich ist, auch aus ganz kleinen Dingen etwas zu machen. Eine innere Wahrheit, die sich für ihn erst durch das Still-Werden und durch die Arbeit mit dem Material ergibt und die er bei den direkten Ergründungsfragen noch nicht hätte verbalisieren können.

Während der Kreativphase sind die Kinder insgesamt sehr in ihre eigene Arbeit vertieft, sie konzentrieren sich und gehen sehr behutsam mit den Ergebnissen ihrer Arbeitsprozesse um.

1.6 Das Fest

Einen gemeinsamen Abschluss findet die gesamte Godly Play-Stunde in dem kleinen Fest. Hier kommen noch einmal alle zusammen, sie beten zusammen und essen eine Kleinigkeit.

1.7 Die Verabschiedung

Im Anschluss daran verabschiedet sich die Erzählerin persönlich von jedem einzelnen Kind. Die Türperson hilft beim Anziehen und verabschiedet sich ebenfalls. Die Kinder gehen zurück in den Kindergarten.

Sie kommen in der nächsten Woche zurück zu dem „Spielraum für Kinder in der Kirche“, wie es ein Mädchen einmal bei der Beschreibung eines Bildes ausgedrückt hat, welches sie während der Kreativphase gemalt hat.

2. Zur Herkunft und zum Hintergrund dieses Ansatzes

Der Ursprung des Godly Play-Ansatzes ist in der amerikanischen Sonntagsschultradition zu suchen. Der Begründer dieses Ansatzes ist Jerome Berryman, ein Priester der Episkopalkirche, der in seiner Laufbahn auch als Hochschullehrer und Fortbildner tätig gewesen ist.¹⁵ Er studierte Anfang der 1970er Jahre am Centro Internazionale Studi Montessoriani in Bergamo in Italien. Dort lernte er Sofia Cavalletti kennen und begann sich mit ihrem Ansatz der „Katechese des Guten Hirten“ auseinanderzusetzen. Er beschreibt, wie er sich über einen Zeitraum von fast zwanzig Jahren in entsprechenden Kursen immer wieder direkt mit dem Werk von Sofia Cavalletti beschäftigte.¹⁶ Gleichzeitig entwickelte er ein eigenes Konzept religiöser Bildung. Dazu schreibt er: „Meinen eigenen Ansatz habe ich ‚Godly Play‘ genannt, um die Qualität der beteiligten Beziehungen herauszustellen. Der Name soll betonen, wie wichtig es ist, mit Hilfe des Spiels den kreati-

¹⁵ Vgl. *Berryman, Jerome W.*: Einführung in Theorie und Praxis. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Hrsg. v. *Martin Steinhäuser*. Leipzig: EVA 2006. S.112.

¹⁶ Vgl. ebd. S. 111ff.

ven Prozess zu unterstützen, um für die komplexe Beziehung offen zu werden, die wir mit der Heiligen Dreifaltigkeit erleben können.“¹⁷

Wichtig für die in diesem Artikel dargestellte Lesart des Godly Play-Ansatzes ist die Vermittlung, die dieser Ansatz durch Rebecca Nye erfahren hat. Rebecca Nye ist eine international anerkannte Forscherin im Bereich der Spiritualität von Kindern, und für sie stellt der Godly Play-Ansatz eine Antwort auf die Frage dar, wie die Spiritualität von Kindern sinnvoll und gut zu fördern ist.¹⁸

Nye führte in den 1990er Jahren in Großbritannien eine empirische Studie zur Spiritualität von Kindern durch¹⁹ und wurde so darauf aufmerksam, dass die Kinder mit ihr häufig zum ersten Mal über ihr spirituelles Leben gesprochen haben. Sie nahm ein starkes Bedürfnis der Kinder wahr, auch zukünftig Menschen zu finden, mit denen sie ihre spirituellen Anliegen und Wahrnehmungen teilen und ins Wort bringen können. Diese isolierte Situation, in der sich die Spiritualität der Kinder anscheinend befindet, stellt für Nye einen paradoxen Zustand dar.²⁰ Durch ihre Studie gelangte sie nämlich zu dem Ergebnis, dass sich die kindliche Spiritualität gerade durch ein tiefes In-Beziehung-Sein ausdrückt. Sie prägte dafür den Begriff des „Beziehungsbewusstseins“ (*relational consciousness*).²¹ In einer Veröffentlichung aus dem Jahr 2009 beschreibt Nye einige besondere Merkmale dieses „Beziehungsbewusstseins“:

„Die kindliche Spiritualität ist eine von Anfang an gegebene natürliche Fähigkeit die heilige Qualität von Lebenserfahrungen wahrzunehmen. Diese Wahrnehmungsfähigkeit kann bewusst oder unbewusst sein, und manchmal springt sie zwischen beidem hin und her; in beiden Fällen ist es aber möglich, dass sie Handlungen nach sich ziehen kann, Gefühle und Gedanken. In der Kindheit ist Spiritualität ganz besonders etwas, das auf das ‚Sein in Beziehung‘ ausgerichtet ist, ein Antwort-Geben auf einen Ruf, sich auf mehr als ‚nur auf mich‘ zu beziehen – z. B. auf andere, auf Gott, auf die Schöp-

¹⁷ Ebd. S. 113. Ohne vertiefend darauf einzugehen, möchte ich an dieser Stelle kurz darauf hinweisen, dass es bei der Arbeit mit diesem Ansatz immer auch notwendig ist, das eigene Tun kritisch zu befragen. Wie in dem kurzen Zitat anklingt, weist der Ansatz eine gewisse Spannung auf, um einen betont Berryman die Notwendigkeit, offen zu werden und sich bei der Auseinandersetzung mit religiösen Fragen und Geschichten auf einen kreativ-spielerischen Prozess einzulassen. Zum anderen legt seine Zielführung allerdings die Befürchtung nahe, es könne sich bei seinem Ansatz um eine eng geführte Katechismusdidaktik handeln, die in die komplexe Beziehung mit der Heiligen Dreifaltigkeit einführen möchte. Diese Spannung macht deutlich, dass es möglich ist, den Godly Play-Ansatz sowohl als ein geschlossenes als auch als ein offenes Konzept zu verstehen und weiterzugeben. Abhängig von der jeweiligen Herangehensweise kann sich die eine oder die andere Sichtweise bewahrheiten. Ausschlaggebend scheint mir die Haltung und das kritische Reflexionsvermögen der gestaltenden Lehrperson zu sein. Im Folgenden werde ich davon ausgehen, dass der Godly Play-Ansatz eine Lernumgebung bereithält, die es jedem/jeder einzelnen Teilnehmer/-in ermöglicht, sich ihren und seinen Voraussetzungen entsprechend mit dem dargebotenen Inhalt auseinanderzusetzen und eine individuelle Konstruktionsleistung zu erbringen.

¹⁸ Hier beziehe ich mich auf einen Vortrag, den Rebecca Nye am 3. Juli 2007 gehalten hat: <http://www.wwwbeeson.co.uk/healthcarechaplains/conference07/conf07day2.htm> (15. 6. 2009)

¹⁹ Hay, David/Nye, Rebecca: *The Spirit of the Child*. London: Harper Collins 1998.

²⁰ Vgl. Freudenreich, Delia: A. a. O. (s. Anm. 4) S. 296.

²¹ Ebd. S. 83; Hay, David/Nye, Rebecca: A. a. O. (s. Anm. 19) S. 113.

fung oder auf ein tiefes inneres Gespür für das Selbst. Diese Begegnung mit der Transzendenz kann sich in besonderen Erfahrungen oder Momenten ereignen genauso wie durch imaginative oder reflexive Aktivitäten (Einfälle und Sinn herstellen).“²²

3. Wichtige Elemente in der Godly Play-Arbeit

In dem, was Berryman die „Theologie der Kindheit“ nennt, erfahren Kinder und ihre Art, in der Welt zu sein, eine sehr hohe Wertschätzung.²³ Wie diese Wertschätzung durch den Godly Play-Ansatz vermittelt wird und welche Elemente dabei zentral sind, werde ich im Folgenden darstellen. Dabei werde ich zunächst noch einmal genauer auf das Ergründungsgespräch eingehen. Die im Ergründungsgespräch gestellten Fragen lassen sich als Perturbationen verstehen, welche den kindlichen Konstruktionsprozess weiter anregen. Dies gilt ebenso für die Antworten der anderen beteiligten Kinder.²⁴ Auch diese können ggf. dafür Sorge tragen, dass ein autopoietisches System angeregt oder auch durcheinandergebracht und wieder neu sortiert werden muss und kann.

3.1 Das Ergründungsgespräch

Im englischsprachigen Raum heißt diese Phase des Godly Play-Prozesses das „Wondering“. Im Deutschen gibt es keine direkte Übersetzung für die Formulierung von „I wonder ...“, so dass man häufig auf die Formulierung „Ich frage mich ...“ zurückgreift. Die englischsprachige Version macht aber sehr schön deutlich, worum es hier eigentlich geht. Es geht um das Eintauchen in einen gemeinsamen kreativen Austausch über die Geschichte, in welchem es ganz im Sinne eines konstruktivistischen Blickwinkels keine richtige oder falsche Antwort gibt. Vielmehr soll den Sinnkonstruktionen, die sich in der jeweiligen Gruppe aus der Geschichte ableiten lassen, Raum gegeben werden. Die Frage nach objektiver Wahrheit löst sich in die Suche nach Wahrheiten auf, die tief im Leben der Einzelnen und der Gruppe verankert sind.²⁵

In der eingangs geschilderten Godly Play-Stunde habe ich schon einige Fragen aus dem Ergründungsgespräch dargestellt. Diese Fragen sind exemplarisch für die Art und Weise, wie im Godly Play-Ansatz Gleichnisse ergründet werden. Berryman unterscheidet zwischen drei verschiedenen Genres. Für ihn sind dies die Gleichnisse, die Glaubensgeschichten und die liturgischen Einheiten. Alle drei Genres besitzen im Godly

²² Nye, Rebecca: Children's spirituality. What it is and why it matters. London: Church House 2009. S. 6.

²³ Vgl. Berryman, Jerome W.: A. a. O. (s. Anm. 15) S. 132ff.

²⁴ In einer empirischen Studie zum Zusammenhang von „Glück“ und „Heil“ bei Godly Play haben Martin Steinhäuser und Evamaria Simon den perturbierenden Charakter des Ergründens besonders anhand der Frage nach dem „Glücklich-Sein“ vorgeführt. Vgl. Steinhäuser, Martin/Simon, Evamaria: „Ich frage mich, ob Gott am Ende glücklich war ...“. Glück und Heil als heuristische Aspekte in Godly Play. In: „Gott gehört so ein bisschen zur Familie“. Mit Kindern über Glück und Heil nachdenken. Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 10. Hrsg. v. Anton A. Bucher u. a. Stuttgart: Calwer 2011. S. 60–80, hier: S. 64ff.

²⁵ Vgl. Freudenreich, Delia: A. a. O. (s. Anm. 4) S. 303.

Play eine jeweils andere Intention, so dass sich mit ihnen auch jeweils unterschiedliche Ergründungsfragen verbinden.

3.1.1 Glaubensgeschichten ergründen

Die Glaubensgeschichten beispielsweise thematisieren die Frage nach Identität. Sie beschäftigen sich „damit, wer Gott ist und wer das Volk Gottes ist“.²⁶ Die Ergründungsfragen, die für dieses Genre zentral sind, laden zum einen zu persönlichen Antworten auf die Geschichte ein. Auf diese Weise stellt sich eine Verbindung von damals und heute her und regt die Kinder an, über sich selber nachzudenken. Zum anderen möchten die Fragen aber eine gemeinschaftliche Antwortsuche der Gruppe bewirken.²⁷ Was sich hier ereignet, lässt sich auch als soziales Konstruieren auffassen. Hans Mendl beschreibt ein solches Konstruieren folgendermaßen: „Wenn ein Austausch über individuelle Konstruktionen [...] erfolgt, so stellen die je anderen Konstruktionen eine Bestätigung bzw. Verunsicherung (Perturbation) des je eigenen Konstruktionsprozesses dar, wirken auf ihn ein und verändern ihn gegebenenfalls. So ergeben sich sozial geprägte Konstrukte von Wirklichkeit.“²⁸ Dies ermöglichen die folgenden vier Fragen:

„Ich frage mich, welcher Teil der Geschichte euch der liebste ist?

... welcher der wichtigste ist?

... welcher von euch erzählt?

... welchen wir weglassen können und haben immer noch alles, was wir brauchen?“²⁹

Deutlich wird, dass die Fragen sich abwechselnd auf die individuelle und auf die gemeinschaftliche Antwortsuche beziehen. Rebecca Nye arbeitet heraus, dass diese Fragen „ein alternierendes Muster von *affektiven* als auch *intellektuellen* Impulsen“³⁰ aufweisen. Den affektiven Impulsen kann man nur persönlich nachgehen, die intellektuellen Impulse hingegen können ein gemeinschaftliches, auch stärker rationales Ringen um Antwort ermöglichen. „Dies hilft“, so führt Rebecca Nye aus, „eine gesunde Ausgewogenheit im spirituellen Leben zu finden, und führt uns alle zu der Erkenntnis, dass ein intellektueller oder konzeptioneller Zugang zum Glauben einer Einbettung in unsere personalen und emotionalen Realitäten bedarf (und mit diesen noch im Dialog steht).“³¹

Im Folgenden möchte ich ein konkretes Ergründungsgespräch vorstellen, welches sich auf eine Glaubensgeschichte bezieht. Es handelt sich dabei um die Exodusgeschichte. Diese ist Kindern im Alter von fünf und sechs Jahren in sehr elementarisierter Form zuvor präsentiert worden. Diese elementarisierte Form wird in den Vorbemerkungen zu dieser Geschichte folgendermaßen beschrieben: „Der Auszug [...] wird als

²⁶ Nye, Rebecca: Die Kunst des Ergründens. Praktische Hilfen zum Verständnis und Leiten der „Wondering-Phasen“. In: Berryman, Jerome W.: A. a. O. (s. Anm. 3) S. 229–236, hier: S. 233.

²⁷ Vgl. ebd.

²⁸ Mendl, Hans: Konstruktivismus, pädagogischer Konstruktivismus, konstruktivistische Religionspädagogik. Eine Einführung. In: Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Hrsg. v. Hans Mendl. Münster 2005. S. 18.

²⁹ Nye, Rebecca: A. a. O. (Anm. 26) S. 233.

³⁰ Ebd.

³¹ Ebd.

eine Wüsten-Geschichte dargeboten. Der Erzählbogen reicht von der Hungersnot, die die Familien Israels nach Ägypten brachte, bis zum Tanz der Mirjam nach dem Zug durch das Meer.³² Der Hinweis darauf, dass es sich um eine Wüsten-Geschichte handelt, bedeutet, dass hier das Erzählte durch ein Spiel in einer mit Sand gefüllten „Wüstenkiste“ untermalt wird. Bei den Figuren mit denen die Kinder spielen, handelt es sich um kleine Holzfiguren, die sie langsam durch den Sand bewegen.

Das Ergründungsgespräch, welches ich im Folgenden exemplarisch darstellen möchte, hat Sarah Lena Lasch im Rahmen ihrer Examensarbeit³³ durchgeführt, gefilmt und transkribiert. Der Buchstabe E steht dabei für die Erzählerin, die anderen Buchstaben für die Kinder.

3.1.1.1 Die erste Ergründungsfrage

„E:	Jetzt frage ich euch, welchen Teil der Geschichte mögt ihr am liebsten?
C:	Dass der Pharao ihnen nicht mehr weiter hinterherfahren konnte.
E:	Aha. Du meinst, als sie hier durch das offene Meer gehen konnten, ja?
C:	Ja.
E:	Ah. (zu Je:) Was meinst du?
Je:	Das Gleiche.
E:	Das Gleiche, ah.
A:	Ich mag das Ganze.
E:	Das Ganze? Ah. Das ist auch wirklich eine schöne Geschichte.
Ma:	Ich mein ...
E:	Was magst du am liebsten, Ma?
Ma:	Dass alle Söhne gestorben sind.
E:	Dass die Bösen gestorben sind. Ach, dass die Söhne gestorben sind. Das fandst du am schönsten?
Ma:	(nickt)
E:	Ok. Ja. [...]

An diesem kurzen Ausschnitt wird deutlich, dass im Godly Play-Ansatz keine Korrekturen vorgenommen werden, auch wenn man bei einer Aussage eines Kindes zunächst einmal stutzt und versucht ist, diese richtigzustellen. Rebecca Nye macht deutlich, dass alle Beiträge aufgenommen und wertgeschätzt werden sollen, auch wenn diese „albern, zusammenhanglos oder schockierend“³⁴ sind. Sie begründet dies folgendermaßen:

„Dies verlagert den Fokus – man schenkt nicht in erster Linie ‚dem Experten‘ Gehör oder ‚der Antwort‘. Stattdessen werden Kinder ermutigt, stärker einfühlsame spirituelle Fähigkeiten des Zuhörens zu entwickeln [...], und zwar, indem sie lernen, auf jeden zu hören, auch auf die Beiträge, die ganz ‚anders‘ oder fremd klingen [...]. Wenn sie einen Vermittler haben, der akzeptiert, was immer sie

³² Berryman, Jerome W.: A. a. O. (s. Anm. 3) S. 74.

³³ Lasch, Sarah Lena: Verbale und nonverbale Ausdrucksformen in Godly Play als Hilfestellung zum religiösen Spracherwerb im Elementarbereich. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt Sonderpädagogik. Dortmund: Technische Universität 2008. Im Anhang A, ohne Seitenangabe.

³⁴ Nye, Rebecca: A. a. O. (s. Anm. 22) S. 38.

auch sagen, dann ist es wahrscheinlich, dass Kinder ermutigt werden, sich sicher zu fühlen und mehr zu sagen, und dass sie sich trauen, Dinge zu sagen, die wirklich schwer auszudrücken sind [...].“³⁵

3.1.1.2 Die zweite Ergründungsfrage

- „E: Jetzt frage ich mich, welcher Teil der Geschichte ist wohl der Wichtigste?
 C: Das ... das.
 Ma: Das mit dem Wasser.
 E: Aha.
 C: Das mit dem, dass [...], dass der Pharao denen nicht mehr folgen konnte.
 E: Ah. [...] Dass er ihnen nicht mehr folgen konnte.
 A: Aber wir haben da ein Problem. Pferde können durch Wasser laufen.
 E: Ah. Du meinst also, die hätten vielleicht doch noch hinterherkommen können, ne? Tja, aber in der Geschichte heißt es, es ist nicht so gewesen. Genau können wir es natürlich nicht sagen. [...]. Ich frage mich, ...
 Ma: Der Wind verweht die Spuren!
 E: Mhm. Genauso haben wir es ja gerade erzählt in der Geschichte, wohl wahr. [...].“

Wiederum greifen die Kinder den Aspekt der Rettung vor dem Pharao auf und stellen diesen nun als das Wichtigste dar. Ein Kind verweist in diesem Zusammenhang kurz auf das „mit dem Wasser“, ein zweites bezieht sich direkt auf den Pharao und die Tatsache, dass dieser den Menschen durch das Schilfmeer nicht mehr folgen konnte. Ein weiteres Kind ist sich nicht sicher, ob die Rettung wirklich geglückt ist, und bringt den sehr konkreten Einwand hervor, dass Pferde durchs Wasser laufen können. Wenn auch nur sehr rudimentär, sieht man an diesem kurzen Wortwechsel, dass die Kinder hier anfangen, aufeinander Bezug zu nehmen, und erste Überlegungen darüber anstellen, wie es wohl noch gewesen sein könnte. Ma unterbricht die Erzählerin und verweist darauf, dass der Wind die Spuren verweht. Es ist gut möglich, dass sie A damit sagen möchte, dass die Rettung dennoch gelingen könnte. Ob dies so ist, bleibt hier allerdings offen.

3.1.1.3 Die dritte Ergründungsfrage

- „E: Ich frage mich, welcher Teil der Geschichte erzählt wohl etwas von euch? Wo seid ihr denn in der Geschichte?
 C: Ich bin die beiden (*hält E die Mose- und Miriamfigur entgegen*).
 E: Ach, du bist gleich zwei. Ah.
 Je: Ich bin der (*zeigt auf eine Figur*).
 A: Ich bin die drei (*zeigt auf den Kreis*).
 Ma: Ich bin der (*zeigt auf eine Figur*).
 E: Vielleicht seid ihr ja auch ein bisschen von dem Wasser? Oder vielleicht seid ihr auch ein kleines Sandkorn?
 FaK: Nein! (*protestierend*)“

An dieser kurzen Sequenz sieht man gut, dass die Kinder „drin sind“ im Spiel. Sie identifizieren sich mit den Figuren. Eine eher abstrakte Identifikation mit dem Wasser oder dem Sand gelingt diesen jungen Kindern aber noch nicht.

3.1.1.4 Die vierte Ergründungsfrage

- „E: Ich frage mich, ob es einen Teil in der Geschichte gibt, den wir weglassen könnten, und wir hätten immer noch alles, was wichtig ist für die Geschichte?
 C: Die beiden nicht! (*zeigt auf Mose und Miriam*)
 Je: Die nicht (*zeigt auf Figuren im Kreis, nimmt sich dann noch eine Figur, die er zuvor mitten in die Wüstenkiste gestellt hat*) Meine drei nicht.
 E: Ah. Also Menschen können wir schon mal nicht weglassen. Ok.
 C: Auch kein Wasser. Und nicht den Sand.
 E: Ok.
 A: Der Pharao.
 C: Genau!
 E: Den Pharao weg?
 C: Den Pha-ra-o, den Pha-ra-o.
 Ma: Das Pferd.
 E: Ah.
 C: Pharao.
 A: Pharao, das Pferd, und die Wachen.
 E: Ah, ok. [...]“

In diesem Ergründungsgespräch sind sich alle Kinder einig, dass die Bedrohung weg muss. Der Pharao und alle Menschen, die ihn unterstützt haben, müssen aus der Geschichte herausgenommen werden. Rebecca Nye verdeutlicht, dass gerade anhand dieser vierten Frage oftmals sehr viel gelernt werden kann, da hier häufig keine einhellige Meinung darüber besteht, was weggenommen oder weggelassen werden kann.

„Die Frage“, so führt sie aus, „erteilt die Erlaubnis, auch solche Aspekte zu reflektieren, die die Teilnehmerinnen an der Geschichte gestört oder auch verärgert haben – Teile, die sie nicht mochten. Das kann ein Katalysator sein für Debatten und Konflikte und die Gelegenheit zu lernen, als Gemeinschaft aufrichtig und sogar dankbar sein zu können für die Unterschiede eines jeden.“³⁶

4. Das nonverbale Wissen

In dem Beispiel haben sich sehr junge Kinder zu der Exodusgeschichte geäußert. Sie waren zum Zeitpunkt des Interviews fünf und sechs Jahre alt. Nach Rebecca Nye drückt sich die Spiritualität eines Kindes in diesem Alter besonders darin aus, dass es ein „ausgesprochenes Gespür für das emotionale Leben“ besitzt. Ein so junges Kind „ringt mit Themen wie Macht und Machtlosigkeit, Schuld und Initiation, Selbstzweifel und Autonomie und begrüßt religiöses Material, welches diesem [emotionalen Leben, D. F.] Nahrung gibt, viel eher als Material, welches intellektuellen Bedürfnissen zu begegnen ver-

³⁶ Dies.: A. a. O. (s. Anm. 26) S. 233.

sucht; es interessiert sich für die emotionale Bedeutung und nicht so sehr für die intellektuelle Bedeutung.³⁷ Ein Kind in diesem Alter „sieht Dinge ganzheitlich und nicht analytisch“ und „fühlt sich wohl ‚in dem Zu-Wissen‘, ohne darüber Angaben machen zu müssen, wie es weiß – hineinzuwachsen in ‚Gott zu kennen‘ ist anziehender, als dies und das ‚über Gott‘ zu wissen; *Vertrauen (faith) ist wichtiger als Glaube (belief)*“.³⁸

Die Spiritualität eines Kindes, welches noch jünger ist, als die hier beschriebenen Kinder, ist noch stärker von einem nonverbalen Wissen geprägt. Kinder im Alter von null bis drei Jahren haben ein tiefes im „Körper verankertes Wissen“.³⁹ Dabei handelt es sich nach Nye beispielsweise um „ein Gefühl von Gott“, welches „durch eine Berührung, eine Bewegung, Wärme oder Licht“ hervorgerufen wurde. Ein sehr junges Kind besitzt eine „intensive Empfindsamkeit für das Hier und Jetzt“.⁴⁰

Jerome Berryman achtet diese frühen Formen kindlichen Wissens sehr hoch. Er spricht den vorsprachlichen und vorreflexiven Schichten unseres Seins große Bedeutung zu. Für ihn handelt es sich hier um ursprüngliche Wissensformen, auf die wir unser Leben lang zurückgreifen müssen, wenn wir nicht wollen, dass unsere Spiritualität ihre vitale Lebenskraft verliert.⁴¹

Dieser Aspekt ist für die Godly Play-Arbeit wichtig. Es ist nämlich nicht davon auszugehen, dass Spiritualität sich linear entwickelt und ältere Menschen jungen Kindern automatisch überlegen sind.⁴² Vielmehr geht es darum, sich gegenseitig zu bereichern.⁴³ Rebecca Nye verweist in diesem Zusammenhang auf Jesu Aufforderung, so zu werden wie ein Kind (Mt 18,1–5). Für Berryman sei mit dieser Aufforderung zum einen die Beziehung verbunden, die wir mit den Kindern einzugehen in der Lage sind. Zum anderen verweise er auf einen selbstreflexiven Prozess, der sich immer wieder auch auf unser eigenes inneres Kind bezieht.⁴⁴ Dazu formuliert Berryman beispielsweise folgende Fragen: „Wie war das, wenn Sie sich auf Zehenspitzen stellen mussten, um die Türklinke zu erreichen? Wie sah Ihr Zimmer aus? Mussten Sie hochklettern, um ins Bett zu kommen? Wo war der Mittelpunkt der Wärme bei Ihnen zu Hause? Lauschen Sie Stimmen aus der Kindheit. Wer spricht da? [...]“⁴⁵ Den Prozess der gegenseitigen spirituellen Unterstützung von Kind und Erwachsenem beschreibt Berryman folgendermaßen:

³⁷ Dies.: A. a. O. (s. Anm. 22) S. 87.

³⁸ Ebd.

³⁹ Ebd. S. 86

⁴⁰ Ebd.

⁴¹ Vgl. Freudenreich, Delia: Das Gute hinter sich spüren. Wissenschaftliche Erkundungen zur Spiritualität von Kindern als Grundlage von Godly Play. In: A. a. O. (s. Anm. 3) S. 56–66, hier S. 58.; vgl. Berryman, Jerome W.: A. a. O. (s. Anm. 2) S. 9. Passend finde ich in diesem Zusammenhang auch Claus Stieves Verweis auf Merleau Ponty. Diesem sei es, so stellt Stieve in Anlehnung an Meyer-Drawe dar, „um eine Rehabilitierung des kindlichen ‚wilden Denkens‘ [gegangen, D. F.], das im erwachsenen Denken fortbesteht“. Stieve, Claus: „Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit“. Paderborn/München: Fink 2008. S. 277.

⁴² Vgl. Nye, Rebecca: A. a. O. (s. Anm. 22) S. 85.

⁴³ Vgl. ebd. S. 86.

⁴⁴ Vgl. ebd. S. 79.

⁴⁵ Berryman, Jerome W.: A. a. O. (s. Anm. 15) S. 149.

„Was Erwachsene von Kindern mitbekommen können, ist die Erneuerung ihres nonverbalen Kommunikationsvermögens. Da die menschliche Spiritualität, wie ich behaupten möchte, ein Teil unseres nonverbalen Kommunikationsvermögens ist, ist die Wertschätzung der Wesensart eines Kindes sehr wichtig für die Entwicklung erwachsener Spiritualität, die ihrerseits die kindliche Spiritualität unterstützt.“⁴⁶

Entsprechend ist die Godly Play-Arbeit so gestaltet, dass sie auch den nonverbalen Bereichen unseres Lebens Raum gibt. Dazu gehören bestimmte Gesten während des Erzählens, der Einsatz von Stille, das wertschätzende Klima sowie der gestaltete Raum und die Kreativphase.

5. Das Beziehungsgeschehen

Im Godly Play arbeiten also nicht allein die Erzählung und das Material, sondern ganz zentral ist das Beziehungsgeschehen, welches sich zwischen Kindern und Erwachsenen und unter den Kindern selbst ereignen kann. Die anwesenden Erwachsenen fühlen sich den kindlichen Äußerungen gegenüber nicht überlegen und treten mit den Kindern zusammen in einen Prozess der Auseinandersetzung mit der Geschichte ein. Die im Ergründungsgespräch formulierten Fragen an die Kinder gelten zugleich als immer wieder neue Anfragen an die erwachsene Person selbst. Die Antworten unterliegen keiner Wertung, sondern gelten als gleich wertvoll. Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass Kersten Reich die konstruktivistische Didaktik als eine „Beziehungsdidaktik“ beschreibt. Er geht davon aus, „dass die menschlichen Beziehungen, die Interaktionen in Lehr- und Lernprozessen, entscheidend für den Sinn und Erfolg des Lernens sind. Hier geht es nicht darum, allein etwas auswendig zu lernen oder bloß für einen Test oder eine Prüfung zu erwerben [...], sondern darum, ein grundsätzliches Lernklima zu schaffen, das sich auf Anerkennung, wechselseitige Entwicklung und kommunikative Kompetenz stützen kann“.⁴⁷

6. Der gestaltete Raum

Beim gestalteten Raum geht es grundlegend darum, einen „sicheren Ort“ zu schaffen, in dem die Kinder ihre spirituelle Arbeit leisten können. Rebecca Nye spricht in diesem Zusammenhang von einem „einladenden, intimen Raum, in dem das Geschichten-Erzählen stattfinden kann“.⁴⁸ Aus einer phänomenologischen Perspektive macht Wolf-Eckart Failing allgemein auf die Atmosphäre eines Raumes aufmerksam. Er verweist darauf, dass Räume eine „wahrnehmbare Gestimmtheit“ aufweisen, die „im erlebenden Subjekt ‚Innewerden‘, ‚Angesprochensein‘, ‚Zugemutetsein‘“ hervorrufen können.⁴⁹

⁴⁶ Ebd. S. 168.

⁴⁷ Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. München/Unterschleißheim: Luchterhand 2004. S. 293.

⁴⁸ Nye, Rebecca: A. a. O. (s. Anm. 22) S. 69.

⁴⁹ Failing, Wolf-Eckart: Die eingeräumte Welt und die Transzendenzen Gottes. In: Gelebte Religion

„Wo wir uns befinden“, so führt Rebecca Nye aus, „kann einen positiven oder negativen Einfluss auf unser spirituelles Wohlergehen haben.“⁵⁰ Gerade Kinder seien „besonders empfindsam für das Gefühl eines Ortes, gleich wenn sie die Türschwelle übertreten haben. Sie können die Sprache eines Raumes ganz leicht ‚lesen‘“.⁵¹ Bei einem Godly Play-Raum nun handelt es sich um eine gestaltete Umgebung, die den kindlichen Bedürfnissen gerecht werden möchte. Wie ich im eingangs beschriebenen Beispiel dargestellt habe, werden Kinder in einen Godly Play-Raum eingeladen und nach Beendigung der Stunde auch wieder daraus verabschiedet. Der Raum weist eine klare Struktur und Übersichtlichkeit auf. Alle Materialien sind mit großer Sorgfalt hergestellt und auf die Bedürfnisse der Kinder zugeschnitten. Alles ist aus Holz gefertigt und eignet sich gut, um damit zu spielen. Jede Geschichte, die in diesem Raum erzählt wird, besitzt ihre eigene Materialiensammlung. Jedes Geschichtenmaterial hat seinen festen Ort im Raum. Ganz im Sinne der Montessori-Pädagogik sind die Kinder und die Erzählerin von niedrigen Regalen umgeben, in welche die Materialien eingeordnet sind. Maria Montessori selbst schreibt über eine solch vorbereitete Umgebung: „Seit damals sind wir zu den niedrigen Schränken übergegangen, in denen das Material in Reichweite der Kinder und zu deren Verfügung bleibt, so dass sie es gemäß ihren inneren Bedürfnissen selber wählen können.“⁵²

Auch im Godly Play-Ansatz können die Kinder das Material ihrer Beschäftigung frei wählen. Darauf werde ich weiter unten (7. Die Kreativphase) eingehen.

In einem gut eingerichteten Godly Play-Raum schwingen – während der Präsentation einer neuen Darbietung – die anderen im Raum vorhandenen Geschichten jeweils mit. Die Geschichten, die durch die Materialien auf den Regalen symbolisiert werden, sind als stiller Hintergrund vorhanden und ermöglichen den Kindern, eigene Verknüpfungen herzustellen. Diese Verknüpfungsarbeit unterstützt Berryman durch die von ihm sehr wohl bedachte Wahl der Worte und Gesten, mit denen die einzelnen Geschichten erzählt werden. Bestimmte Formulierungen und Gesten finden sich in verschiedenen Geschichten wieder, so dass den Kindern auch auf diese Weise die Möglichkeit gegeben wird, Verbindungen zu entdecken.

Zentral ist das Regal, vor welchem die Erzählerin sitzt, das sogenannte Fokusregal. Oben auf diesem Regal stehen die Figuren der Heiligen Familie und Symbolisierungen von zwei Ich-bin-Worten Jesu (Guter Hirte und Licht der Welt). Jerome Berryman beschreibt die Anordnung der Regale und Materialien folgendermaßen:

„Die Materialien werden so angeordnet, dass sie visuell und ohne Worte das sprachliche System des christlichen Glaubens kommunizieren: Glaubensgeschichten, Gleichnisse, liturgische Handlungen und Stille. Wichtige Darbietungen werden im Allgemeinen auf den obersten Regalfächern aufbewahrt. Ergänzungsdarbietungen werden im Allgemeinen in den zweiten Fächern von oben aufbe-

wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis. Hrsg. v. Wolf-Eckart Failing u. Hans-Günter Heimbrock. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer 1998. S. 91–122, hier: S. 100f.

⁵⁰ Nye, Rebecca: A. a. O. (s. Anm. 22) S.42.

⁵¹ Ebd.

⁵² Montessori, Maria: Kinder sind anders. Stuttgart: Klett 1964. S. 169.

wahrt. Die unteren Fächer werden für zusätzliche Materialien freigehalten, zum Beispiel Bücher, Landkarten oder andere Hilfsmittel. Utensilien für Kunst, Reinigung und Fest werden in jeweils eigenen Regalen aufbewahrt. Ein Regal für die Werke der Kinder, die noch in Arbeit sind, ist ebenfalls sehr wichtig.“⁵³

In meiner weiteren Darstellung werde ich die von Berryman aufgenommene biblische und kirchliche Geschichtenauswahl nicht weiter vorstellen oder befragen. Ich verweise in diesem Zusammenhang auf die sehr gute und kritische Analyse von Peter Müller und darauf, dass der deutsche Rezeptionsprozess des Godly Play-Ansatzes noch nicht abgeschlossen ist.⁵⁴

Kurz aufgreifen möchte ich jedoch den letzten von Berryman genannten Aspekt: die Bedeutung des Regals, in welchem die kreativen Arbeiten der Kinder aufbewahrt werden. Um sich wirklich sicher zu fühlen, ist es für die Kinder wichtig, dass sie einen Ort haben, an dem sie ihre kreativen Arbeiten ablegen können und diese in der nächsten Stunde auch genau dort wiederfinden. Berryman spricht in diesem Zusammenhang von einem „respektvollen Ort für die Arbeit der Kinder“.⁵⁵

Einen solchen Ort im übertragenen Sinne zu schaffen, stellt für mich die eigentliche Herausforderung eines Godly Play-Raumes dar. Jerome Berryman selbst verdeutlicht, dass es möglich ist, auch mit wenig Material Godly Play durchzuführen:

„Konzentrieren Sie sich für den Anfang auf die Beziehungen und Handlungen, die für Godly Play grundlegend wichtig sind, statt auf die Materialien, die für einen vollständig eingerichteten Godly Play-Raum notwendig sind. [...] Ganz ohne Materialien können zwei Erwachsene einen Godly Play-Raum schaffen, der die Kinder willkommen heißt, ihnen ein gemeinsames Fest ermöglicht und sie jede Woche segnend entlässt. Mit Materialien für eine Geschichte und ein paar Schachteln mit Buntstiften oder Wachskreide können die Erwachsenen schon eine vollständige Godly Play-Stunde darbieten.“⁵⁶

Mit dieser ermutigenden Einschätzung gehe ich nun auf die Kreativphase ein, in der sich die Arbeit der Kinder ganz frei entfalten kann.

7. Die Kreativphase

Die Kreativphase stellt nach dem Ergründungsgespräch die zweite Phase dar, in welcher die Kinder Gelegenheit haben, auf die erzählte Geschichte zu reagieren. Wie ich im eingangs beschriebenen Beispiel dargestellt habe, werden die Kinder in dieser Phase eingeladen, sich noch einmal eigenständig mit der Geschichte zu beschäftigen. Dazu nehmen sie sich jeweils einen kleinen Teppich und suchen sich einen Platz im Raum, wo sie diesen Teppich hinlegen, um darauf arbeiten zu können. Zuvor hatten wir gemeinsam besprochen, womit sich jedes einzelne Kind heute beschäftigen möchte. Manch-

⁵³ *Berryman, Jerome W.*: A. a. O. (s. Anm. 3) S. 90.

⁵⁴ Vgl. *Müller, Peter*: Erzählen und Übersetzen. Hermeneutische Überlegungen zu Godly Play. In: Ebd. S. 92–102.

⁵⁵ *Berryman, Jerome W.*: A. a. O. (s. Anm. 15) S. 96.

⁵⁶ Ebd. S. 85.

mal ist es auch notwendig zu regeln, wer welches Material zuerst benutzen darf und womit ein Kind sich noch beschäftigen könnte, wenn sein erster Wunsch nicht durchführbar ist, da das Material schon anderweitig vergeben ist. Neben dem Geschichtenmaterial steht den Kindern in dieser Phase noch mannigfaltiges Kreativmaterial zur Verfügung. Die Kinder finden beispielsweise Wachsmalkreide, Bunt- und Filzstifte, Wasserfarben, Kleber, Scheren, verschiedene Sorten Papier und Ton vor, der an der Luft trocknen kann.

Während dieser Phase lässt sich immer wieder beobachten, dass Kinder sehr in ihre eigene Arbeit versunken sind. Beispielsweise spielen sie die Darbietung des zuvor gehörten Gleichnisses direkt nach und führen dabei genau die Handlungsabläufe aus, die sie von der Erzählerin gehört haben. Dazu gehört dann auch, dass sie das Material genauso sorgfältig behandeln, wie sie es zuvor gesehen haben, es auch wieder wegpacken und an den entsprechenden Ort im Raum tragen. Sarah Lena Lasch und Tanja Pütz haben in einer kleinen Untersuchung gezeigt, dass das Phänomen, welches Maria Montessori die „Polarisation der Aufmerksamkeit“ genannt hat, „ein zentrales Moment in der Arbeit mit Godly Play ist“⁵⁷.

Nye weist darauf hin, dass freies Spielen für Kinder von essentieller Bedeutung ist. Im Godly Play sei ein Spiel möglich, bei dem die Kinder die Geschichte auseinandernehmen und neu wieder aufbauen könnten, bei dem sie sich mit ihr identifizieren oder in Widerspruch zu ihr treten könnten, bei dem sie sie „bewohnen“ und sie wieder und wieder hören könnten. Dabei sei es besonders wichtig, die eigene Rolle zu reduzieren, in den Hintergrund zu treten und der Geschichte und dem Kind zu vertrauen.⁵⁸ Als Beispiel möchte ich hier das Spiel zweier Jungen während der Kreativphase nennen. Es stammt wiederum aus der Examensarbeit von Sarah Lena Lasch⁵⁹:

„Fi: Jetzt fährt das Arche Noah-Schiff zu ... da hin. (*„fährt“ die Arche zum Tempel*)

Fr: Zu der Kirche?

Fi: Ja.

Fr: Möchten die, dass ihr Kind getauft wird?

Fi: Die Arche Noah dreht sich um.

Fr: Das ist auch ein Kirchenschiff. Das ist ein Kirchenschiff.

Fi: Hey, die Leute, die gehen jetzt alle auf das Schiff.

Fr: Auf das Kirchenschiff?

Fi: Nee. Hier drauf. (*zeigt auf die Arche*)

Fr: Dann musst du das aber erst umdrehen, wenn die Menschen da drauf kommen sollen. (*nimmt einige Volk Gottes-Figuren aus einem Körbchen*) Boar, sind das hier viele Menschen.

Fi: Hier, jetzt können die da drauf. (*hat die Arche umgedreht und geöffnet*)

Fr: Und der freut sich schon, und der freut sich, dass die Arche Noah eingetroffen ist. Juhu, juhu. (*spielt mit einer Volk Gottes-Figur, gibt Regieanweisungen für sein eigenes Spiel*)

Fi: (*legt das Anlegebrett in den Eingang der Arche*) So, jetzt können die alle drauf.

⁵⁷ Lasch, Sarah Lena/Pütz, Tanja: „Ich denke an nichts anderes nur daran, was ich mache.“ Interviews mit Vorschulkindern über das Erleben von Polarisation der Aufmerksamkeit in der Arbeit mit Godly Play. In: A. a. O. (s. Anm. 3) S. 148–157, hier: S. 156.

⁵⁸ Vgl. Freudenreich, Delia: A. a. O. (s. Anm. 4) S. 297.

⁵⁹ Lasch, Sarah Lena: A. a. O. (s. Anm. 33).

Fr: *(begeht mit der ersten Figur die Arche)*

Fi: Aber die müssen alle hier rein, gleich fängt's an zu regnen. *(zeigt auf das Innere der Arche)*

Fr: *(geht mit seiner Figur auf das Deck der Arche, dreht dann um und geht wieder von der Arche herunter)* Nein, ich bleib lieber in der Kirche, da ist es sowieso schöner. *(nimmt eine andere Figur)* Aber ich fahr' mit der Arche Noah. Ju, autsch. *(bewegt die Figur auf dem Deck der Arche)*

[...].“

Vertrauen zu haben in den kreativen Ausdruck der Kinder und durch die eigenen Einstellungen und Handlungen einen Raum zu schaffen, in dem Vertrauen möglich ist, sind grundlegende Bedingungen für die Godly Play-Arbeit. Auf der Basis gegenseitigen Vertrauens kann es gelingen, dass die „non-verbale Sprache der Spiritualität den Kindern zugänglich wird, dass sie diese hören und für sich selbst übernehmen können“. ⁶⁰

8. Resumee

Der Godly Play-Ansatz geht davon aus, dass jedes Kind seinen eigenen kreativen Konstruktionsprozess unternimmt, durch welchen es „Sinn und Stimmigkeit“⁶¹ herstellt. Den Kindern wird kein Stoff „eingetrichtert“, sondern sie finden einen Raum, in welchem es möglich werden soll, eigene Entdeckungen zu machen. Dabei steht allerdings nicht das Lernen im herkömmlichen Sinn im Vordergrund. Es geht nicht darum, dass sich die Kinder am Ende einer Godly Play-Stunde ein abrufbares Wissen angeeignet haben. Dennoch lernen sie natürlich etwas in einer solchen Stunde. Sie kommen unmittelbar mit den Inhalten der christlichen Tradition in Berührung und lernen somit auch etwas von und über das Christentum. Dieses Lernen ist aber eng an ihre eigenen, existentiellen Erfahrungen gekoppelt. Beim Godly Play tritt die Erfahrungsdimension deutlich in den Vordergrund. Dies ist zum einen eine Chance, da auf diese Weise christliche Gehalte wieder lebendig erfahrbar werden können, zum anderen ist natürlich genau an dieser Stelle die Gefahr gegeben, den Kindern nicht genug Spielraum zur eigenen Distanzierung zu lassen. Deshalb ist es sehr wichtig, die zu erzählenden Geschichten im Vorfeld einer genauen, auch exegetischen Prüfung zu unterziehen und das eigene Handeln immer wieder kritisch zu befragen. Hilfreich kann hier auch sein, dass während einer Godly Play-Stunde immer zwei Personen anwesend sind und somit eine gemeinsame Evaluation der jeweiligen Stunde möglich wird.

Ich weise aber auch noch einmal auf die Chancen hin, die ein solch erfahrungsbasierter Ansatz bereithält, und beziehe mich dabei auf Joachim Kunstmann. Dieser macht deutlich, wie wichtig „Imagination“ und „Einbildungskraft“ bei dem Prozess sind, christliche Gehalte heute wieder plausibel und erfahrbar zu machen. Er schreibt: „Ohne den Bezug zur eigenen Person, ohne Betroffenheit, ohne Evidenz wird Religion nicht

⁶⁰ Nye, Rebecca. A. a. O. (s. Anm. 22) S. 55.

⁶¹ Büttner, Gerhard: Konstruktivistische Perspektiven für den Religionsunterricht – Einleitende Überlegungen. In: Ders. (Hrsg.): Lernwege im Religionsunterricht. Stuttgart: Calwer 2006. S. 9–21, hier: S. 12.

wirklich verstanden und gelernt, sondern tendenziell zur Äußerlichkeit. „Keine Bedeutung – keine Erinnerung.“⁶²

Auch Norbert Collmar plädiert für offene und kreative Unterrichtsformen. Er hat sich mit religionspädagogischen Konzeptionen des Erzählens beschäftigt:

„Wird die Offenheit des Erzählens und der spielerische Umgang mit ihm im Blick auf Unterricht reflektiert, so wird deutlich, dass es sich nicht in Lehrplntaxonomien, Lernziele und Teillernziele einordnen lässt. Der dürre Satz an der Tafel und im Heft, der in der Unterrichtsplanung angestrebt wird, wird der Freiheit und Assoziationsbreite der Erzählungen nicht gerecht. Erzählungen benötigen Unterricht mit offenem Ausgang, mithin Formen der Aneignung, in denen kreativ dargestellt und angeeignet wird.“⁶³

All dies bietet Godly Play.

⁶² Kunstmann, Joachim: Religionspädagogik. Tübingen/Basel: Francke 2010. S. 237.

⁶³ Vgl. Collmar, Norbert: Schulpädagogische und religionspädagogische Konzeptionen des Erzählens. In: Wenn dich dein Kind fragt ... Arbeitsbuch zum Erzählen und Aneignen von biblischen Geschichten in Kirchengemeinde, Jugendarbeit und Religionsunterricht. Hrsg. v. Norbert Collmar. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 2005. S. 42–66, hier: S. 61.