

„Ich frage mich, ob Gott am Ende glücklich war...“

Glück und Heil als heuristische Aspekte in Godly Play

Martin Steinhäuser / Evamaria Simon

Das religionsdidaktische Konzept „Godly Play“ wurde nicht spezifisch auf die „Frage nach Glück und Heil“ hin entworfen. Die Frage lässt sich aber vom Konzept her aufsuchen, und wird von dort auf verschiedene Weise thematisch. Die Leitfrage für den folgenden Beitrag lautet: *Inwiefern bietet Godly Play einen Rahmen für Kinder, um ihren eigenen Fragen/Konzepten von Glück und Heil auf die Spur zu kommen und diese sinnstiftend weiter zu entwickeln?* Einleitend erläutern wir, inwiefern wir diese Leitfrage als heuristische Herausforderung verstehen. Im zweiten Teil führen wir verschiedene Weisen vor, in denen „Glück und Heil“ im Konzept von Godly Play thematisch werden, und zeigen einige theoretische Hintergründe dafür auf. Drittens werten wir die verbale und nonverbale Aktivität einer Kindergruppe aus, die mit einer Darbietung zu „Schöpfung und Fall“ arbeitete. Dabei wird auch ein Stück des gegenwärtig laufenden deutschen Adaptionsprozesses von Godly Play sichtbar. Abschließend bündeln wir einige zentrale Erträge hinsichtlich der gestellten Leitfrage.¹

1. Einleitung

1.1. Heuristik als erkenntnistheoretische und pädagogische Herausforderung

Ein *heuristischer* Ansatz stellt sowohl in erkenntnistheoretischer als auch in pädagogischer Hinsicht ein Problem, um nicht zu sagen: ein Paradoxon dar. Im Unterscheid zu einem *hermeneutischen* Vorgehen geht es darum, ein noch unbekanntes Phänomen mittels einer gewählten, bekannten Kategorie (z.B. Glück) zu ergründen. Der eigentliche Gegenstand des Erkennens ist also verborgen. Daraus folgt: Man nimmt von einer Vorgehensweise an, dass sie einen Rahmen des Erkennens biete, welcher dazu da sei, sich selbst offen zu halten.² Pädagogisch angewendet, muss man also von einem „Rahmen“ im zweifachen Sinn sprechen: zum einen baut man einen Rahmen auf, indem man eine Geschichte erzählt und Impulsfragen stellt, ein Setting bereithält und weitere Kategorien, die Katalysatorfunktionen haben könnten, absichtsvoll ins Spiel bringt. Zum zweiten will man eben diesen Rahmen *offen* halten, d.h. Suche und Deutungsoffenheit von Kindern zulassen und fördern in einem pädagogisch-konstruktivistischen Sinn. Es ereignet sich also immer mehreres zugleich: Erkenntnissuche als Prozess *und* Erkenntnisergebnis, konstruieren *und* einreißen, wahrnehmen *und* verbergen, gegenwärtig wie zukünftig sein.

¹ Aus Platzgründen verzichten wir auf didaktische Detailausführungen zum Konzept Godly Play und verweisen hier lediglich auf die gleichnamige Buchreihe (Bd.1-5, Leipzig 2006-08) und die Beiträge von N. Mette, P. Müller und M. Steinhäuser im JaBuKi 6(2007) sowie auf die website www.godlyplay.de.

² In der theologischen Diskussion folgt diesem Ansatz z.B. S. McFague (Models of God. Theology for an Ecological Nuclear Age, London 1987, 36). Sie stellt der hermeneutischen Theologie das methodische Konzept einer heuristischen Theologie entgegen: Es gehe nicht nur um ein je neues Erschließen der biblischen und traditionellen Metaphern der Gottesrede, sondern darum, im gegenwärtigen Leben und seiner Sensibilität nach Bildern zu suchen, die angemessener den christlichen Glauben in unserer Zeit ausdrücken. Vgl. M. Eckholt, Schöpfungstheologie und Schöpfungsspiritualität. Ein Blick auf die Theologin Sallie McFague, München 2009, 45.

Wir behaupten, dass Godly Play - als Konzept - so einen Rahmen im ersten und im zweiten Sinn halten und verbinden könne. Konkret: Mittels der an eine präsentierte Erzählung angeschlossenen Impulsfragen nach dem Glück wird Kindern³ die Möglichkeit geboten, nicht nur die präsentierten oder eigenen Glückskonzepte⁴ (einschließlich ihrer Rückseite, den Konzepten von begrenztem Glück oder Unglück) zu ergründen und herauszufordern, sondern darüber hinaus zu noch unbekanntem Gegenständen fortzuschreiten. Kinder *er*-finden auf unterschiedlichen existenziellen und Erkenntnis-Ebenen *neue* Bilder, Qualitäten und Lösungswege für ihre Wirklichkeitskonstruktionen in Gegenwart und Zukunft. Dieses erkenntnissuchende Umkreisen und Vertiefen, Verändern und Ergreifen wirkt, so unsere Behauptung, auf einer Metaebene in den Kindern *sinnstiftend*. Dabei bleibt offen und unterschiedlich, wie und auf welcher Ebene sich jedes Kind und die Gruppe als Ganze vertiefend und konstruierend ansiedelt. Neben dem gedanklichen, verbalen und imaginativen Ergründen im Zuhören und Sprechen geschieht das auch pragmatisch, im Spielen, im Malen und Gestalten. Wie im 3. Teil unseres Beitrages am konkreten Beispiel zu zeigen ist, bietet die Frage nach dem Glücklichen im Setting von Godly Play den Kindern heuristische Erkenntniswege an, die über eine hermeneutische Auseinandersetzung hinaus gehen, etwa in Bezug auf Menschenbild und Gottesbild.

1.2. Zur Begrifflichkeit von „Glück“

In unserem Beitrag arbeiten wir keine Glücksskalen aus,⁵ sondern begnügen uns zunächst mit einer recht schlichten arbeitshypothetischen Unterscheidung zwischen einem kurzzeitigen, spontanen Glücks-Zustand und einem länger anhaltenden, grundlegenden Lebensgefühl, das unter Umständen die Sinnsuche und die Vertiefung existentieller Problematiken einschließt.⁶ Außerdem scheint es uns interessant, Oerter's empirisch-psychologische Perspektive aufzunehmen. Oerter versteht Glück und Sinn als *Rahmenmotivation* für menschliches Dasein bzw. Tätigwerden und betrachtet Fragen und Aussagen zu Glück und Sinn des Lebens als einzustufende Phänomene des sich verändernden, *entwickelnden Menschenbildes*.⁷

1.3. Pädagogische Erwartungen an die Frage nach Glück mit und von Kindern

Reese folgend, besteht in der Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitssensibilisierung gegenüber dem Glück und seinem Kontext eine wichtige Aufgabe spiritueller Bildung.⁸ Sie erwartet dabei auch die Unterstützung bedeutsamer kommunikativer und komparativer Kompetenzen: Kinder würden

³ In diesem Aufsatz wird insofern auf „Kinder“ Bezug genommen, als Godly Play primär für Kinder im Alter von 2 – 12 Jahren einwickelt wurde. Reichhaltige Erfahrungen belegen freilich, dass das Konzept auch Erwachsenen und SeniorInnen (mit Einschränkungen auch Jugendlichen) intensive spirituelle Lernprozesse anzubieten vermag.

⁴ Damit setzen wir natürlich voraus, dass Kinder eigene Glücks- und Heilskonzepte haben - vgl. etwa R. Oerter, Glück und Sinn des Lebens im Verständnis von Kindern und Jugendlichen verschiedener Länder. In: A. Bucher u.a., „In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen“. JaBuKi 8, Stuttgart 2009, 9-22; O. Brenifier, Glück was ist das? Philosophieren mit neugierigen Kindern. Köln 2010.

⁵ Vgl. etwa A. Bucher, Psychologie des Glücks. Ein Handbuch, Weinheim 2009, z.B. „12 Kategorien, wie Glück erlebt werden kann“, 6.

⁶ Vgl. T. EAUDE: Happiness, emotional well-being and mental health – what has children's spirituality to offer; in: International Journal of Children's Spirituality 14/2009, 185-196, hier speziell 189f; A. Reese: Kann Glück ein Ziel religionspädagogischen Handelns sein? KatBl 127 (2002) 175-180, hier speziell 176.

⁷ R. Oerter, a.a.O., 9.

⁸ Vgl. A. Reese, a.a.O., 178f.

vertraut gemacht mit kulturell und religiös tradierten Glücksvorstellungen. Sie lernen, so Reese, medial vermittelte Glücksvorstellungen miteinander zu vergleichen und zu bewerten. Das integrierende Nebeneinander von Erfahrung /Wahrnehmung und Durchdringung vermittele Selbstvertrauen.

Die dunkle, oft abgeschattete *Kehrseite des Glücks* wird besonders von Eaude - aus der Perspektive der Kinderspiritualität – zur Sprache gebracht. Er meldet prinzipielle Bedenken an gegenüber der *erwachsenen* Frage nach dem Glück von Kindern, ihrem emotionalen Wohlbefinden und ihrer psychischen Gesundheit im pädagogisch-psychologischen Kontext der Auseinandersetzung. Sowohl im allgemein erzieherischen wie im spiritualitätsbezogenen Diskurs neigen Erwachsene s.E. dazu, die „dunklen“ Aspekte im Umfeld dieser Fragen zu vermeiden. Wenn Kinder versuchten, Erfahrungen von Unglücklichsein zu thematisieren oder zu agieren, fassen Erwachsene dies oft als Impuls dafür auf, Unwohlsein zu mindern, Erklärungen zur Verfügung zu stellen, Trost spenden zu wollen und emotionales Unwohlsein mit schneller Zufriedenstellung zu beenden – letztlich um sich selbst zu schützen. Demgegenüber räumt Eaude dem kind-bezogenen Zulassen, Raumgeben und Begrenzen der „dunklen“ Aspekten im Kontext der Glücksfrage eine langfristig förderliche Rolle ein - sowohl im Blick auf Spiritualität wie auf die psychische Gesundheit.⁹

2. Die Frage nach Glück und Heil in Godly Play

Wie eingangs angedeutet, wurde das religionsdidaktische Konzept „Godly Play“ nicht spezifisch auf die „Frage nach Glück und Heil“ hin entworfen. Dennoch lassen sich spezifische Weisen erkennen, wie die Frage thematisch wird. Im folgenden Abschnitt stellen wir zwei dieser Weisen vor und deuten dabei theoretische Hintergründe an. Wir unterscheiden zwischen einer *expliziten* Weise, im Ergründungsgespräch zu den Gleichnissen, und einer *impliziten* Weise, im beabsichtigten Erleben der Kinder während des gesamten Prozesses.

2.1. Die „Glücklich“-Fragen im Gleichnis-Ergründen

Die Auflockerung festgelegter Schemata, die typisch ist für Jesu Gleichnisrede, beginnt bei der Beschäftigung mit Gleichnissen in Godly Play nicht erst mit dem Auftauchen bestimmter „Glücklich“-Fragen im Gespräch nach der Darbietung. Das Ergründen, und mit ihm die Perturbation, fängt schon *vor* der eigentlichen Geschichte an. Filz-Stücke werden aus der Gleichnisschachtel hervorgeholt mit der „lächerlichen“ Frage: *Hmmm, ich frage mich, was dieses Weiß wohl sein könnte?* Insofern das Gleichnis-Ergründen bei Godly Play mit Bedacht im Medium von „Spiel“ und hypothetischer Frage („was wäre, wenn...“) geschieht, entsteht hier eine ganz spezifische Leichtigkeit, in der alle möglichen Assoziationen geäußert werden, oft gelacht wird und gerade dadurch die Ernsthaftigkeit des jeweiligen Themas Raum gewinnen kann und für die Beteiligten (seelsorgerlich) aushaltbar wird. „Es

⁹ Vgl. T. Eaude, a.a.O.

mag sich über viele Stunden hinziehen, vielleicht sogar über Jahre, bevor Kinder wirklich soweit sind, diese Frage zu stellen: `Was ist dies wirklich – für mich?`“¹⁰

Für das Gespräch *nach* der Darbietung schlagen die Godly Play-Erzählkripte zu den meisten der ausgewählten Gleichnisse eine oder mehrere Ergründungsfragen vor, die die Kinder explizit einladen, über das Glücksempfinden von Akteuren im dargebotenen Gleichnis nachzudenken, etwa: *Ich frage mich, ob dieser Mensch mit der wirklich kostbaren Perle wohl glücklich war?* Die Frage kann sich auch auf Tiere erstrecken (z.B.: *Was meint ihr, ob die Schafe in diesem Ort glücklich sind?*) und einen Perspektivenwechsel einschließen (z.B.: *Ob er wohl glücklich war, als die Vögel kamen und die Samen aufpickten? Ob wohl die Vögel glücklich waren, als sie den Sämann sahen?*).¹¹

In der Praxis wirken diese Fragen zumeist *überraschend*. Näherhin analysiert, lösen sie bei den Gesprächsteilnehmenden eine zweifache Perturbation aus:

2.1.1. Perturbation durch die Person

Die Fragen setzen voraus, dass sich die Gesprächsteilnehmenden mit dem jeweiligen Akteur identifizieren und Überlegungen zu dessen personalen Kategorien und Begründungen für den Zustand „Glücklichsein“ anstellen können. Dabei kommt entweder schon im einzelnen Teilnehmenden, auf jeden Fall dann aber in der Heterogenität der Gruppe die Möglichkeit unterschiedlicher, häufig inkommensurabler Kategorien und Konzepte für „Glücklichsein“ zum Vorschein. Individuelle Glücksvorstellungen treten in sozialen Austausch. Das kann Konflikte auslösen. Unter Umständen beginnt hier schon die ethische Grenze des subjektiven Glücksbedürfnisses im Anderen aufzuleuchten.

2.1.1. Perturbation durch Sache und Prozess

Die „Glücklich“-Fragen überraschen die Teilnehmenden auch deshalb, weil die Perspektivierung der Akteure durch eine „Glücks-Brille“ in den vorangegangenen Darbietungen gar nicht explizit (textlich) angesteuert worden war. Was sollen diese Fragen, jetzt auf einmal? Erfahrungsgemäß lassen sich die Kinder trotzdem gern drauf ein. Erwachsene Gesprächsteilnehmende hingegen finden diese Perspektivierung oft schwierig. Manchmal reagieren sie sogar unwirsch, Widerstand wird hör- und fühlbar. Auch manche Godly Play-Erzähler fühlen sich mit diesen Fragen so unwohl, dass sie sie am liebsten gar nicht stellen möchten. Wenn überhaupt, müsste dann nicht viel offener gefragt werden, etwa: *Ich frage mich, wie sich der Kaufmann wohl gefühlt haben könnte?* Demgegenüber wirken die zitierten Fragen geradezu als Provokation; ihre inhaltliche Direktion (*Glück*) wird durch den Indikativ (*war* oder *sind* statt *sein könnten*) und die Unterbetonung des Prozesscharakters des Glücks (*ist* statt *geworden* oder *suchen*) sogar noch zugespitzt. Dies wirkt herausfordernd – und soll es auch,

¹⁰ R. Nye, Die Kunst des Ergründens. In: M. Steinhäuser (Hg.), Godly Play, Bd.5, Leipzig 2008, 229 – 236, Zitat 234.

¹¹ Vgl. J. Berryman, Godly Play, Bd.3: Weihnachtsfestkreis und Gleichnisse, Leipzig 2006, 115. 99. 121. Die Frage nach dem „Glücklichsein“ taucht auch in einigen Ergründungsfragen zum Genre „Liturgische Handlungen“ auf, etwa in „Der gute Hirte und die weltweite Einheit der Christen“, a.a.O., Bd.4, Leipzig 2007, 97ff. Dies ist – ohne dass dies hier näher erläutert werden kann – darin begründet, dass dieses Genre die durch „Glaubensgeschichten“ und „Gleichnisse“ evozierten Erfahrungen *integrieren* soll.

didaktisch ganz präzise, insofern die im Gleichnis zur Debatte gestellten Themen *radikale* Fragen aufwerfen.

Ein Beispiel: In Mt.13, 45f wird erzählt, dass der Kaufmann die kostbare Perle suchte, fand und „alles“ für ihren Erwerb hergab. Die fehlende logische Folgefrage, wovon er dann leben solle, ist neutestamentlich im Zusammenhang mit Mt.6, 31ff zu interpretieren: Gott weiß, was die Menschen brauchen; die Faszination der Gottesherrschaft rechtfertigt unbedingtes, aktiv werdendes Vertrauen auf ihn.¹² Was die Gottesherrschaft inhaltlich konkret ausmacht, lässt das Gleichnis offen.

Die Begegnung mit einem Gleichnis in Godly Play ist, wie bei allen anderen Geschichten auch, *komplex*. Sie ist eingebettet in Narration, eine Visualisierung, mit der die Ergründenden spielen können und eine Gruppe. Die Komplexität wird durch den *Gesamtprozess Godly Play* (s.u. 2.2.) noch gesteigert. Im Ergründen wird die Verwirrung didaktisch so *ins Spiel gebracht*, dass jedwede scheinbare Eindeutigkeit in der Gleichnis-Auslegung, etwa in allegorischer Tradition, in eine Vielzahl möglicher Richtungen „zerlegt“ wird. Auf eine Bewertung von Antworten wird verzichtet. „Ergründen“ in Godly Play bedient sich keiner sokratischen Gesprächsführung, bei der Schüler durch geschickte, konsekutive Fragen zu einer bestimmten Erkenntnis geleitet werden. Stattdessen will das Ergründungsgespräch eine Haltung unterstützen, die man als „offene Nachdenklichkeit“ bezeichnen kann.¹³ Natürlich ist es grammatisch möglich, die Frage nach dem Glücklichen des Kaufmanns in Mt. 13, 45f als „geschlossene Frage“ aufzufassen, mit einem schlichten „ja“ oder „nein“ zu beantworten und beiseite zu legen. Besonders bei sehr jungen Kindern mit ihrer Bevorzugung schematischer Weltdeutungen wird deutlich, welche große Rolle der *Tonfall*, in dem die Frage gestellt wird, für die Richtung bzw. Offenheit spielt, in der die Gruppe mit der Frage arbeiten kann.

2.1.3. Der intendierte Zusammenhang von „Gleichnis“ und „Glück“

Die „Glücklichseins“-Frage operationalisiert in einem spezifischen Setting die im Gleichnis intendierte radikale Infragestellung menschlicher Werthierarchien. Gerade die Frage nach dem Glück betrifft jeden Teilnehmenden auf seine Weise in der Tiefe: „Alles“ heißt wirklich „alles“! Gleichnisse sind gewiss nicht die einzige biblische Textsorte, die die Frage nach Glück thematisieren. Aber sie bieten durch ihren theologischen Zusammenhang zum *Leben angesichts des in Jesus Christus angebrochenen Reiches Gottes* sowie durch ihre *konventionskritische, überraschende Erzählweise* ganz spezifische soteriologiedidaktische Chancen. Alle Sicherheiten aufzugeben für etwas, das Heil verspricht, hat nichts mit Zufall („Glück gehabt!“) oder den oberflächlichen Glücksverheißungen der Werbe-Industrie zu tun. Dies ist präzise der Punkt, an dem die „Glücksfrage“ durchlässig wird für die „Heilsfrage“ und sich „der garstige Graben zwischen Glück und Heil“¹⁴ erfahrungsnah schließen kann – wenngleich vielleicht nur für Momente. Das dargebotene Bild oder Modell von *Leben in Gottes Gegenwart* löst auf dem Weg der Imagination *neue Bilder, neue Modelle, ja: neue Gleichnisse* aus. Im Gleichnis-Ergründen merkt man dies, wenn Gesprächsteilnehmende beginnen, Sätze mit „wie“ zu bilden: *Das ist wie wenn ich mit meiner Mutter...* Nye berichtet von einer Fortbildung, in der die

¹² Vgl. P. Müller u.a., Die Gleichnisse Jesu. Stuttgart 2002, 131ff.

¹³ Vgl. J. Berryman, Teaching Godly Play. How to Mentor the Spiritual Development of Children, Denver 2009, 46f; K. Michalik / H. Schreiner, Wie wäre es, einen Frosch zu küssen? Philosophische Gespräche mit Kindern im Grundschulunterricht. Braunschweig 2006, 9ff. O. Brenifier, Glück – Was ist das?, a.a.O.

¹⁴ G. Bitter, Art. Glück und Heil. In: LexRP (1), 726; vgl. auch K. König, Glück zwischen „Machsals“ und Schicksal. In: KatBl 127(2002), 181-185.

Gruppe im Ergründen eines Gleichnisses nicht weniger als 18 neue Gleichnisse einbrachte.¹⁵ An solchen Stellen ist der Überschritt von *hermeneutischem* zu *heuristischem Erkenntnisgewinn sichtbar* (s.o. 1.1., vgl. auch u. 3.3.3.: Catharina).

2.2. Die Glücksfrage implizit – im beabsichtigten Erleben der Kinder

Über die Gleichnisse - als Genre von Erzählungen - hinaus zeigt Godly Play noch weitere, ganz spezifische, tiefgründige Möglichkeiten, die Frage nach Glück und Heil religionsdidaktisch zu inszenieren und zu reflektieren. Diese Möglichkeiten sind Teil der pädagogischen Rahmungen und didaktischen Strukturen des Konzeptes. Sie folgern aus der Gesamtintention, Kinder nicht darüber zu belehren, was sie zu denken und zu fühlen haben. Godly Play will das eigene Ergründen von Kindern stimulieren und sie vermittels eines Prozesses einladen, wahrzunehmen, bekannte Wahrnehmungen neu zu bedenken, sich ihres eigenen Denkens und Fühlens bewusster zu werden und persönliche Sinnstiftung zu entdecken hinsichtlich von Fragen, die oft nicht beantwortbar sind, uns aber durch existentielle Probleme des Menschseins wie Tod, Freiheit, Alleinsein und Sinn¹⁶ gestellt werden. Diese Intention wird maßgeblich angeleitet durch die These, dass es möglich sei, dass Gott in Offenbarung wie Verborgenheit gegenwärtig erfahrbar wird und Menschen hilft, an solchen existentiellen Problemen zu arbeiten.

2.2.1. Bedingungen implizit von Kindern erlebten Glücks – der safe space

Damit Kinder tatsächlich an solchen fundamentalen Problemstellungen arbeiten können, brauchen sie – so die These in Godly Play – einen *safe space*, einen geschützten Raum. Im Rahmen des vorliegenden Beitrages können die didaktischen Koordinaten dieses *safe space* nur angedeutet werden. Die *Beziehungsgestaltung* seitens der beiden Erwachsenen und innerhalb der Gruppe ist von gegenseitiger Wertschätzung auf Augenhöhe geprägt. Die *Zeitstruktur* mit ihren vier Phasen des Kreis-Bildens, Darbietens und Ergründens, Kreativphase und abschließendem Fest ist verlässlich wiederkehrend. Der offene, kindgerechte, freundliche *Lernraum* hält in Regalen attraktive Geschichten- und Kreativmaterialien zur selbstgesteuerten Nutzung bereit; seine Schwelle wird durch eine „Türperson“ vor Störungen geschützt. Diese und weitere didaktische Koordinaten stützen sich wechselseitig, unter Vorrang der Beziehungsgestaltung, sodass der *safe space* auch dort empfunden werden kann, wo die eine oder andere Koordinate den vorfindlichen Bedingungen in Schule, Gemeinde oder Kindergarten angepasst werden muss, wie es ja in der religionsdidaktischen Praxis in Deutschland meist der Fall ist.¹⁷

¹⁵ Vgl. Nye, a.a.O.

¹⁶ Im Bezug auf diese vier Grenzen nimmt Berryman (vgl. ders., Godly Play, Bd.1, Leipzig 2006, 59) Bezug auf Irvin D. Yalom (vgl. ders., Existentielle Psychotherapie. Köln: EHP, 2005), ohne diesen Bezug allerdings näher auszuführen.

¹⁷ In diesen didaktischen Rahmungen und Strukturen schließt Godly Play leicht erkennbar an die Montessori-Pädagogik an. Im vorliegenden Rahmen ist es nicht möglich, die Anschlüsse und Abgrenzungen Berrymans zu den unterschiedlichen religionspädagogischen Rezeptionssträngen Montessoris differenziert darzustellen. Er selbst sieht sich als Vertreter der vierten Generation mit einem expliziten Hinweis auf die Situation in Nordamerika (vgl. ders., Godly Play, Bd.1, Leipzig 2006, 110ff.). Eine besondere Nähe scheint zu S. Cavaletti zu bestehen, bei der Berryman selbst Anfang der 1970er Jahre in Italien eine Fortbildung absolvierte. Doch ein Vergleich mit ihrem Konzept der „Katechese des Guten Hirten“ rät hier zur Vorsicht. Der Diskussionsstand zur Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum, insofern sie Montessori rezipiert, steht teilweise recht kritisch

Dabei kommt der *Kreativphase* bzw. dem *Freispiel* (nach Montessori-Schulbegrifflichkeit: der Freiarbeit), die der Darbietung und dem Ergründen folgt, eine eigenständige, hohe Bedeutung zu. Das didaktisch Entscheidende geschieht eben *nicht* in der spezifischen Darbietungsweise einer biblischen Geschichte oder eines kirchlichen oder anderweitig religiös affinen Lerngegenstandes. Auch das Ergründungsgespräch, wie wir es beschrieben haben, leistet nicht mehr als einen *Beitrag* zum Prozess der individuellen Konstruktion. Ebenso mag es durchaus sein, und entspricht auch vielfacher Erfahrung, dass manche Kinder erst im abschließenden gemeinsamen kleinen „Fest“ jene Ausdrucksformen tiefen inneren Friedens zeigen, die Montessori dem Ergebnis der *großen Arbeit* zuschreibt.¹⁸ In der grundsätzlichen Reflektion wird deutlich, dass es in Godly Play auf das *Zusammenspiel* aller o.g. didaktischen Koordinaten ankommt, damit ein *safe space* zustande kommen kann. Dabei erscheint allerdings besonders das *Freispiel* als jene Phase, in der „Glück“ nicht mehr als äußerlich induziertes *Thema* – sofern dies überhaupt durch eine Ergründungsfrage angesprochen wurde –, sondern als *empfundenes Erleben* imponieren kann.¹⁹

zu Cavalettis katechetischem Ansatz. Auch für die deutsche Adaption des Godly Play-Konzeptes besteht die Aufgabe einer kritisch-differenzierenden Sichtung der Interpretation Montessoris und Cavalettis durch Berryman. Vgl. S. Cavaletti, Das religiöse Potential des Kindes, Freiburg 1994; N. Mette, Das Kind als Geheimnis. In: M. Steinhäuser (Hg.), Godly Play, Bd. 5, Leipzig 2008, 22-30. M. Pranieß, Das Godly Play-Konzept. Die Rezeption der Montessori-Pädagogik durch Jerome W. Berryman, Göttingen 2008.

Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass der Anschluss von Godly Play bei der Montessori-Pädagogik nicht nur in der Gestaltung einer *vorbereiteten Umgebung* besteht, sondern bis in die pädagogischen Grundgedanken Maria Montessoris reicht. Gerade die „Frage nach Glück und Heil“ scheint geeignet, um wichtige Verbindungen in gebotener Kürze aufzuzeigen.

Wenn Maria Montessori vom „glücklichen Kind“ spricht – was sie in ihren Schriften und Vorträgen häufig tut -, dann entfaltet sie damit zum einen *anthropologische Annahmen*, denen sie zum anderen *bestimmte Potentiale des Erziehungsprozesses* zuordnet. Anders gesagt, und wohl auch zutreffender für den Erkenntnisweg Montessoris: Sie verdichtet ihre konkreten Wahrnehmungen in den Kinderhäusern zu Aussagen und pädagogischen Vorstellungen, denen sie allgemeingültige Reichweite beimisst. *Das „Glücklichsein“ des Kindes erscheint dabei als ein wünschenswerter Zustand, den die Pädagogin an bestimmten Verhaltensweisen und Äußerungen des Kindes ablesen kann.* Montessori insistiert in zahllosen Variationen auf den Zusammenhang zwischen den *Bedürfnissen* des Kindes und seinen *Umweltbedingungen*. Ein zentrales Medium, um diese in eine förderliche Balance zu bringen, beschreibt Montessori mit der *Polarisation der Aufmerksamkeit* im Rahmen der *großen Arbeit*, jenem konzentrierenden, intensiven sich-Versenken in die Beschäftigung mit einem bestimmten Lerngegenstand. Das Kind „erwache“ gleichsam aus dieser Beschäftigung mit einem Ausdruck tiefer Zufriedenheit und Entspannung, nachdem es mit der Sache in Ruhe abschließen konnte. „Das Kind ist nicht nur heiter, sondern hat einen außerordentlich lieben und glücklichen Ausdruck... Man könnte meinen, dass in der Fülle seiner inneren Befriedigung aus der Tiefe seiner anfänglich so rauh erscheinenden Seele eine Quelle der Liebe entspringt.“¹⁷ Der letzte Teil des Zitates verweist wieder zurück auf Montessoris allgemeines „Bild vom Kind“. Den Vorgang insgesamt nennt sie „Normalisierung“, in dessen Folge hinter einem launenhaften, zerrissenen, von innerer Unruhe getriebenen Kind dessen „wahre“ (d.h. glücksfähige) „Natur“ aufleuchte und in ihm eine starke Motivation zum wiederholenden aktiv-Werden freisetze. In heutige pädagogische Diskurse eingezeichnet, könnte man durchaus von einer *herausragenden Bildungswirksamkeit der vorbereiteten Umgebung und des vorbereiteten Erziehers* sprechen.

¹⁸ Dies entspricht auch der Selbstwahrnehmung der Kinder. Mit der aus dem Genre der „Glaubensgeschichten“ anverwandelten Ergründungsfrage konfrontiert, „was wir an Godly Play weglassen könnten, und hätten doch immer noch alles, was wir an Godly Play brauchen“, ist immer wieder zu hören: „Also das Fest können wir keinesfalls weglassen!“

¹⁹ J. Berryman beschreibt diesen selbstgesteuerten Eigenwert der Kreativphase sehr eindrücklich am Beispiel zweier Jungen, die sich über mehrere Wochen hinweg in der Kreativphase trotz anderweitiger Darbietungen immer wieder mit dem Material zum „Gleichnis vom Senfsamen“ beschäftigten und dabei selbst einen

2.2.2. „Heilspräsenz“ – zum Zusammenhang von „Glück“ und „Heil“

Insofern nun das ganze Godly Play-Arrangement Lerngegenstände in der Mehrschichtigkeit von *Bibel, Kirche, Religion* anbietet, kann das subjektive Glücksempfinden zu einem Empfinden der Gegenwart von *Heil* – auf diese Weise indirekt thematisch - werden. Es ist von daher nicht nur legitim, sondern sogar geboten, die pädagogische mit der theologischen Reflexion zu verschränken. Für Montessori als gläubige Katholikin war es selbstverständlich, dass sie ihre Wahrnehmungen zum Kind durchgängig religiös interpretierte. Auf dieser Linie darf man ihr gewiss einen engen Konnex von „Glück“ und „Heil“ unterstellen. Auch wenn ihre theologischen Argumente kritisch zu überprüfen sind, deuten sie doch in dieselbe Richtung, in der Reese zur heutigen religionspädagogischen Diskussion argumentiert: „Die christliche Religion ist eine Heilsreligion, in der die Sehnsucht nach Heil, die Verheißung eines beglückenden Lebensraumes und das aktive Gestalten eines glücklichen Lebens in einer Lebenspraxis, die sich hier auf Erden bewähren muss, tief verankert sind.“²⁰ Der soteriologiedidaktische Vorbehalt wird dadurch nicht ignoriert. Denn Glück und Heil können weder als Zustand noch als Gegenstand des Sehns und erstrebenden Handelns „gesteuert“ werden. Ob sie empfunden und zum Ausdruck gebracht werden, kann nur der Arbeit der Kinder selbst anheimgestellt werden.

2.2.3. Der Raum als impliziter Faktor von Heilspräsenz

Bei Godly Play wird das subjektive Heilsempfinden in spezifischer Weise von der Anordnung der Geschichten-Materialien im Raum gestützt.²¹ Der *gesamte* Raum sowie der *gesamte* Prozess eröffnet einen Zugang zur dargebotenen „Geschichte“, bei dem aus der *Vorzeitigkeit* eines „Redens über“ eine *Gleichzeitigkeit als empfundenes Heil* werden kann. Die Kinder sollen *jetzt, in der Gegenwart Gottes* an existentiellen Problemen arbeiten können. Insofern kann man durchaus von einem „heilspräsentischen“ Konzept reden, das von einem *safe space* nach Kräften unterstützt wird.

3. Empirische Analyse der verbalen und nonverbalen Aktivitäten einer Kindergruppe

3.1. Die Geschichte von Schöpfung und Fall im deutschen Adaptionprozess von Godly Play

Band 6 der US-amerikanischen Godly Play-Buchreihe von J. Berryman enthält Vertiefungsdarbietungen zum Band 2 (Altes Testament), eingeordnet in das Genre der

mehrstufigen, transformativen „kreativen Prozess“ durchliefen. (Vgl. ders., *Godly Play*, Bd. 1, Leipzig 2006, 48-62.

²⁰ A. Reese, a.a.O., 176.

²¹ Außer den Regalen mit den „Gleichnissen“ und den „Liturgischen Handlungen“ gibt es die mit den „Glaubensgeschichten“. Deren Anordnung folgt dem biblischen Kanon - angefangen mit der „Schöpfung“ bis hin zu „Paulus“ sowie der „Geschichte, die noch nicht geschrieben ist“. Das scheint den Kindern ein Verständnis der biblischen Überlieferung als chronologisch wohl geordnetem („heilsgeschichtlichem“) Aufbau nahe zu legen. Hier entsteht eine deutliche Spannung zu den exegetischen Erkenntnissen zur vermutlichen Entstehungsgeschichte der jeweiligen Traditionen sowie ihrer religionspädagogischen Rezeption im deutschsprachigen Raum. Vgl. F.Zeeb, *Die schwer fassbare Gegenwart Gottes. Anmerkungen zum Bezug von Godly Play auf die biblische Theologie* Samuel Terriens. In: M. Steinhäuser, a.a.O., Bd. 5, 103-111; N. Mette, a.a.O. (2008), 29, P. Müller, a.a.O. (2007), 91-102.

Glaubensgeschichten.²² Vor dem Hintergrund des religionspädagogischen Diskussionsprozesses zu Godly Play in Deutschland wurden die von Berryman vorgeschlagenen Stoffe in einem kollegialen Arbeitsprozess, der sich über insgesamt fast vier Jahre erstreckte, in Verantwortung des Godly Play deutsch e.V. bearbeitet. Dies führte zu weitgehenden Neufassungen der Erzählskripte, Materialien und Spielweisen.²³ Unter anderem entdeckten wir, dass einige der vorgeschlagenen Geschichten (Schöpfung und Fall, Isaaks Bindung, Ruth und Naomi, Hiob) einen *spezifischen* Aspekt von „Glaubensgeschichten“ erschließen, insofern sie existentielle Horizonte eröffnen, die die Rede von der „Gegenwart Gottes“ sowohl für Erzählende als auch für Teilnehmende in den Gruppen *problematisch* machen. Die Bearbeitergruppe erfand hierfür den Begriff *Menschheitsgeschichten* und einen „Erdsack“ als neues Grundmedium (siehe Foto).



Godly Play-Material "Schöpfung und Fall" (Erprobungsstadium 2010; Erdsack) Foto. M.Grass

Speziell in die Auseinandersetzung mit Gen 2f drängte außerdem die Ahnung hinein, dass die Frage nach dem „Glücklichsein“ – bislang spezifisch für das Genre der Gleichnisse – auch bei den *Menschheitsgeschichten* leistungsfähig sein könnte. Inzwischen hat sich bestätigt, dass diese Frage die *Widersprüche* und schwer ertragbaren *Spannungen* der Geschichten in die Mitte des Gespräches zu katapultieren vermag. Dies ist deshalb möglich, weil Godly Play im eingangs beschriebenen Sinn (s.o. 1.1.) dem Stoff *einen Rahmen gibt, der den Rahmen öffnet*.

Genauer gesagt, hat die Bearbeitergruppe eine *Impuls-Batterie* formuliert, die auch in unserem Untersuchungsbeispiel angewendet wurde und das Ergründungsgespräch inhaltlich gliederte. Die 8 Impulse lauten:

Ich frage mich,

- was euch am Liebsten war in der Geschichte?
- ob die Menschen etwas mitnehmen konnten aus dem Garten?
- ob die Menschen glücklich waren in der Geschichte?
- ob Gott glücklich war?
- ob Glückliches manchmal auch mit was Schwierigem zusammenhängt, mit was nicht so Tollem?

²² J. Berryman, The complete guide to Godly Play. Vol. 6: 15 Enrichment Presentations for Fall. Key Figures among the People of God. Denver 2006.

²³ Die Publikation ist für 2011 geplant.

- ob Glücklichkeit manchmal auch mit was Verbotenem zusammenhängen kann?
- ob wir in der Geschichte irgendwas weglassen könnten und wir hätten noch die ganze Geschichte?
- was ihr euch noch fragt?

Besonders der letzte Impuls ist geeignet, der Versuchung zu wehren, durch zu viele „geschichtenspezifische Zusatzimpulse“ den Rahmen des Erkennens der Kinder wieder zu schließen. Manchmal genügt es auch, nur bei den vier klassischen Ergründungsfragen der Glaubensgeschichten zu bleiben: nach dem Liebsten, dem Wichtigsten, dem eigenen Wiederfinden und dem Weglassen. So bleibt der Rahmen offen.

3.2. Methodologische Reflexion

Am Beispiel einer 90-minütigen Einheit zu Gen2f mit 25 Kindern einer 3. Grundschulklasse im Religionsunterricht einer Evangelischen Grundschule in Brandenburg/Ha. haben wir untersucht, was im Kontext von Glück und Heil bei Godly Play zu erwarten sein könnte. Wir haben also die Frage nach Glück in eine konkrete Situation (Inhalt der Geschichte) und in einer konkreten, prozessual sorgfältig vorbereiteten Kommunikation (Selbst- und Gruppenempfinden im Raum) eingebettet. Das dabei gewonnene empirische Material haben wir akustisch aufgezeichnet, transkribiert und dann zuerst einer Querschnitts- und danach einer Längsschnittanalyse unterzogen.²⁴ Wir stellen die Ergebnisse

²⁴ Das gesamte Transkript findet sich im Anhang zu diesem Aufsatz.

Zur Methodik der Analyse: Nach der Grounded Theory (Strauss/Glaser²⁴) wird verschiedenstes Datenmaterial durch Codieren untersucht, um in den Daten Indikatoren für das interessierende Phänomen zu finden (Ergebnis: s.u. 3.4.3.). Dabei wird dreifach differenziert: *Codes* (Indikatoren, die unmittelbar aus dem Material abgeleitet sind), *Konzepte* (die vorläufigen Auswertungscharakter haben) und *Kategorien* (mit differenzierterem und abstrakterem Auswertungscharakter). Nach einem zunächst offenen Codieren am Datenmaterial können die bereits gefundenen Konzepte als Kategorien verfeinert und neu differenziert werden (Axiales Codieren). Wir haben zunächst das Datenmaterial der Sequenzen 3-6 offen codiert (A). In einer nächsten Analysephase (B) wurden gefundenen Codes des Phänomens „Glück“ Achsenkategorien zugeordnet und auf zeitlich-räumliche Kontextbedingungen, Ursache-Wirkungs-Beziehungen, Aktion, Interaktion, Handlungsstrategien von Akteuren und auf intervenierende Bedingungen (biografische oder lebensweltliche Kontexte) befragt. Die hier erkannten qualitativen Besonderheiten der expliziten Aussagen im Gespräch ließen große Verschiedenheiten und eine Dichte von Codes in Bezug auf die biografischen und lebensweltlichen Äußerungen, auf die Fragen nach dem Kontext und auf die Frage nach den Aktionen/Strategien finden. Daher wurden in einer weiteren Analysephase (C) sechs einzelne unterschiedliche Vertreter der Gruppe in Längsschnittanalysen im Besonderen unter diesen Aspekten analysiert und deren Verknüpfungen, Bilder, biografisch-lebensweltliche Bezüge und Übertragungen erhoben (vgl. 3.3.).

Die Untersuchungsmethode würde nun einen Analyseschritt D) anschließen, der auch das Datenmaterial aus der Kreativphase (Bild-, Schrift-, Filmmaterial) erheben und codieren ließe, um weitere Erkenntnisse zu „Glück und Heil“ bei Godly Play zu erhalten. Hier könnten die drei unter C) untersuchten Kategorien leitend sein, aber auch noch weitere Selbstkategorisierungen des Datenmaterials gefunden werden. Die Erhebung des Materials zu Untersuchungszwecken wäre allerdings ein konzeptverändernder bzw. konzeptferner Schritt, denn Tätigkeiten der Freispielphase werden bei Godly Play nur dann den Erwachsenen oder anderen Gruppenteilnehmenden präsentiert, wenn die Kinder *selbst* es wollen. Dieses forschungsmethodische Problem hat auch J. Berryman wiederholt beschrieben. Wir erlauben uns daher, vom Konzept Godly Play her, zu fragen: „Wer will diesen Schritt, diese Veränderung am Konzept?“ Wären es die Kinder selbst, ließe sich dieser Analyseschritt gehen. Wären es die Erwachsenen, müsste er abgelehnt werden. Folglich ist ein sehr begrenzter Datenumfang aus der Kreativphase vorhanden und lässt sich nur darstellen, nicht analysieren (s.u. 3.3.1. b)). Dies formulieren wir als einen wissenschaftlichen Respekt vor der Subjektwahrnehmung des Kindes in Bezug auf seine kreativen Prozesse und zugleich als ein ungelöstes empirisch-forschungsmethodisches Problem.

hier jedoch in umgekehrter Reihenfolge dar, um den Lesern das Hineinfinden in die Gesprächssituation und die Äußerungsweisen der Kinder zu erleichtern. Die abstrahierendere Querschnittsanalyse folgt im Abschnitt 3.4.

3.3. Längsschnittanalyse - Beobachtungen zu einzelnen Kindern

Die Beobachtungen zeigen sehr deutlich, in welche *verschiedene Richtungen* einzelne Kinder ihr thematisch-theologisches Engagement und ihren *eigenen Suchprozess* mittels der Glücksfrage steuern. Aber auch der Prozess der Gruppe insgesamt ist in seiner Beeinflussung durch einzelne Äußerungen zu beachten.

3.3.1. Ida: „Also ich glaube, er war schon ein bisschen traurig...“

Ida meldet sich zu jeder Frage zu Wort, meist jedoch spricht sie im hinteren Teil der Sequenz. In Bezug auf die erarbeiteten Kategorien/Codes (vgl. u. 3.3.2.) äußert sie sich sehr differenziert: In Bezug auf die Glück bzw. hier Unglück *verursachenden Akteure* ist es für Ida eindeutig der Mensch, der zuständig ist. Sie hat aus ihrem sozialen Umfeld ein klares Regelwerk übernommen, das sie benennen und anwenden kann. In Bezug auf den *Kontext* von Glück ist ihr wichtig, dass es unvollkommen ist, d.h. nicht immer perfekt sein kann oder darf(?). Sie ist stark in Bezug auf Erfahrungen auf „die Menschen“ man/ andere fixiert, ein Beispiel aus dem eigenen lebensweltlichen Kontext betrifft die Arbeitswelt ihrer Mutter.

In Bezug auf das Gottesbild sind 2 Aussagen wichtig: „*Ich glaub, sie haben sich schon'n bisschen geschämt, als sie sich vor Gott versteckt haben.*“ (3,72) „*Also ich glaube, er war schon ein bisschen traurig, weil er einfach den Menschen nicht trauen konnte, weil sie einfach gegen ihn .. verstoßen haben.*“ (4,92f). Hier zeigt sich auch ein Aktions- bzw. Strategie-Verstehen: Ida hält die Menschen für verantwortlich für Gottes „bisschen traurig“-Sein und differenziert dies: es geht um Vertrauen zwischen Gott und Mensch - und sie haben sich geschämt, als sie sich versteckt haben, sind sich also ihres Handelns bewusst. Bei Überlegungen zu Konsequenzen geht es immer um den Code: Unglück Gottes als Folge menschlichen Handelns. Dabei spielen Scham und Verantwortung eine wichtige Rolle. Für Ida ist klar, dass Verbotenes Ärger nach sich zieht und dass Verbotenes als solches eindeutig erkennbar ist.

Wie entwickelt sich die inhaltliche Fortsetzung des Gesprächs in Sequenz 7 und 8 für Ida weiter? Zunächst kritisiert sie, was die Menschen tun. Sie zeigt, was ihr fundamental wichtig ist: ob jemand glaubt oder nicht glaubt; dass das Paradies im Himmel sei. Das Fragenstellen allerdings ist bei ihr mit einem positiv-freudigen Affekt verbunden, und sie will es lieber nicht missen (7, 182). In der letzten Sequenz weitet sich ihr Blick sehr stark, fast spielerisch zu anderen Schöpfungsgeschichten und schließlich hin zur Frage nach „*Warum heißt Gott eigentlich Gott?*“ Hinter der Frage steht möglicherweise ein Impuls vom Schluss der letzten Sequenz, bei dem jemand nach den Beziehungen Gottes in sich fragt. Vielleicht fragt sie danach, wer ihm einen Namen gegeben haben könnte? Oder was ihn eigentlich fremd oder ähnlich mit dem Menschen macht... Das wäre eine Frage, die Anhaltspunkte in ihrem anthropomorphen Gottesbild hätte und eine vorsichtige Weitung desselben ahnen ließe. Auch eine Deutung in Richtung: wozu braucht Gott denn seinen Namen? wäre möglich, in beiden Fällen ließe sich ein Bezug zur folgenden Antwort Siads herstellen: „ich denke, Gott ist in unserer Seele, wie so ein Geist.“

Die Frage nach dem Unglücklichsein Gottes, die Ida als Traurigkeit bezeichnet, wird von ihr im Lauf des Gesprächs an eine Grenze des Gottesbildes geführt. Sie nutzt die Möglichkeit generierender Fragen, *um das Bild vorsichtig zu weiten, zu verändern bzw. ihm erste neue Konturen zu geben.*

3.3.2. Siad: „ich denke, Gott ist in unserer Seele, wie so ein Geist.“

Auch Siad meldet sich zu den meisten Fragen und spricht im mittleren bis hinteren Teil der Sequenzen. In den beiden Anfangssequenzen stellt er als Erster einen affektiven Bezug zur „kritischen Szene“ des Geschehens her, zum Baum. Sein Menschenbild zeugt von differenzierter eigener und

vermittelter Erfahrung: Auf die Frage, ob die Menschen etwas mitnehmen konnten aus dem Garten, sagt er: „*Sie haben sich selber mitgenommen*“ und „*em, also z.B. der Schmerz, wenn ein Kind geboren wird, geht der Schmerz ja so nach ein paar Stunden oder so Tagen weg und danach ist, man ja glücklich. Oder wenn der Schmerz noch da ist und wenn das Kind noch geboren wird, dann ist man auch glücklich.*“ In Bezug auf die Ursachen von Glück oder Unglück versteht Siad die Schlange als Hauptverantwortliche und die Menschen als Nebenverantwortliche: „*also er (Gott) war glücklich und unglücklich, aber ich glaube, er war auch ein bisschen traurig über die Menschen und über die Schlange, weil die Schlange einfach gesagt hat, ‚los iss mal die Früchte, euch passiert nix‘*“. Sein Gottesbild ist wie das Bild von der Schlange hier anthropomorph.

Siad hat ein klares Regelwerk, was eigene Begründungsanteile aufweist. Er vermittelt dies wieder mittels feiner Beobachtungen, die deutlich zeigen, wie er die Perspektive wechseln kann: „*An verbotene Dinge muss man sich eigentlich auch halten. Sonst ist der andere über einen sauer und dann ist der eine, der das gemacht hat, auch'n bisschen unglücklich.*“ In Bezug auf die Korrelationen zwischen Glück, dem Subjekt und anderen zeigt sich eine indirekte Ausweitung des Konzepts: Glück wird beendet durch eigenes oder fremdes Handeln, sonst häufig mit einer grundsätzlichen moralischen Bewertung verbunden: Siad zeigt die *Rückkopplung von „Verbotenem“ vom Agierenden zum Betroffenen zurück zum Agierenden*. Das ist eine eigene Konstruktion eines Regelwerkes, die auf der Ebene der Frage nach dem Zusammenhang von Verbot und Glück auf einen Transfair Siads zwischen Geschichte und erlebter Wirklichkeit hinweist.

Auffällig ist, dass Siad nach der 6. Sequenz kaum noch mitredet, nicht aktiv spielerisch die Geschichte verändert und keine Fragen stellt. Aber man sieht doch, dass er intensiv den Gedankengängen der anderen folgt und dort, wo die Fragen nach „Gott oder nicht Gott“, nach „Glaubenswahrheit oder Evolutionstheorie“ auftreten, ein komplexes Gottes- und Menschenbild zeigt: „*ich denke, Gott ist in unserer Seele, wie so ein Geist.*“ Hier übersetzt er die *anthropomorphe Gestalt des Gottesbildes in eine annähernd abstrakte Ausdrucksform* hinein. Siad zeigt dabei ein ausgesprochenes Figurationsfeingefühl für die Heterogenität der anderen Gesprächsteilnehmer und wählt eine Form, die anderen Kindern zu diesem Zeitpunkt des Gesprächsprozesses einen möglichen „Zwischen-Haltepunkt auf der Kletterpartie am Gottesfelsen“ anbietet.

3.3.3. Catharina: „Da war ich glücklich, dass ich was gegessen hatte, aber hab mir aber auch dabei das Handgelenk verbrannt.“

Sie steigt mit der 2. Fragesequenz ins Gespräch ein und bleibt von da an stetig mit längeren und sehr differenzierten Redebeiträgen beteiligt. Sie äußert sich zu den Bedingungen des Glücks: „*weil sie da alles zum Leben hatten.*“ Das Ende des Glücks wird mit Traurigkeit beschrieben, „*...aber ich glaub sie warn schon ziemlich traurig, nachdem sie die Schlange verführt hatte, die Früchte zu essen. Da waren sie schon n'bisschen traurig aus dem schönen Garten rauszugehen.*“ Der Garten als Ort des Glücks steht für sie zunächst im gedachten Gegenüber zur Welt (als Ort des Traurigseins). Mit der Frage nach dem Glück Gottes beginnt Catharina ihr Konzept in Bezug auf die Beziehung des Glücks zu einem Ort zu ändern: „*... also ich glaub er war glücklich, als er alles geschaffen hatte, aber er war auch'n bisschen traurig und enttäuscht, als er gemerkt hat, dass die Menschen nicht auf ihn gehört hatten, und – er war glaubich auch glücklich, als die Menschen dann in die Welt gezogen sind.... Ja, würd ich sagen.*“ Aber auch hier zeigt sich das Konzept ‚Glück/Unglück als Folge menschlichen Handelns‘. Das Regelkonzept von Catharina geht von einem nicht perfekten Glück aus, und sie macht die Schlange verantwortlich, die Menschen verführt zu haben. Immer wieder versucht sie mit Beispielen, die Erfahrungen der Menschen im Garten um *einen differenziert wahrzunehmenden Glückszustand in der eigenen Lebenswelt zu rekonstruieren oder mit Motiven der Lebenswelt zu gestalten*. Sie verwendet dabei die Koordinaten der Impulsfrage und *eröffnet mit deren Hilfe eigene metaphorische Paradoxa*, die in der lebensweltlichen Gestalt jedoch erstaunlich gut auszuhalten sind. „*Ich hab noch'n Beispiel dafür, dass es, wenn man glücklich ist, nicht immer perfekt sein soll: z.B.*

auch inner glücklichen Familie, die sich ganz gut versteht, gibt's ja auch mal Streit, und man ist trotzdem noch glücklich, dass man sein Geschwister hat und seine Eltern.“

„...wenn man ganz doll Hunger hat und die Mutter hat zu m Mittagessen was ganz Tolles gekocht- das hab ich mal gemacht, als ich noch kleiner war. Dann war die Flamme aber noch an, dann hatte ich aber ganz doll Hunger, hab den Deckel hochgemacht. Da war der Deckel zwar nicht heiß, aber dann bin ich mit'm Handgelenk auf den Topf gekommen und der Topf war noch ganz heiß und ich durfte das Essen eigentlich ja noch gar nicht essen. Da war ich glücklich, dass ich was gegessen hatte, aber hab mir aber auch dabei das Handgelenk verbrannt. Hachhhh...“

Glück oder seine Enttäuschung wird von Catharina häufig mit *Beziehungsworten* beschrieben. Dass Gott und Schlange wie der Mensch in anthropomorpher Gestalt von Catharina gedacht werden, erweist sich als Ressource. Sie kann Beziehungen und Interaktionen der Handlungsträger der Geschichte unmittelbar in die eigene Lebenswelt und deren Strategien, Bedingungen und Beziehungen übersetzen und eigene passende Beziehungs- und Aktionsbilder finden. So ist es auch ihr Beitrag am Ende der letzten Sequenz, der Gottesfrage die Frage nach der Entstehung der Sprachen zuzufügen. Wir verstehen diese Frage in Ausziehung der Linie nach der *Beziehung, der Kommunikation der Menschen und Gottes, die Catharina im Besonderen in dieser Gruppe vertritt.*

3.3.4. Franz: „Gibt es Gott wirklich?“

Er meldet sich insgesamt dreimal an extrem voneinander entfernten Stellen des Gesprächs zu Wort. Weite Teile schweigt Franz. Seinen ersten Beitrag, welcher eine Antwort auf die 1. Frage (nach dem Liebsten) ist, kann er erst nach der 2. Frage (was die Menschen mitnehmen könnten in die Welt) anbringen: *„Ich fand die Stelle mit den Flüssen so schön.“* Hier zeigt er eine affektive Zuneigung zu einer Stelle, an der die Auseinandersetzung Mensch–Gott noch nicht vorkommt und ein erster allumfassender Glückszustand auf das Naturerleben der Paradiesströme bezogen zu vermuten ist. Franz schweigt zu den Fragen nach dem Glück der Menschen und Gottes Glück, zu den Verknüpfungen von Schwerem und Verbotenem mit dem Glück. Aus diesem Schweigen lassen sich keinerlei Konzepte um Regelwerke im Zusammenhang mit Glück/Unglück oder Strategien zwischen Menschen–Gott–Anderen vermuten. Franz äußert sich aber als Erster der letzten Sequenz. Kaum, dass ich den Impuls ausgesprochen habe (was die Kinder sich noch fragen), fragt er: *„ob die Geschichte so passiert ist?“* Damit gibt er einen entscheidenden Impuls, den umgehend zwei Jungen stark bejahend auf kognitiver Ebene aufgreifen, dann zwei Mädchen stark bejahend auf der Glaubensebene fortsetzen. Die *„verschwiegene“ (implizite) und die explizite Beschäftigung mit dem Thema Glück wird von Franz und der restlichen Gruppe an dieser Stelle auf mehrere, Gottes Dasein und Eigenschaften betreffenden Fragen fokussiert.* Schließlich stellt Franz seine letzte und vielleicht wichtigste Frage: *„Gibt es Gott wirklich?“* Die Gruppe bietet mittels weiterer Fragen und Antworten kompetente Konzepte der Gottesfrage an, die alle einzelne Aspekte von Franz' Frage aufnehmen. Wir halten es für heuristisch erstaunlich, wie die einzelnen nachfolgenden Redner und Frager Elemente von Franz Frage ergreifen, ohne ihn mit einem fertigen Konzept zuzudecken.

1. *„Die Griechen hatten viele Götter, einer ist Uranos.“* Ein religionsgeschichtlicher Versuch, evtl. meinent: es gibt viele Antworten, viele unterschiedliche Erfahrungen

2. *„Ich frage mich, ob Gott auch eine Familie hat, Vater, Mutter, Schwester...“* die Frage nach der Kommunikation Gottes in sich wird thematisiert, nach verschiedenen „Gotterfahrungsmöglichkeiten“, oder Gotteseigenschaften; möglicherweise wäre dies ein Übersetzungsbild für die Kommunikation der Wahrnehmung Gottes.

3. *„Gab es Adam und Eva wirklich?“* Hier findet sich ein hermeneutischer Versuch. So wie du Adam und Eva und die Wirklichkeit zusammenbringen kannst, kann es dir auch mit Gott gelingen – oder nicht gelingen.

4. *„Warum heißt Gott eigentlich Gott?“* Diese Frage wird erst als 4. gestellt, eröffnet aber inhaltlich gesehen in diesem Redegang die zuvor zitierte mögliche Fülle.

5. *„Ich denke, Gott ist in unserer Seele, wie so ein Geist.“* Siads überlegende Antwort gibt zugleich eine personelle Verankerung dessen, der diesen Satz so sagen kann: „ich denke.“ heißt auch: mich kann man danach fragen. Es heißt auch: so kann man es *denken*. Und es heißt auch: so suche ich nach Gott.

6. *„Wie sind die Sprachen entstanden?“* Auch diese Frage könnte *hermeneutisch und heuristisch* zu verstehen sein. *Hermeneutisch* verstanden, würde sich vielleicht eine Auseinandersetzung mit Gen 11 (Sprachverwirrung in Babel)

nahelegen, vielleicht in Verbindung mit der Pfingstgeschichte Apg. 2. *Heuristisch* wäre sie die Frage nach dem gesuchten Anknüpfungspunkt oder –feld der *Kommunikation von Mensch zu Gott, zu Mensch und von Gott zu Mensch und zu Gott*.

3.3.5. Karla: „Mir hat alles gefallen“

Karla äußert sich viermal, davon dreimal im Zusammenhang mit den Bäumen und dem Essen der Menschen. Am Ende möchte sie, dass die Bäume aus der Mitte des Gartens herausgenommen werden, so erscheint ihr die Geschichte komplett. Das ist interessant, weil zu ihrem Geschichtenkonstrukt der „Fall“ des Menschen (Essen von den Bäumen) durch eine einfache Verhaltensveränderung/-Rücknahme aufgehoben wäre und das Glück der beteiligten Akteure und ihr eigenes Glück, das Wohlbefinden in Bezug auf die Geschichte sozusagen wieder komplett wäre. Für sie sind Gott und Menschen ohne dieses Ereignis glücklich und sie selber auch. Karla ist eine Vertreterin der Untergruppe von Kindern, die in der Anfangssequenz auf die Frage nach dem „liebsten in der Geschichte“ antworten, „mir hat alles gefallen“. Wenn wir hier die Überlegung anschließen, was genau an der Geschichte diese Kinder glücklich gemacht haben könnte, so lässt Karlas Agieren im Gespräch vermuten, dass es für Karla der allumfassende gelungene Zustand an Beziehung (Mensch-Mensch, Gott-Mensch), an Natur, an Zufriedenheit war, der glücklich machte. Das würde bedeuten: die Fragen nach dem *Glück der Agierenden* und nach dem *Glück allgemein* haben nicht nur allein eine heuristische Funktion im Bezug auf Gedankenkonstrukte der Kinder. Sie helfen darüber hinaus zu *Versuchen von Handlungs- bzw. Lösungskonstrukten*: im Prozess vom unbestimmten Wohlbefinden „mir hat alles gefallen“ über die Problem-Aspekte nach der Frage nach dem Glück kommt Karla zu einer ersten Lösungskonstruktion, wie dieser Glücks-Zustand herbeigeführt werden könnte. Für sie war die Lösung: Die Bäume als Anlass oder Auslöser des unglücklichen Momentes müssen weg bzw. aus der Mitte heraus.

3.3.6. Tom: „Ich glaub, Gott war immer glücklich, weil, er wollte bestimmt, dass die beiden Menschen in die Welt ziehn.“

Tom ist sehr aktiv am Gespräch beteiligt, zu jedem Impuls meldet er sich ein- bis zweimal zu Wort, häufig auch in der Anfangsphase der Sequenzen. Für Toms Glücks-Konzept ist Begegnung und Einklang wichtig, aber auch das allumfassende gelungene Dasein („...dass alles erschaffen wurde“) und Geschenke. Besonders ist an seinen Äußerungen, dass für ihn nur das Glück der Menschen nicht ganz vollständig ist; das Glück Gottes bleibt ungetrübt: „Ich glaub, Gott war immer glücklich, weil, er wollte bestimmt, dass die beiden Menschen in die Welt ziehn.“ Tom hat ein Regelwerk von Richtig und Falsch, was er klar vorstellt. Dieses Regelwerk betrifft zunächst sowohl die Ursache wie Folge von Glück/Unglück der Menschen. Dennoch hat sein Glückskonzept eine überraschende Komponente, die durch Überlegungen zur Strategie Gottes in den Blick kommt: „...weil, er wollte bestimmt, dass die beiden Menschen in die Welt ziehn.“ Später wird deutlich, dass Glück und Spaß und Verbot für Tom in ein Konzept gehören können: „Ich hätte da n Beispiel, zum Beispiel wenn du Sachen machst mit ganz viel Krach mit deinen Freunden und du darfst es nicht, unter dir die meckern dann und dann, wenn deine Eltern wiederkommen, darfst du dann nicht mehr weitermachen, dann hattest du dabei ganz viel Spaß.“ Tom findet damit eine Metapher für das Phänomen Glück, die ihm erlaubt, sein Regelkonzept zu behalten und dennoch deutlich zu verändern: der eigene Spaß und die eigene Lebendigkeit in Gemeinschaft bzw. Begegnung, die Entscheidung, die gestattete und ergriffene Freiheit und ihre Grenze. Das alles sind wichtige Aspekte von Glück, und gleichsam sind mit dieser Metapher auf einer Metaebene wichtige existentielle Grundkategorien zwischen Individuum, Sinnfindung und Sozialität gefunden worden.

3.4. Querschnittanalyse

Nach diesen Beobachtungen zu den thematischen und theologischen Konstruktionen einzelner Kinder weiten wir nun wieder den Blick auf alle 25 Kinder der Gruppe und stellen nachträglich dar,

wie wir die in der Längsschnittanalyse verwendeten Kategorien und Konzepte abgeleitet haben. Folgender Dreischritt hat sich als praktikabel erwiesen, um die Ergebnisse zu systematisieren:

- Glück in Bezug auf das emotionale Wohlbefinden der Kinder
- Glück in Bezug auf das explizite kindliche Engagement (grundsätzliche Ebene)²⁵
- Glück auf thematisch-theologischer Ebene

Wir nehmen dabei die in Kap.2 getroffene Unterscheidung von *impliziter* und *expliziter* Thematisierung der Glücksfrage auf, kehren sie jedoch um und fragen zunächst (3.4.1.) nach der Implikation und dann nach den thematischen Erkenntniswegen der Kinder (3.4.2.).

3.4.1. Macht Geschichten hören, Fragen und Rätseln glücklich(er)? - Das emotionale Wohlbefinden der Kinder bei Godly Play

Der Untersuchungsablauf war klassisch für Godly Play: nach dem anfänglichen Kreis-bilden im Raum folgt a) einer Erzählung (15-20') b) ein Ergründungsgespräch (ca. 25'), c) eine Spiel- und Kreativphase (ca. 30') und d) ein kleines Fest (15-20'). Implizite Äußerungen emotionalen Wohlbefindens findet man in allen 4 Phasen. Wir beschränken uns auf Momente aus der Freispielphase.

Folgendes konnte die Erzählerin mit Hilfe ihrer gestreuten Wahrnehmung im Raum und durch einzelne von den Kindern gesuchte Kontakte wahrnehmen: Im kreativen Gestaltungsbereich entstand eine Geschichte („Das Paradies unter der Erde: Es war einmal ein ganz geheimes Land. Es war nämlich unter der Erde. Hier wohnten ganz kleine Menschen...“). Ein Mädchen schrieb für sich alle Fragen auf, die sie im Lauf des Ergründungsgesprächs beschäftigt hatten und suchte schreibend Lösungen zu notieren oder auch die unterschiedlichen Positionen festzuhalten. Dabei handelte es sich auch, aber nicht nur um Fragen, die zuvor im Ergründen besprochen worden waren. Mehrere Kinder malten Szenen aus der Paradiesgeschichte, die Szene mit der Schlange, manchmal das Paradies und die Bäume, manchmal 1, manchmal 2, manchmal 3 Bäume. Ein Kind malte eine Feuersbrunst oder eine Stadt im Krieg. Ein Kind malte die Erde und einen anderen Planeten und ein Raumschiff. Die Kinder, die mit dem Material der erzählten Geschichte spielten, gestalteten ein Paradies, setzten dabei aber erste Überlegungen im Spiel um, die bereits im Ergründungsgespräch vorgeschlagen worden waren. Einige Kinder wählten das Exodus-Material, das in einer Einheit vor Wochen Thema gewesen war und spielten einen problematischen Durchzug durch das Meer, bei dem Menschen ertranken und eine Brücke gebaut wurde. Andere bauten an einer Stadt mit

²⁵ Die Auswertung dieses Punktes findet sich als axial codierte Tabelle ebenfalls zum download unter www.godlyplay.de → Literatur → Volltexte.

Menschen.



Die Gruppe in der Kreativphase / dem Freispiel. Foto: E. Simon

Diese Aufzählung zeigt nur die materiale Unterschiedlichkeit der Beschäftigung und sagt noch nicht viel über die inhaltlichen Linien der Auseinandersetzung. Diese können nur vorsichtig angedeutet oder errahnt werden. Genauer würde einen Prozess der Selbstpräsentation der Kinder erfordern, dessen konzeptionelle Problematik wir bereits benannt worden haben (s.o. Anm. 24). Soviel lässt sich immerhin sagen: Der Glückszustand, aber mehr noch der Nicht-Glückszustand fand Ausdruck im Spiel. Zu beobachten war, dass alle Kinder entspannt im Raum waren, obwohl der konkrete Raum im Untersuchungsbeispiel mit 25 Kindern ziemlich voll war. Ein Junge malte am Schluss auf die Rückseite seines Bildes „Das war toll!“. Damit wollte er sich fotografieren lassen. Das ist eine mehrheitliche Erfahrung, die nicht nur diese Godly-Play-Einheit der 2.+3.Stunde am Mittwochvormittag betrifft: die Kinder gehen mit einem *emotionalen Wohlbefinden* in die kommenden Unterrichtsstunden im Schulalltag.

3.4.2. Erkenntniswege der Kinder

Die Erkenntniswege der Kinder lassen sich recht genau am transkribierten Ergründungsgespräch nachvollziehen. Auf der Metaebene des Erkenntnisgewinns betrachtet, sind die Kinder zweifach tätig:

- a) Sie haben der Geschichte von Gott und den Geschöpfen im Paradies zugehört und die erzählte Handlung mittels der Frage nach dem Glück rekonstruiert. Sie trafen Aussagen über die Strategien der Handlungsträger, über den Kontext des Glücks oder des benannten Anderen in Bezug auf den Kontext. Sie thematisierten Ursachen und Folgen von Glück oder dem jeweils gefundenen Anderen für die Handlungsträger. Das ist Hermeneutik. Etwas Vorgegebenes wird rekonstruiert, verstanden, transferiert.

- b) Der Transfer deutet zugleich ein offenes Geschehen an. Die Kinder bezogen den Inhalt der Geschichte vermittelt von Motiven ihres biografisch-lebensweltlichen Kontextes und vermittelt der Frage nach Aktionen/Strategien auf weiterführende Themen. Das ist Heuristik. Die Rede vom Phänomen Glück stößt ein Suchen an, dessen Gegenstand von Erwachsenen – und evtl. auch von den einzelnen Kindern - vorher nicht bestimmt werden kann. Das eigene Suchen findet eigene Bilder.

4. Ergebnisse und Ausblick

- 4.1. *Forschungsmethodisch* haben sich zwei Vermutungen bestätigt: Zum einen, das das Thema „Glück und Heil in der Perspektive von Kindern“ anhand einer konkreten, Konflikte evozierenden Vorgabe (dargebotenen Geschichte) eine griffige, gut beforschbare Gestalt gewinnt. Zum anderen, dass dieses Thema nicht nur anhand innerhalb dieser Vorgabe, sondern auch im Prozess des Erschließens zu sachhaltigen Ergebnissen führt.
- 4.2. Das gewählte Setting (Unterrichtsstunde mit spezifischem Design) verdeutlicht indirekt die pädagogische Notwendigkeit, die *Rolle der Unterrichtenden* genau zu bedenken. Der diesbezügliche inhaltliche Hinweis von Eade (s.o., 1.3.) wird in Montessori-typischer Tradition bei Godly Play (s.o. 2.2.1.: der vorbereitete Erzieher) verallgemeinert und verstärkt. Es zeigt sich, dass die Frage nach der sensiblen Beziehung und Einstellungsfähigkeit *der Erwachsenen zu den Kindern* ein ebenso wichtiger Katalysator zu sein scheint, wie die *gestellte Frage selbst*. Einerseits muss jemand da sein, der *den Rahmen so zu halten vermag, dass er offen bleibt*. Andererseits zeigt das Beispiel, dass der Prozess der Gruppe insgesamt durch die einzelnen Äußerungen der Kinder explizit und implizit geleitet wird – die Unterrichtende tritt stark in den Hintergrund. Vielleicht ist es ja ein Nebenaspekt in Eades Sinn, dass Erwachsene das heuristische Lernen zuzulassen lernen und an der heuristischen Kraft der Kinder bei Godly Play mit der Glücksfrage selber ein wenig glücklicher werden- glücklich, aufgeregt und unglücklich- dass es nicht häufiger ist, dies zu erleben.

4.3. Inhaltliche Ergebnisse

- 4.3.1. Das Godly Play-Setting scheint dazu beizutragen, dass die Aussagen der Kinder über erzähltes oder eigenes Glück sowie Glück allgemein häufig *langanhaltendes* Glück betreffen, weniger den *spontanen* Zustand. Deutlich wurde freilich auch die Differenzierungsfähigkeit einzelner Kinder, dass sich selbst langanhaltendes Glück durch kurze Momente oder Handlungen in Unglücklich-, Traurig oder Enttäuschtsein wandeln kann, um später ebenso wieder in langanhaltendes Glück überführt zu werden.
- 4.3.2. Von hoher Bedeutung erwies sich der gewählte Lerngegenstand. Er dazu bei, dass die Kinder die scheinbar einlinige Frage nach Glück sogleich als *ambivalent* erkannten und dies dann differenzieren, relativieren und bewerten konnten: Glück lässt sich nicht denken, ohne Unglück zu berücksichtigen.
- 4.3.3. Unter dieser Voraussetzung haben die Kinder auch „dunkle Aspekte“ in den Blick genommen. Im Beispiel wurde das *nicht Glücklichsein* (oder auch *nicht mehr Glücklichsein, nicht so Glücklichsein*) der Menschen zuerst mit dem „Früchte Essen der Menschen“, dann mit dem „Erwischen durch Gott“ in Zusammenhang gebracht, dann mit der „Schlange, die verführt hat“. Neben das *nicht Glücklichsein* wurde auch das *Traurigsein* gestellt.
- 4.3.4. Dazu kamen moralisch bewertetes Codes wie „geschämt“, weil sich die Menschen „vor Gott versteckt“ haben. Auch wurden Rückkopplungen von „Verbotenem“ sichtbar: vom Agierenden zum Betroffenen zurück zum Agierenden.

- 4.3.5. Mit Beispielen gelingt es den Kindern, die Erfahrungen der Menschen im Garten um einen differenziert wahrzunehmenden Glückszustand in der eigenen Lebenswelt zu rekonstruieren oder mit Motiven der Lebenswelt zu gestalten. Dabei werden die Koordinaten der Impulsfrage verwendet und mit deren Hilfe eigene metaphorische Paradoxa eröffnet. Ein Kind fand eine Metapher für das Phänomen Glück, die erlaubt, das eigene Regelkonzept zu behalten und dennoch deutlich zu verändern: der eigene Spaß und die eigene Lebendigkeit in Gemeinschaft bzw. Begegnung, die Entscheidung, die gestattete und ergriffene Freiheit und ihre Grenze.
- 4.3.6. Im Prozess vom unbestimmten Wohlbefinden „mir hat alles gefallen“ über die Problem-Aspekte der Frage nach dem Glück finden die Kinder erste *Lösungskonstruktionen*, wie dieser Glücks-Zustand herbeigeführt werden könnte.
- 4.3.7. Die Merkmale des vorhandenen Menschenbildes betreffen auch das Bild von Gott (und der Schlange). Denn zur Frage nach *Gottes* Glücklichein meinten einige Kinder: Gott war glücklich und unglücklich. Gottes Unglück (par. Traurigsein und Zornigsein) wurde festgemacht am „Früchte Essen der Menschen“, an ihrem „Verstecken“, nicht auf ihn Hören“, „einfach gegen ihn Verstoßen“ sowie – bemerkenswerter Perspektivenwechsel – Gottes „dem Menschen nicht Trauen“. So *rekonstruierten, kommunizierten und zugleich auch bewerteten* die Kinder in diesem Gespräch eigene Erfahrungen über das mögliche Glück der Menschen oder Gottes in der Geschichte. Das Gespräch war an dieser Stelle sehr subjektiv: Kinder sagten *ihre* Meinung und diese blieb stehen, selbst wenn der Nächste das Gegenteil behauptete, denn sie merkten, sie erzählten dabei auch von eigener Erfahrung. Während konkrete Glücks- und die Unglückserfahrungen der Kinder *implizit* zur Sprache kamen, wurden Glücks- (und Unglücks-)Konzepte *explizit* verbalisiert.
- 4.3.8. Die Frage nach dem Unglücklichsein Gottes, auch als Traurigkeit bezeichnet, wird im Lauf des Gesprächs an eine Grenze des bisherigen Gottesbildes geführt. Die Möglichkeit generierender Fragen wird genutzt, um das Bild vorsichtig zu weiten, zu verändern bzw. ihm neue Konturen zu geben. Die anthropomorphe Gestalt des Gottesbildes wird in eine annähernd abstrakte Ausdrucksform hinein übersetzt. Die Gruppe kommt mittels der Kategorie Glück am Ende des Gespräches auf die Frage nach Gotteswahrnehmung, Gottes Realität, Gottes Eigenschaften und Kommunikationsweisen. Die „verschwiegene“ (implizite) und die exklusive Beschäftigung mit dem Thema Glück wird an einer entscheidenden Stelle auf mehrere Gottes Dasein und Eigenschaften betreffenden Fragen fokussiert.
- 4.3.9. Es zeigte sich auch, dass die Kinder selbst keine Schwierigkeit hatten, die geäußerte Enttäuschung, die Traurigkeit, den Verlust des Paradieses, den Verlust der Nähe Gottes als implizit verbalisierte Erfahrungsaussagen zu ertragen. Emotionale Differenz oder Schwere zeigte sich nur am Ende: Beim Impuls *ich frage mich, was ihr euch fragt* brachten die Kinder die Rede auf „wahr oder unwahr?“ in Bezug auf die Geschichte und die Existenz Gottes. Hier wurde den Kindern dieser Gruppe die Unterschiedlichkeit innerhalb der Klasse deutlich: manche glauben, manche nicht... Dennoch hielten sie alle diese Fragen aus. *Auch an dieser Stelle zeigten die Kinder ein ausgesprochenes Figurationsfeingefühl* für die anderem Teilnehmer des Gesprächs zur Gottesfrage.

„Im Garten Eden“, 3. Kl GS Brandenburg 23.6.10, 8.30-10.00Uhr

Transskript und axiale Codierung

Klassenlehrerin (L), 25 Kinder, Erzählerin (ES)

0:00 ES: Ich frage mich, was euch am liebsten war in der Geschichte?

J1: Als Gott die ganze Welt gemacht hat

J2: Em, als Gott die - ähh - den Garten und so...

Niclas: Als Gott auch den Garten gemacht hat und die Tiere

Joshua: ...Garten und Tiere erschöpft hat.

Jamie: Mir hat alles gefallen

J: Als Gott so die Pflanzen und so und alles gebaut hat, das hat mir auch gefallen

Siad: Der Baum und so

Ida: Alles hat mir gefallen

Emma: Als Gott die Frau geschaffen hat oder ...damit der Mensch nicht so allein ist..

Nicki: Mir hat auch alles gefallen

Karla: mir auch

Merle: Wo die Menschen sich getroffen haben...ja

Ole: Als er den Garten erschaffen hat...

Hannah: auch als die Menschen sich getroffen haben.

Tom: Dass ich, -dass das alles erschaffen wurde- und dass sich die Menschen getroffen haben und dass die ganzen Tiere in Einklang lebten...

Pia: Mir hat alles gefallen

Moritz: Als..ähm..Gott die beiden Bäume erschuf..ähm erschaffte

Niclas: Ähm... als die Menschen sich das erste Mal trafen.

Jonathan: Als die Schlange war....

Jonathan: Naja, worüber sie geredet haben, als man von den beiden Bäumen nicht essen durfte

Greta: Ich fand es schön als Gott den Engel da vor gestellt hat, dass die nicht mehr von dem Baum essen.

Jakob: Der Engel heißt Cherubim.

Tom: Dass Gott denen Kleider geschenkt hat...

3:16 ES: Ich frage mich, ob die Menschen etwas mitnehmen konnten aus dem Garten

Merle: Ich denke Samen, - damit sie was pflanzen könn'

Ida: die Erinnerung!

ES: an welche denkst du denn?

Ida: na was da so war, dass die das auch umsetzen können.

Line: Dass er den Garten erschaffen hat.

Emma: Die Tiere.

ES: bestimmte Tiere?

Emma: ganz bestimmte!

Moritz: em..em.. das Wasser zum Trinken und die Samen fürs Brot.

Siad: Sie haben sich selber mitgenommen.

Niclas: äh ich wollt auch sagen das Wasser zum Trinken

Jakob: sie ham ja vom Baum gegessen- die Erkenntnis und –wie heißt das – und das Leben

Robert: Die Früchte

ES: Vom Baum oder irgendwelche?

Robert: vom den ganzen Bäumen und Sträuchern

Tom: sie haben bestimmt von allem etwas mitgenommen

Jakob: außer von dem einen Baum.

Pia: sie haben ihren Glauben in die Welt hinaus getragen

Catharina: also ich könnt mir vorstell'n, dass sie Esel mitgenommen haben, weil früher ist man ja auf Eseln geritten

Franz: Ich fand die Stelle mit den Flüssen so schön

Siad: Also, also sie ham eigentlich alles mitgenommen

5:29 ES: Ich frage mich, ob die Menschen glücklich waren in der Geschichte?

Emma: also... die Menschen waren ...glücklich... und sie warn...

Merle: also eigentlich, sie warn, sie warn vorher glücklich und als sie dann...Früchte gegessen ham und Gott sie dann erwischt hat dabei... ich glaube da warn sie nich mehr glücklich

Karla: ich glaub, sie warn deswegen auch nich so glücklich, weil ...sie... halt , ja die Früchte gegessen haben von den 2 Bäumen oder dem einen Baum...und dass Gott sie dann erwischt hat

M: sie waren manchmal glücklich und manchmal nicht.

Pia: emmmh, als der eine den Partner gekriegt hat

Tom: ich glaube die war'n in dem Land glücklich, aber die Schlange hat sie ja dazu gebracht, die Früchte zu essen und dann hat sie Gott erwischt.

J: Die ganze Welt war glücklich!

Siad: Ja, also, eigentlich warn sie glücklich..

J: Ich glaub, sie warn sehr glücklich.

L: Willst du das an irgendwas festmachen

Niclas: ja, als er den Partner gekriegt hat

Catharina: ich glaub, sie waren glücklich im Garten, weil sie da eben alles zum Leben hatten, aber ich glaub sie warn schon ziemlich traurig, nachdem sie die Schlange verführt hatte, die Früchte zu essen. Da waren sie schon n'bisschen traurig aus dem schönen Garten rauszugehen.

Ida: ich glaub, sie haben sich schon'n bisschen geschämt, als sie sich vor Gott versteckt haben.

7:57 ES: Ich frage mich, ob Gott glücklich war?

Niclas: also, eigentlich fast immer bis auf da, wo sie die Früchte gegessen haben.

J: Ich glaub, Gott war immer glücklich, außer wo sie die Früchte gegessen ham, da war er einfach zornig.

Willem: Jaaa

Tom: ich glaub, Gott war immer glücklich, weil , er wollte bestimmt, dass die beiden Menschen in die Welt ziehn

Jakob: ich finde auch, dass Gott immer glücklich war, sonst hätte er ihnen bestimmt auch keine Kleider geschenkt

Pia: also ich glaub, ah, er war glücklich- ähm, dass..also er das Ganze geschafft hat, es zu erschaffen, und er war, glaub ich, nicht so glücklich, dass sie nicht auf ihn gehört haben und doch von dem Baum gegessen haben

Karla: also, ich glaub, er war immer glücklich außer als die die Früchte gegessen haben, also von dem Baum

Merle: also ich denke, er war immer glücklich, weil er die Menschen überhaupt erschaffen hat... und die Tiere und alles was im Garten ist.

Emma: Er war glücklich und unglücklich!

Nicki: also ich glaub er war glücklich, außer zum Schluss, wo die Menschen von dem Baum gegessen haben und sich dann vor ihm versteckt haben.

Ida: also ich glaube, er war schon ein bisschen traurig, weil er einfach den Menschen nicht trauen konnte, weil sie einfach gegen ihn.. verstoßen haben

Catharina: also ich glaub er war glücklich. als er alles geschaffen hatte, aber er war auch'n bisschen traurig und enttäuscht, als er gemerkt hat, dass die Menschen nicht auf ihn gehört hatten, und – er war glaubich auch glücklich, als die Menschen dann in die Welt gezogen sind.... Ja, würd ich sagen.

Joshua: er war glücklich, aber als die Menschen sich versteckt haben, war er nicht so glücklich, ... sonst war er doch immer glücklich.

Siad: also er war glücklich und unglücklich, aber ich glaube, er war auch ein bisschen traurig über die Menschen und über die Schlange, weil die Schlange einfach gesagt hat, „los iss mal die Früchte, euch passiert nix“,

Jonathan: ...böse Schlange!

11:07 ES: Ob Glückliches manchmal auch mit was Schwierigem zusammenhängt, mit was nicht so Tollem?

Jonathan: Gott war so leichtsinnig.. naja, weil - er hat ja gedacht, die Schlange wär nicht so und dass die Leute dann ebend auf die Schlange gehört hätten

L: Du meinst, Gott ist zu leichtsinnig gewesen?

Moritz: also, Gott hat, - also,- ich glaube er hat sich mit der Schlange vertan als er sie gemacht hat und man darf ja nicht jedem trau'n. Das is ja wie in der Schule, man kann ja nich mit allen mitgehen, ...und...

Catharina: Also ich glaub, es war schon so, dass das eben alles schön war, aber dass die Schlange dann die Menschen verführt hat, das würde keiner schön finden.

Ida: Ich glaube, dass das Glück nicht immer perfekt sein kann.

L: weißt du ein Beispiel?

Ida: ähh- nein

L: Ich denke daran, worüber wir uns gestern unterhalten haben,... als gestern von Hanna ein kleiner Bruder geboren ist, und die Geburt hat ja viel mit Schmerz zu tun. Da hat man als Mutter vielleicht auch den Gedanken, dass der Schmerz vorbei sein soll und hinterher ist man doch so glücklich... die Jungs konnten sich gar nicht vorstellen, dass man das aushalten kann

Tom: Die Menschen hätten sich nicht überreden lassen dürfen, dass die Schlange ihnen sagt, dass die an den Früchten der großen Bäume essen dürfen, das war falsch, weil Gott gesagt hat, sie dürfen es nicht.

Pia: ich glaub, zum Glück gehört immer etwas Gutes und etwas Schlechtes.

ES: woran denkst du da grade?

Pia: weiß nicht

Siad: em, also z.B. der Schmerz, wenn ein Kind geboren wird, geht der Schmerz ja so nach ein paar Stunden oder so Tagen weg und danach ist, man ja glücklich. Oder wenn der Schmerz noch da ist und wenn das Kind noch geboren wird, dann ist man auch glücklich.

Niclas: ich würd sagen, es gibt immer Gute und Böse, ... also und Freche... Ja, also, welche, die sind nicht so gut für einen und welche, die sind gut für einen.

Moritz: also, es gibt ja auch Geschichten, wo der Teufel vorkommt und das sind Geschichten, wo es nicht so schön endet

Catharina: Ich hab noch'n Beispiel dafür, dass es , wenn man glücklich ist, nicht immer perfekt sein soll: z.B. auch inner glücklichen Familie, die sich ganz gut versteht, gibt's ja auch mal Streit, und man ist trotzdem noch glücklich, dass man sein Geschwister hat und seine Eltern.

Ida: Mir fällt doch'n Beispiel ein: Die Schwester von Mamas Sekretärin, die hat nen Kind gekriegt, aber dass ist krank, - aber die ist trotzdem glücklich.

Tom: Eine Mutter ist ja immer am Glücklichsten, wenn man das Kind das erste Mal in den Armen hält, das erste Mal.

15:20: ES: Ich frage mich, ob Glückliche manchmal auch mit was Verbotenem zusammenhängen kann?

Merle: also ich denke nicht immer, weil man kann ja auch mal was falsch machen, ein anderer ist dann vielleicht drüber glücklich, aber man selber ja gar nicht. Das kommt immer drauf an...

ES: das kommt drauf an...?

Pia: also, es muss nicht immer was Verbotenes sein, es is aber manchmal auch... man is manchmal auch neugierig und deshalb macht's manchmal auch Spaß verbotene Dinge zu machen.

Tom: ich hätte da n Beispiel, zum Beispiel wenn du Sachen machst mit ganz viel Krach mit deinen Freunden und du darfst es nicht, unter dir die meckern dann und dann, wenn deine Eltern wiederkommen, darfst du dann nicht mehr weitermachen, dann hattest du dabei ganz viel Spaß

Catharina: ich hab auch noch'n Beispiel wenn man ganz doll Hunger hat und die Mutter hat zum Mittagessen was ganz Tolles gekocht- das hab ich mal gemacht, als ich noch kleiner war. Dann war die Flamme aber noch an, dann hatte ich aber ganz doll Hunger, hab den Deckel hochgemacht. Da war der Deckel zwar nicht heiß, aber dann bin ich mit'm Handgelenk auf den Topf gekommen und der Topf war noch ganz heiß und ich durfte das Essen eigentlich ja noch gar nicht essen. Da war ich glücklich, dass ich was gegessen hatte, aber hab mir aber auch dabei das Handgelenk verbrannt. Hachhhhh...

Ida: Also manchmal, das hat Pia ja schon gesagt, ich glaube, das macht schon Spaß irgendwie verbotene Dinge zu machen, aber wenn du danach ebend Ärger kriegst, schämst du dich, glaubich schon, dass du ja was Verbotenes gemacht hast, obwohl du eigentlich weißt, dass du gar nicht darfst.

Siad: An verbotene Dinge muss man sich eigentlich auch halten. Sonst ist der andere über einen sauer und dann ist der eine, der das gemacht hat, auch'n bisschen unglücklich.

Ida: Man muss dann aber auch dazu stehn', was man gemacht hat

18:05: ES: ich frage mich, ob wir in der Geschichte irgendwas weglassen könnten und wir hätten noch die ganze Geschichte?

Niclas: Ähmm, die Geschichte mit dem also..nee- hab vergessen.

Moritz: das, wo sie das gegessen haben.

Jamie: ...mit der Schlange weglassen.

Joshua: Das die zum Schluss auszieht

Ida: Also dass da Edelsteine rumlagen und dass Gott denen am Schluss Kleider geschenkt hat

Catharina: also eigentlich man kann gar nichts aus der Geschichte rauslassen, sonst ist die eben auch nicht mehr komplett.

Karla: Man kann rauslassen, dass die Bäume in der Mitte standen.

ES: Ganz raus?

J: Nee...so am Rand ringsherum, dass es Schatten gibt.

Jakob: Den Baum der Erkenntnis...

Ida : Dann könnten wir keine Fragen mehr stellen!

Jakob:...Und nicht antworten!

20:00 ES: ich frage mich, was ihr euch noch fragt?

Franz: ob die Geschichte so passiert ist...

Robert: na klar, sie steht in Büchern!

Tom: die Erschaffung des Gartens ist wahr

Ida: man kann sich streiten, weil nicht alle an Gott glauben

Catharina: ich glaube die Geschichte, weil ich an Gott glaube

Jx: ...Gott Vater, Sohn und heiliger Geist

Joni: Wo sind die Dinosaurier?

Willem: Die Dinos gab es vor den anderen Tieren, darum ist die Geschichte nicht wahr.

ES: ich frage mich, wo so ein Garten sein kann?

Ida: Im Himmel!

Joni: Die ganze Erde ist der Garten.

J: in der Wüste eine Oase kann es sein

Jakob: Die Geschichte hängt von der Existenz Gottes ab.

ES: hmm. Du meinst, ob sie wahr ist, hängt daran, ob es Gott gibt?

Jakob: Ja

Ida: Wie geht die Geschichte eigentlich bei den anderen Religionen, den Buddhisten z.B.

Franz: Gibt es Gott wirklich?

J: Die Griechen hatten viele Götter, einer ist Uranos.

Jx: Ich frage mich, ob Gott auch eine Familie hat, Vater, Mutter, Schwester...

ES: Hast Du nicht vorhin gesagt „Vater, Sohn, Heiliger Geist“...

Moritz: Gab es Adam und Eva wirklich?

Ida: Warum heißt Gott eigentlich Gott?

Siad: ich denke, Gott ist in unserer Seele, wie so ein Geist.

Catharina: Wie sind die Sprachen entstanden?

Explizites Engagement der Kinder - grundsätzliche Ebene

Das inhaltliche Engagement lässt sich recht genau am transkribierten Ergründungsgespräch nachvollziehen. Um die Äußerungen der Kinder (inhaltlich: ihr tiefes Interesse am Menschen) wissenschaftlich zu reflektieren, wären verschiedene Möglichkeiten sinnvoll. So könnte man z.B. Oerter folgen, der, wie eingangs angedeutet, die *Frage nach dem Glück und Sinn* in das Stufenmodell des *Menschenbildes* einordnet. Die Kinder der von uns untersuchten Gruppe würden sich dann als Zugehörige des I. und mehr noch des II. Strukturniveaus zeigen: auf der I. Stufe wird Glück bestimmten menschlichen Tätigkeiten und Besitz gekennzeichnet ist. Auf der II. Stufe wird der Gefühlszustand des Glücks mit bestimmten erbrachten Leistungen verbunden.²⁶

Wichtiger jedoch als eine alterstufengemäße Klärung erscheint es uns, die *grundsätzliche Qualität der Richtung der Auseinandersetzung mit dem Phänomen Glück* zu untersuchen. Dem dient zunächst eine Querschnittsanalyse des Gesprächsmaterials.

Zusammenfassung des axialen Codierens der Sequenzen 3-6

Konzept-Aspekte	Codes	Anzahl der Codes im Transkript	Kategorie
Ursachen	- Allumfassendes gelungenes Haben - Allumfassendes gelungenes Sein - Allumfassendes gelungenes Tun	3	Glück/Unglück verursachende Bedingungen
	- Akteur Gott - Akteur Mensch - Akteur Schlange	5	Glück/Unglück verursachende Akteure
Kontext	- glücklich im Garten, Land und Welt;	6	Glück und Unglück in Ort, Zeit, Dauer
	- zeitliche Glücksgrenze;	8	
	- Partnerabhängiges Glück;	2	
	- subversive		

²⁶ R. Oerter, R, a.a.O.. Oerter (13) unterscheidet das Phänomen Glück bzgl. des Menschenbildes nicht nur (vertikal) nach Altersstufen, sondern auch (horizontal) in vier Komponenten: Persönlichkeits-, Sozial-, Handlungstheorie und Denkniveau. Auf der Ebene der Persönlichkeitstheorie würden die Äußerungen der von uns untersuchten Kindergruppe z.B. folgendes belegen: Stufe Ib: Besitzerwerb als Wunscherfüllung; Stufe IIa: Beschreiben des Gefühlszustandes, Leistung als Ergebnis eigener Anstrengung. Auf der Ebene der Sozialtheorie könnten wir für die Stufe Ib belegen: gemeinsam glücklich sein, zusammen spielen, anderen helfen; für Stufe IIa soziale Gerechtigkeit und Geborgenheit.

	Glückszuschreibung - Nebeneinander von Glück+ Unglück	4 13	
Intervenierende Bedingungen (soziales + lebensweltl. Umfeld, indiv. Biograf.)	- Regelwerk übernommen - Regelwerk selbst erfahren - Regelwerk rekonstruiert	8 6 2	Regelwerke und Bewertungen
Aktion/Interaktion/ Strategien (Verlauf/unbewusste Strateg. Ziele)	- Glück /Mangel an Glück oder Unglück/ als Zeichen ge/miss/lungener Strategie - Glück wird durch andere Akteure beendet +moralisch bewertet - Glück wird durch eigenes Tun beendet und Gott erwischt, bewertet, überführt - Glück ist mit Unglück verbunden, keine Bewertung - - Neugier und Spaß als Motiv f. Verbot(+Glück)	10 (3/7) 2 2 7 1	Zusammenhang Glück-Subjekt-andere
Konsequenzen	- Unglück/ Enttäuschung, Traurigkeit, Zorn Gottes als Folge menschl. Handelns /von Regelübertretung - -Glück als Folge des Gehens der Menschen in die Welt - Verantwortungsübernahme als Folge - - Geschenke als Folge von Glück	7 1 1 1	-Glück/Unglück Gottes als Konsequenz der menschl. Handlung - Gottes Handeln als Folge von Glück