

Jerome W. Berryman

Spielerische Orthodoxie

Die Einbettung religiöser Kommunikation in einen kreativen Prozess als Erziehungsaufgabe¹

Religiöse Erziehung, so könnte man meinen, steckt in einem gefährlichen Dilemma. Zielt sie auf eine Art von Orthodoxie, die durch Auswendiglernen, Betonung von Autorität, ordnendes Einüben religiöser Praxis, Förderung von Pflichtgefühl und Entwicklung einer Wir-gegen-die-Anderen-Mentalität entsteht, dann mag sich wohl eine tiefe Verinnerlichung und Teilhabe an der religiösen Tradition herausbilden. Freilich besteht dabei die Gefahr, dass sich eine starre, engstirnige, abwehrende und mitunter gewalttätige Art von Orthodoxie entwickelt.

Das Gegenteil ist allerdings gleichfalls bedenklich. Man kann Religion auch so unterrichten, als ob es, um einen Sinn in Leben und Sterben zu finden, ausschließlich auf Selbstbestimmung, Kreativität, Staunen, Entdecken, Perspektivenwechsel, Pluralismus und Aufgeschlossenheit ankäme. Dann freilich wird dem heranwachsenden Kind keine klare Gemeinschaft angeboten, um es in der Entwicklung seiner vielschichtigen Identität zu führen und zu unterstützen. Eine „Anything-goes-Methode“, die Beliebigkeit zum Prinzip erhebt, kann zu Identitätsstörungen und, im schlimmsten Fall, zu verdeckten existenziellen Ängsten und zu tiefer Verwirrtheit führen.

Das skizzierte Dilemma ist freilich kein echtes. Der folgende Beitrag möchte begründen, inwiefern eine religiöse Erziehung möglich ist, in der sowohl emotionale Beheimatung und praktische Teilhabe möglich sind als auch Offenheit und Flexibilität unterstützt werden. Beide Tendenzen, die in entgegengesetzte Richtungen zu streben scheinen, werden als Teile eines größeren Ganzen, nämlich eines *kreativen Prozesses* aufgefasst, der sowohl *öffnende* als auch *abschließende* Phasen beinhaltet. Um diese spannungsvolle Beziehung zu kennzeichnen, verwende ich das Wortpaar „spielerische Orthodoxie“.

Ich beginne mit der Frage, wie Kreativität entsteht und zu einem Prozess mit fünf Stufen wird (1.). Im 2. Teil versuche ich, religiöse Kommunikation in diesen Prozess einzuordnen und beziehe mich dabei besonders auf die Theorien von Gardner und Fowler. Was daraus für die Rolle der Lehrenden folgt, wird im 3. Abschnitt erörtert, vor einer kurzen Bilanzierung (4.).

1. KREATIVITÄT UND KREATIVER PROZESS

Mihaly Csikszentmihalyi hat nahezu drei Jahrzehnte lang die menschliche Kreativität untersucht. Er fand einerseits heraus, dass es eine bestimmte Erfahrung gibt, die er „Flow“ („Fließen“) nennt und die mit „Deep Play“ („tiefgründigem Spielen“) verbunden ist, durch die Kreativität

¹ Der folgende Beitrag basiert auf einer längeren Fassung, die zuerst veröffentlicht wurde in: *Sewanee Theological Review* 48:4 (Michaelmas 2005): 437–454, Vierteljahresschrift der School of Theology of The University of the South in Sewanee, Tennessee, USA, und einer kürzeren Fassung, die sich findet in: *Education, Religion and Society. Essays in honour of John M. Hull*. Ed. By Dennis Bates, Gloria Durka and Friedrich Schweitzer. Routledge, London 2006, 205–214. Die Übersetzung besorgten Cynthia Ball-Schmöller und Manfred Schmöller, die fachliche Bearbeitung oblag dem Herausgeber des vorliegenden Buches.

zum Vergnügen wird und dadurch selbst-bestärkend wirkt (Csikszentmihalyi 2000, 103 ff.). Doch die Neigung, Probleme durch das Entwickeln neuer Ideen und neuer Methoden zu lösen, sei nicht der einzige Schlüssel zu unserem Überleben. Wir seien – andererseits – mit „zwei widersprüchlichen Handlungsmöglichkeiten“ ausgerüstet. Menschliches Überleben sei, so Csikszentmihalyi, sowohl das Resultat unserer Neigung zu *bewahren* als auch etwas zu *erschaffen* (Csikszentmihalyi 1997, 24). Neben dem Selbsterhaltungstrieb, der Selbstbestätigung und dem sparsamen Einsatz von Energie existiere auch unsere Neigung zu forschen, den Reiz des Neuen zu finden und Risiken einzugehen. Dabei fand sich Religion, historisch gesehen, selten auf der Seite der Kreativität. Dies jedoch gilt es heute neu zu bedenken.

Um Kreativität besser zu verstehen, fragte Csikszentmihalyi, „wo“ sie zu finden sei. Er schlug ein Systemmodell vor, um Kreativität innerhalb eines Netzwerkes von Beziehungen zu definieren (1977, 46 f.). Dieses Netzwerk enthalte eine *Domäne*, ein *Feld* und das *kreative Individuum*. Kreativität finde statt, wenn eine Tat, eine Idee oder ein Produkt eine Domäne veränderten bzw. eine neue Domäne schafften. Eine Domäne bestehe aus einem Satz von Sprachregeln, dem Wortschatz und Verfahrensweisen. Mathematik ist ein Beispiel, Religion ein anderes. Der zweite Bestandteil von Kreativität ist das Feld, womit er die Menschen meint, die als Wächter des Wissensgebietes agieren. Der dritte Bestandteil des kreativen Systems sei das Individuum.

In meinem Buch „Godly Play“ habe ich *individuelle Kreativität* als eine kreisförmige Bewegung mit einer *öffnenden* (entdeckenden) und einer *abschließenden* (bewahrenden) Phase beschrieben. Das Öffnen beginnt, wenn eine etablierte Bedeutung durch eine Krise zerbricht, durch eine Unstimmigkeit herausgefordert oder durch Verwunderung aufgelöst wird. Diesem ersten Schritt des kreativen Prozesses folgt ein zweiter, bei dem Kraft aufgewendet wird, um nach neuen, passenderen Zusammenhängen zu suchen, die das Chaos, das aus dem Bruch entstanden ist, bewältigen. Dieser Prozess kann Stunden, Tage oder Jahre dauern und bewusst oder unbewusst ablaufen. Der dritte Schritt ist Erkenntnis. Ein neues, passenderes Muster wird gebildet und drängt sich ins Bewusstsein – durch ein Bild, ein Fragment einer Melodie, einen Teil eines Gedichtes, einen Traum oder auf andere Weise.

Nach der neuen Erkenntnis beginnt der *abschließende* Teil des Prozesses. In ihm kann Kreativität für konservierende Aufgaben genutzt werden, um die neue Einsicht festzuhalten. Bis zu diesem Punkt war der Prozess weitgehend nonverbal und damit außerhalb der Grenzen gewohnten Denkens. Der vierte Schritt des Prozesses nimmt nun die bewusst „empfangene“ Erkenntnis und entwickelt sie weiter zu einer Idee. Die Erkenntnis wird nach den Regeln des speziellen Wissensgebietes, in dem sie entdeckt wurde, geklärt, weiterentwickelt, bewertet und schließlich abgeschlossen. Das Abschließen ist der fünfte Schritt und notwendig, damit das endlose Streben der Menschen ein Ende hat und sie mit der Entwicklung ihrer Ideen zufrieden sein können.

Dieser ganze Kreislauf des kreativen Prozesses ist für uns alle verfügbar, aber bestimmte Menschen bevorzugen bestimmte Teile davon. Manche lieben das freie Fließen der Kreativität und das temperamentvolle Erkunden so sehr, dass sie das Suchen nicht mit der Fixierung einer Erkenntnis unterbrechen möchten. Denn dies fordert eine fokussierte Anstrengung der Kräfte, die ganz anderer Art ist als die des Suchens. Manchmal macht sich so eine Verlagerung von Energie auf überraschende Weise bemerkbar, sodass man eine Idee hat, bevor man weiß, worum es sich handelt. Wiederum andere Menschen sind so fasziniert vom Näherbestimmen ihrer Erkenntnisse, dass sie dafür längere Zeiten von Einsamkeit oder entsagungsvoller Suche durchstehen können. Wenn die Erkenntnis dann aber zur Erfahrung geworden ist, können sie durchaus das Interesse daran verlieren und sie nicht weiterentwickeln.

Bewahrende Menschen treten erst nach der Erkenntnis in den kreativen Prozess ein. Sie leiden darunter, dass eine Bedeutung durch eine Krise oder durch die Bedrohung auf Grund von Unstimmigkeit verloren geht. Sie wollen auf keinen Fall an dem möglichen „Chaos“ des Fragens teilhaben. Sie hassen die Suchphase. Die neue Erkenntnis, die dabei möglicherweise erlangt wird, ist ihnen die Mühe nicht Wert. Es kann ihnen sogar zuwider sein, mit kreativen Menschen zusammenzuarbeiten, die solche Zeiten kreativen Erkundens lieben.

Auf den ersten Blick mag es erscheinen, als seien konservative Menschen nicht kreativ – doch neue Ideen zu entwickeln erfordert Intelligenz, Konzentration und Anstrengung. Der Unterschied liegt darin, dass sie oft nur einen Teil des kreativen Prozesses nutzen (Schritte vier und fünf) und dass sie neue Ideen so zurechtschneiden, dass sie zu dem passen, was im Wissensgebiet akzeptiert wird. Diejenigen Menschen jedoch, die den kreativen Prozess beim fünften Schritt beginnen, behalten die größte Kontrolle bei geringstem Risiko. Sie besetzen lediglich die ausführende, digitale Funktion, zu Ideen „Ja“ oder „Nein“ zu sagen.

Kinder, die an dem einen oder anderen Punkt im kreativen Prozess steckengeblieben sind, bedürfen der Ermutigung und Unterstützung, den gesamten Prozess zu durchlaufen. Dies befähigt sie, religiöse Sprache sowohl kreativ als auch im bewahrenden Sinn zu nutzen.

Zum Schluss dieses Abschnittes ist besonders zu betonen, dass der kreative Kreislauf sowohl destruktiv als auch konstruktiv genutzt werden kann. Manchmal ist der Ausgang nicht erkennbar, und man führt den Prozess weiter, in dem man damit rechnet, dass das Resultat konstruktiv sein wird. Destruktive Ausgänge erscheinen daher manchmal wie Unfälle. Es ist aber auch so, dass man des Öfteren etwas auseinandernehmen muss, um eine neue Idee oder Struktur aufzubauen. Zerstörung kann ein Nebenprodukt von Kreativität sein. Manchmal aber wird Kreativität explizit im Dienste von Zerstörung eingesetzt. Dies trifft für das religiöse Wissensgebiet ebenso zu wie für jedes andere – doch eigentlich erwarten wir etwas anderes. Religion sollte ihr Wissen nutzen, um Menschen zu helfen, Probleme kreativ zu klären, anstatt Probleme zu schaffen. Religion hat also sowohl kreative als auch bewahrende Funktionen. Das Verständnis des kreativen Prozesses aber bindet beide zusammen in ein- und demselben Kreislauf von Öffnen und Abschließen.

2. RELIGIÖSE KOMMUNIKATION IM KREATIVEN PROZESS

In vier Abschnitten möchte ich nun darstellen, wie sich religiöse Sprache in den kreativen Prozess einbetten – genauer gesagt „wieder einbetten“ – lässt und daraus praktische Schlussfolgerungen ableiten.

Zunächst sprechen wir über Csikszentmihalyis „Wächter“ der Kreativität, d. h. das „Feld“. Sie müssen die theologischen Fragen von Kindern respektieren und für sie offener werden. Wer Kindern andauernd vorgibt, was sie denken sollen, erstickt ihre Kreativität. Kinder müssen lernen, selbständig innerhalb ihrer eigenen Tradition zu denken, damit sie ihre eigenen, authentischen und kreativen Wege entwickeln können, um mit existentiellen Problemen umzugehen.

Wer Kindern vorschreibt, was sie denken und fühlen sollen, verursacht ein zweites Problem. Es entsteht ein Machtkampf zwischen der Gültigkeit der Erfahrungen des Kindes und des Erwachsenen. Diese Verknüpfung von Religion mit Machtkampf zwingt das Kind in eine belastende Schere (*double bind*): Es muss entweder seine gefühlte Erfahrung aufgeben und die des Erwachsenen übernehmen oder es wagen, dem Erwachsenen die Gültigkeit seiner Erfahrung abzufordern. Ein Kind braucht die Anerkennung des Erwachsenen im Allgemeinen, aber insbesondere braucht es die Unterstützung, dass das, was es fühlt, wirklich und gültig ist. Ein

Machtkampf hingegen zwingt das Kind, eines der beiden Bedürfnisse aufzugeben, obwohl es beide zu befriedigen sucht.

Wenn Erwachsene junge Kinder als Theologinnen und Theologen anerkennen, ist dies auch zu ihrem eigenen Nutzen, denn es bestätigt die Nähe der Kinder zu Gott. Wenn es stimmt, dass unsere Spiritualität in unserem nonverbalen Kommunikationssystem zu finden und in einen kreativen Prozess eingebettet ist, dann können gerade die Kinder, die noch nicht von der religiösen Sprache der Erwachsenen vereinnahmt sind, besonders wichtige Beiträge zum breiteren theologischen Diskurs leisten.

Als zweites müssen wir den ganzen kreativen Prozess (Schritte 1 bis 5) in den Blick nehmen, wenn wir religiöse Sprache mit Kindern spielerisch erschließen. Wie bereits erwähnt, fühlen sich die Menschen normalerweise zu bestimmten Teilen des Gesamtprozesses besonders hingezogen. Wenn wir die religiöse Sprache wieder in den kreativen Prozess einbetten wollen, müssen wir Kinder dabei unterstützen, in ihrem theologischen Denken den *ganzen* Prozess kennen zu lernen und anzuwenden.

Zum Beispiel benötigt ein Kind, das im Sinne des kreativen Prozesses in einer *suchenden* Phase ist, das also scheinbar ziellos im offen gestalteten Klassenzimmer herumläuft, Unterstützung im Entdecken einer Einsicht. Ein „Einsichtskind“ hingegen könnte Unterstützung bei der *Weiterentwicklung* seiner Ideen benötigen. Ein „Entwicklungschild“ sollte davon abgehalten werden, die Arbeiten anderer Kinder einfach *nachzumachen*. Das „Führungskind“, das seine Aufgabe darauf beschränkt, die Einsichten anderer Kindern in akzeptable und nicht-akzeptable einzuteilen, muss darin unterstützt werden, die ganze riskante Entdeckungsreise *selbst* zu unternehmen.

Das bewusste Nutzen des ganzen Prozesses bereitet größeres Vergnügen als nur Teile davon anzuwenden. Kinder wissen allerdings oft nicht, wie bestätigend und bestärkend dies ist, wenn sie dabei nicht angeleitet und unterstützt werden. Aber weil Spielen etwas Freiwilliges ist, das nicht zu erzwingen ist, können Kinder nicht mehr als eingeladen, angeleitet und begeistert werden, damit sie selbst die Initiative übernehmen.

Als drittes knüpfen wir an die Theorie der „vielfachen Intelligenzen“ von Howard Gardner an (Gardner 1991). Später wandte Gardner seine Theorie auf Biografien außergewöhnlicher Menschen an: Einstein ist Gardners Beispiel von logisch-mathematischer Intelligenz. Picasso steht für räumliches Wissen, Stravinsky repräsentiert musikalische Denkrahmen. T. S. Eliot ist ein Beispiel dafür, wie eine besondere Empfindsamkeit gegenüber Wörtern kreative Interessen formen kann. Martha Graham, die Tänzerin, ist das Beispiel für kinästhetische Kreativität. Gandhi zeigt zwischenmenschliche Kreativität in der Praxis. Freud ist für Gardner das Vorbild einer Person, die ganz besonders im Einklang mit ihrem Inneren stand (Gardner 1996). In seinem Buch „Intelligenzen: die Vielfalt des menschlichen Geistes“ berichtet Gardner, dass er noch drei weitere „Rahmen des Wissens“ entdeckt habe: die naturkundliche, eine spirituelle und eine Lebensintelligenz (Gardner 2002, 63–86: „naturkundliche Intelligenz“). Gardner beschreibt auch, warum er existentielle, geistliche und moralische Empfindsamkeiten für wichtige Aspekte eines Charakters hält, die aber nicht als „Rahmen des Wissens“ gelten. Man könnte jedoch aufzeigen, dass existentielle, geistliche oder moralische Interessen Aspekte jedweder spezifischen Art von Intelligenz sind. Weiterhin warnt Gardner davor, dass seine Theorie der vielfachen Intelligenzen keine Patentlösung für die Bildung sei. Wenn man Kinder in einer Unterrichtsstunde allen Varianten aussetze, sei dies eine Zeit- und Kraftverschwendung für Lehrer und Schüler. Das Wissen um die vielfachen Intelligenzen könne besser als Verstehens-

hilfe bei auftretenden Lern- und Kommunikationsproblemen genutzt werden, sodass Kinder ihre speziellen Talente einzusetzen lernten, um solche Probleme konstruktiv zu überwinden (Gardner 2002, 111–113).

Gardners Differenzierungen können auf die Einbindung der religiösen Sprache in den kreativen Prozess angewendet werden. Häufig wird Kindern nicht bewusst, welches ihre persönlich bevorzugte Art von Intelligenz ist. Dies wirkt sich insbesondere in der Religion aus, da die Verbindung zwischen der bevorzugten Erkenntnismethode eines Kindes und der Religion nicht gleich offensichtlich ist.

Auch religionslehrende Erwachsene müssen die von ihnen jeweils bevorzugte Erkenntnismethode kennen, damit sie diese nicht auf die Kinder übertragen, als wäre sie die einzig mögliche, sich religiös auszudrücken. Wie bereits erwähnt, gibt es genauso viele Wege, wie man kreativ mit Problemen umgeht, wie es Wege der Erkenntnis gibt. Lehrpersonen müssen sich des Reichtums dieser Möglichkeiten bewusst sein.

Kinder wie Erwachsene sollten die Chance haben, bei ihren Stärken anzusetzen. Dort liegen nicht nur ihre natürlichsten Talente, sondern dort fühlen sie sich auch am sichersten. Der kreative Prozess kann nicht optimal wirken, wenn man sich nicht sicher fühlt. Daher ist die Unterstützung der eigenen Erkenntnismethode wichtig für das kreative Potential und für das Sicherheitsgefühl in der Entfaltung des kreativen Prozesses.

In der religiösen Erziehung bilden meist *Worte* die vorherrschende Kommunikationsmethode. Worte werden oft entweder auswendig gelernt oder nach einem bestimmten Schema interpretiert. Beide Strategien – auswendig lernen und interpretieren nach einem bestimmten Schema – übergehen den kreativen Prozess des Kindes. Dies wirkt sich besonders drastisch bei solchen Kindern aus, die die sprachliche Form der Erkenntnisgewinnung bevorzugen. Das einzigartige Talent des Kindes zu verbaler Kreativität wird im typischen religiösen Erziehungsschema häufig als Fehler oder zumindest als problematisches Verhalten angesehen oder gar unterdrückt. Aber auch diejenigen Kinder, die eine der anderen sieben Arten von Erkenntnis – nach Gardner – bevorzugen, werden unterdrückt, wenn Sprache der Hauptweg des Vermittelns ist. Grundvoraussetzung für Abhilfe ist, dass der Lehrer den sich entwickelnden Stil des Kindes erkennt, damit er diesen fördern kann. Das bestätigt jedes Kind in seiner eigenen Art von Erkenntnis und akzeptiert dies als eine wirkliche und wirksame Methode, um im religiösen Sinn mit problematischen und erfreulichen Erlebnissen umzugehen.

Viertens schließlich beziehen wir James Fowlers Theorie der *Glaubensstufen* ein (Fowler 1991).² Wir setzen die Prinzipien dieser Theorie hier als bekannt voraus und konzentrieren uns auf das Verhältnis der Stufen untereinander, speziell hinsichtlich der praktischen Konsequenzen in kommunikativen Beziehungen.

Eine der eindrucksvollsten Ergebnisse der entwicklungspsychologischen Forschungen der letzten Jahrzehnte liegt darin, dass religiöse Menschen zwar tiefe werthaltige Überzeugungen teilen können und dennoch vehement unterschiedliche Ansichten innerhalb ihrer eigenen Traditionen und zwischen Religionen vertreten, wenn es zu logischen Missverständnissen auf Grund unterschiedlicher Entwicklungsstufen kommt. Wenn Menschen ungefähr zwei Stufen voneinander trennen, kann die Person auf der weniger komplexen und flexiblen Stufe nicht nachvollziehen, wie die andere Person zu ihrem Denken und Schreiben kommt. Dies macht es schwierig, Punkte von Übereinstimmung zu würdigen. Mich interessiert nun die Frage, wie solch ein Graben überbrückt werden kann. Dies kann nicht nur auf verbalem Weg geschehen.

² Zusammenfassung in: Schweitzer, Friedrich: *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh 2002, 137–167.

Denn zum Einen ändert sich der Wert verbaler und nonverbaler Kommunikation während der Entwicklung von der Kindheit zum Erwachsensein. Kinder verlassen sich primär auf *non-verbale* Kommunikation, während sich Erwachsene auf *verbale* Fähigkeiten stützen. Manche Erwachsene kehren in späten Phasen des Erwachsenseins wieder zum nonverbalen System zurück. Religiöse Interessen folgen diesem Muster.

Mit nonverbaler Kommunikation meine ich Gesichtsausdrücke, Lautäußerungen, Gesten, Rufe, zeigen, ja sogar grunzen und gegenseitig pflegen und weitere ähnliche Kommunikationsweisen, die nicht einfach „schlichte Sprache“ sind. Wir sind nicht einfach „zweisprachig“, nur weil wir beide Kommunikationsformen benutzen. Stattdessen stimmen beide oft nicht überein, ohne dass wir uns dessen bewusst wären. Es gibt Leute, die einem „Guten Morgen“ auf eine Weise wünschen, die den ganzen Tag ruiniert.

Unsere Spezies beginnt verbale Kommunikation im Alter von etwa zwei Jahren. Die Bedeutung, die der nonverbalen Kommunikation beigemessen wird, lässt später nach, bis sie auf einer Entwicklungsstufe wiederkehrt, die Fowler „verbindend“ nennt und in den mittleren Jahren oder im Alter auftritt. Wenn Erwachsene wieder anfangen, in Beziehungen auf subtile Hinweise anstatt auf Worte zu vertrauen, um Bedeutungen auszudrücken, wird nonverbale Kommunikation wieder zunehmend positiv bewertet. Dies ist für die Erfahrung der Präsenz Gottes wichtig und signalisiert eine sogenannte „zweite Naivität“, in der eine kindliche (nicht kindische) Empfindsamkeit für Spiele, Rituale und Erzählungen als wichtigen Wegen zu Erkenntnis wiederkehrt.

Eine der praktischen Auswirkungen der Stufentheorie für religiöse Erziehung besteht darin, dass der *kreative Prozess* wahrscheinlich zum Erreichen der nächsten Stufen beiträgt. Dies geschieht, wenn man auf die „nächst höhere“ Stufe gehoben wird, da Probleme dort umfassender und zufriedenstellender gelöst werden können. Wenn man von einer „höheren“ Stufe erfährt, entsteht eine Unstimmigkeit mit den hergebrachten Denkmustern. Dadurch wird der kreative Prozess dahingehend in Gang gesetzt, diese „nächst höhere“ Stufe zu erreichen. Beispielsweise steigt dabei die Fähigkeit, eine Situation nicht ausschließlich vom eigenen Standpunkt aus zu betrachten, sondern aus einer umfassenderen Perspektive zu interpretieren.

Das Gegenteil jedoch kann auftreten, wenn die Kommunikationslücke zwischen Menschen größer als eine Stufe ist. Anstatt sich zu der „höheren“ Stufe hingezogen zu fühlen, mag man eine heftige Abneigung und Frustration empfinden, da die „höhere“ Form des Diskurses für die Person auf der „niedrigeren“ Stufe völlig unverständlich ist. Man muss also mit Achtsamkeit danach Ausschau halten, ob es eine zweistufige Lücke gibt, die die bestehende Kommunikation gefährden und die Entwicklung einer komplexeren und flexibleren religiösen Denkweise behindern kann, weil sie das Erreichen neuer Stufen zum Halten bringt.

Die Fähigkeit, in „höheren“ Stufen zu denken, ermöglicht breiteres, abstrakteres und flexibleres Denken. Jedoch geht mit dem Schritt „nach oben“ auch etwas verloren. Wenn Vorläufer von Erzählformen und später Erzählformen von konzeptionellem Denken und Konzepten *über* solches Denken als weniger wertvoll erachtet und schließlich vermieden werden, geht das Empfinden für narrative Präsenz und emotionale Einzigartigkeit Schritt für Schritt verloren. Doch *Nachdenken über das Denken* kann jemanden nur bis zu einem bestimmten Punkt bringen.

Worin besteht der praktische Nutzwert dieser Überlegungen für die religiöse Erziehung? Religion im Kontext von Entwicklungsstufen zu verstehen, hat zumindest zwei Vorteile. Zuerst gewinnt man die Frage, wie sich *Kreativität* in der jeweils nächstliegenden Erkenntnisstufe ausdrückt. Ohne diese Frage wäre jede Frage nach „besserem Lernen von Inhalten“ nutzlos.

Zugleich entsteht ein solides Fundament, um Störungen zwischen den Stufen zu beseitigen, während man mit anderen arbeitet.

Der zweite Vorteil bezieht sich auf die Förderung des Wachstums. Es ist eine der Schwierigkeiten und der Freuden bei der Arbeit mit Kindern verschiedener Altersgruppen, dass sich darunter drei oder sogar vier Stufen befinden können (ausgehend davon, dass sich die Kindheit im Alter von 2 bis 12 Jahren abspielt). Sogar innerhalb der drei Hauptabschnitte – frühe, mittlere und späte Kindheit – gibt es sehr schöne Beispiele von Unterschieden. Jedes Kind bewegt sich trotz statistischer Regelzeiten in seiner eigenen Geschwindigkeit durch die Stufen. Manchmal verdecken Kinder sogar ihre natürliche Stufe, indem sie einen höheren Wortschatz und eine höhere Syntax auswendig lernen, um Erwachsenen zu gefallen. Wenn solche Kinder jedoch etwas Neuem begegnen, fallen sie in ihre natürliche Stufe zurück und reaktivieren ihre Sprache innerhalb des kreativen Prozesses auf ihrem natürlichen Niveau.

Spiel, Ritual und Erzählen helfen, um kreativ mit Problemen umzugehen und mit allen Sinnen zu leben. Spielen ist in unserem nonverbalen Kommunikationssystem angelegt, es lässt sich also nicht in linguistische Stufen unterteilen. Rituale sind eine Mischung von nonverbaler und verbaler Kommunikation, also können Kinder darin das finden, was sie gerade brauchen. Erzählung ist das natürliche gesprochene Mittel für Kinder und Erwachsene. Die Mischung von allen Dreien ist daher der beste Weg, Religion so zu unterrichten, dass sie wieder in den kreativen Prozess eingebettet werden kann.

Gut durchdachter und organisierter Unterricht, der Spielen, Rituale und Erzählen beinhaltet, unterstützt alle Stufen der verbalen Entwicklung. Der metaphorische Kern von Glaubensgeschichten, Gleichnissen oder rituellen Handlungen wird erschlossen, sodass er das Herzstück der Unterrichtsstunde und des Unterrichtsmaterials bilden kann. Kinder, die solche Materialien benutzen, müssen die Sprache nicht im Kopf behalten, während sie über die Geschichte nachdenken. Sie können die Geschichte, das Gleichnis oder das Ritual mit ihren Händen greifen, während alles vor ihnen auf dem Boden liegt.

Das heißt auch: Wer erzählt, muss sich nicht in der Frage verkrampfen, ob die Sprache mit der Stufe jedes Kindes übereinstimmt, da der Unterricht als Gesamtgeschehen allen Stufen gegenüber offen ist. Die Entwicklungsstufe des Kindes wird in seinen verbalen und nonverbalen Beiträgen deutlich. Alle Stufen werden als gleich wertvoll bewertet und entsprechend behandelt. Wenn den Kindern während der Ergründungsphase Stufenunterschiede bewusst werden, kann der Lehrer ihnen auch zeigen, wie man mit den Unterschieden mit Geduld und Respekt umgeht. Das Umgehen mit den Unterschieden zwischen den Stufen wird wertgeschätzt und auf diese Art und Weise vorgelebt.

Eine offen gestaltete, montessori-ähnliche Umgebung ist aus vielen Gründen sehr wichtig, aber insbesondere fördert sie die schrittweise, stufenförmige Entwicklung. In einer Gruppe – allzumal in einer altersgemischten Gruppe – hören Kinder automatisch „höhere“ Stufen und können sich davon angezogen fühlen, da die Lehrerin die Sicherheit bietet, dass alle Stufen gefördert werden.

In den letzten Abschnitten wurde der Lehrer bzw. die Lehrerin bereits mehrfach erwähnt. Wenden wir uns also abschließend der Frage zu, welchen Beitrag Erwachsene in einer lehrenden Rolle leisten können, um religiöse Kommunikation in den kreativen Prozess (wieder) einzubetten.

3. DIE ROLLE DER LEHRENDEN IM KREATIVEN PROZESS RELIGIÖSER KOMMUNIKATION

Zwei allgemeine Voraussetzungen brauchen hier nur kurz in Erinnerung gerufen zu werden:

Erstens muss, wer religiöse Sprache unterrichten will, selbst die Sprache der Tradition, die unterrichtet wird, fließend sprechen können. Dazu gehört auch die Einzigartigkeit der religiösen Sprache und das Wissen, dass diese nicht auf eine Art „emotionales Entladen“ reduziert werden kann. Wie Ramsey argumentiert, bringt sie eine „sonderbare Erkennungsfähigkeit“ mit sich. Ein Lehrer müsse daher, „eine gute Nase für seltsame Sprache“ entwickeln (Ramsey 1957, 47). Unter dieser „Seltsamkeit“ verstehe ich mehr als nur den Unterschied zwischen religiöser und wissenschaftlicher Sprache oder anderen Sprachgebieten, sondern auch die *nonverbale* Kommunikation menschlicher Spiritualität (Berryman 2001).

Zweitens muss sich die Lehrperson, die auch Züge eines spirituellen Leiters und Mentors hat, mit einer erkundenden Methode wohlfühlen und gerne in einem offen gestalteten Klassenzimmer unterrichten, in dem die Kinder unter konstruktiven Alternativen wählen können.

Weniger eindeutig steht es um eine dritte allgemeine Voraussetzung, auf die wir nun eingehen: Die Entwicklungsstufe der Lehrperson in ihrer Rolle. Dazu beziehen wir uns auf die entwicklungspsychologische Stufentheorie von Erik H. Erikson.

Erik H. Erikson nannte Menschen, die am Aufwachsen der nächsten Generation interessiert sind, „generativ“. Wenn diese „Generativität“ bei einem Erwachsenen nicht ausgeprägt sei, trete an deren Stelle „ein zwanghaftes Bedürfnis nach Pseudointimität oder eine Zwangsvorstellung, in der man immer nur an sein Selbstbild denkt – beides durchdrungen mit einem Gefühl von Stagnation“ (Erikson 1998, 67).³ Wer ein Kind dabei unterstützen will, religiöse Kommunikation in seinem kreativen Vermögen zu verankern, muss also zunächst selbst wirklich „generativ“ sein.

Ein solches Lehren hat rituelle Komponenten. Erikson definiert Rituale als „eine kreative Formalisierung, die hilft, sowohl impulsiven Exzess als auch zwanghafte Selbstbeherrschung zu vermeiden“ (Erikson 1977, 37). Die Verbindung von religiöser Sprache und kreativem Prozess erfordert solch ein „vereinbartes Zusammenspiel“. Ein Verständnis für die rituellen Komponenten in der strukturierten Leitung einer Veranstaltung gibt Kindern wie Erwachsenen Sicherheit im gemeinsamen Spiel des Lernens der religiösen Sprachen. Es ist diese Sicherheit im Zusammenspiel, die Erwachsenen und Kindern hilft, ihre Stufen- und Erfahrungsunterschiede zu überbrücken, wenn man Kinder unterrichtet und gleichzeitig von ihnen lernt.

Damit ein solches Zusammenspiel gelingt, sollte sich der Erwachsene, so Erikson, in seiner Rolle wohlfühlen, „in den Augen der nächsten Generation ein numinoses Vorbild“, ein „Richter des Bösen und ein Übermittler von idealen Werten“ sein. Wenn der Erwachsene sich in dieser Rolle unwohl fühle, d. h. nicht spielerisch mit ihr umgehen könne, werde das Ritual zum Ritualismus, die „mentorierende Autorität“ des Mentors entarte in das, was Erikson „Autoritismus“ nennt, und auch die nonverbale Kommunikation des Lehrers werde selbstgefällig und wertend. Kinder brauchen, damit sie kreativ sein können, stattdessen die Sicherheit des rituellen Zusammenspiels mit einem generativen, erwachsenen Mentor in einer sicheren, konstruktiven Gemeinschaft von Kindern.

Erikson unterstrich die Kraft des Spielens als Hilfsmittel in allen wichtigen psychosozialen Krisen des Lebenszyklus, besonders jedoch während der Krise „Initiative gegen Schuldgefühl“, die er als „Spielalter“ bezeichnet. Meiner Meinung nach wird das Spielen auch später wieder

3 Dt. z. B. in der Ausgabe Erikson, Erik H.: *Der vollständige Lebenszyklus*, Frankfurt 1988, 85–93.

wichtig, und zwar besonders dann, wenn ein Erwachsener sich der nächsten Generation zuwendet, da die Form dieses „Zuwendens“ vorwiegend nonverbal abläuft.

Da Kinder noch nicht so von der Sprache vereinnahmt sind wie Erwachsene, kann man sie nicht von der *nonverbalen* Kommunikation Erwachsener ablenken. Sie spüren auf natürliche Art und Weise, falls das, was gesprochen wird, nicht übereinstimmt mit etwas Unausgesprochenem. Lehrpersonen müssen also authentisch auftreten, es sollte ihnen tiefe Freude bereiten, sich den Kindern zuzuwenden, um religiöse Sprache mit passenden Nuancen zu kommunizieren.

Erwachsene können in ihren Entwicklungsstufen nicht einfach zur begrenzten Naivität der Kindheit zurückkehren, während der es in erster Linie auf nonverbale Kommunikation ankam. Sie müssen sich daher bewusst dazu entscheiden, in bestimmten Situationen nonverbale Kommunikation wieder zuzulassen. Zum Beispiel empfängt man die Eucharistie nicht kognitiv-analytisch, obwohl die Fähigkeit dazu bei anderen Gelegenheiten genutzt wird. Stattdessen entscheidet das nonverbale Kommunikationssystem über die Erfahrung und Qualität der Beziehungen, die diese Erfahrung zu einer wahren Erfahrung von Gemeinschaft mit Gott, mit anderen, dem tiefen inneren Selbst und der Natur machen. In diesem Prozess zeigt der Erwachsene, statt nur darüber zu reden, wie man nonverbale und verbale Sprache nutzen kann, um Sinn zu finden. Dafür bedarf es einer Vorbereitung, des Staunens, des Spielens.

Einerseits führt das Durchlaufen solcher Entwicklungsstufen zu immer flexiblerem und abstrakterem Denken bei gleichzeitiger Abschwächung der intimeren Erlebnisqualität auf „niedrigeren“ Stufen. Andererseits kann die Reflexion dieser Verläufe dazu beitragen, sozusagen „stufenneutraler“ zu werden, d. h. sich nicht zu fest an „höhere“ Stufen zu binden und nichts dagegen zu haben, sich auf „niedrigere“ Stufen einzulassen. Dadurch wird man frei zu sehen, wo die Kinder wirklich gerade sind, um sie in ihrer jeweils eigenen Art im Gebrauch der religiösen Sprache zu unterstützen. Leider versuchen Erwachsene gelegentlich, den Abstand zu Kindern zu überbrücken, indem sie selbst die Stufe des Kindes oder die nächst niedrigere Stufe imitieren. Für das Kind kann sich das so anfühlen, als ob es von oben herab, wie unmündig behandelt wird, was normalerweise Abwehr erzeugt. Ein extremes Beispiel ist der herablassende Singsang, den manche Erwachsene benutzen, wenn sie mit Kindern sprechen. Wirklich generative Erwachsene jedoch sprechen nicht herablassend mit Kindern, sondern lassen das Kind spüren, dass es einen echten Spielpartner hat und dass es um ein ernstes Spiel geht: das gemeinsame Wachsen mit Gott, den Erwachsenen und in der Gemeinschaft von Kindern. Mit solchem Lehren kann die religiöse Sprache wieder in die Kreativität eingebettet werden. Leider ist es meist erst ein Privileg des Älterwerdens, auf diese Weise generativ mit Kindern umzugehen. Hier entsteht eine wichtige Aufgabe der Fortbildung von Lehrenden.

4. SPIELERISCHE ORTHODOXIE LEHREN

Menschen lernen keine „allgemeine Sprache“. Wir lernen spezifische Sprachen wie Arabisch oder Chinesisch und sogar innerhalb einer Sprache, z. B. Englisch, lernen wir spezifische Sprachen wie Medizin, Jura oder Religion. Jede spezifische Sprache hat ihre eigenen Unterfunktionen. Um Mathematik zu verstehen, beginnt man beispielsweise mit einem spezifischen Basissystem wie dem Zehnersystem, bevor man sich mit anderen Basissystemen auseinandersetzt oder allgemein über Mathematik spricht. Die Unterfunktionen sind „Zusammensetzen“ (Addition und Multiplikation) und „Auseinandernehmen“ (Subtraktion und Division), vergleichbar mit Unterfunktionen der christlichen Sprache wie Gleichnissen, Glaubensgeschichten, liturgischen Handlungen und wissendem Schweigen. Europäer, um noch ein Beispiel zu nennen, lernen

westliche Musik und ihre vielen formellen Unterfunktionen, etwa eine Symphonie, kennen und wissen sie von Lärm zu unterscheiden. Sobald man mit westlicher Musik verwurzelt ist, hat man die Fähigkeit, andere Arten von Musik zu erkennen und zu schätzen und ist gleichzeitig dafür offen, von den anderen Formen zu lernen, denen man möglicherweise begegnet.

Religiöse Kommunikation funktioniert ähnlich. Wir müssen eine spezifische religiöse Sprache gut erlernen, z. B. die des Christentums, wenn wir fähig werden wollen, eine andere Religion wie den Islam zu verstehen oder Sinnvolles über Religion im Allgemeinen zu sagen. In didaktischer Hinsicht lässt sich Godly Play zweifach auf andere Religionen beziehen: als internes Hilfsmittel zum Erlernen der eigenen Religion – z. B. was es heißt, Muslim zu sein – sowie als Vorbereiten des interreligiösen Dialogs. Auch diese Vorbereitung geschieht auf zwei Weisen: zum Einen als Verwurzelung in der jeweiligen Tradition, zum Anderen als Beitrag zu kreativer Reife und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. *Religionskundliche* Konzepte gibt es genug. Godly Play hingegen unterstützt die Kinder beim Aufbau der Voraussetzungen, mit deren Hilfe sie dann Analogien hinsichtlich anderer Religionen bilden können. Godly Play ist gänzlich im kreativen Prozess verwurzelt und enthält beide Richtungen: die Entwicklung von Orthodoxie und die Offenheit, die man braucht, um zu wachsen und neuen Herausforderungen zu begegnen.

Literatur

- Berryman, Jerome W. *Godly Play: A Way of Religious Education*, San Francisco 1991.
- Ders.: *The Nonverbal Nature of Spirituality and Religious Education*. In: Erricker, Jane u. a. (Hrsg.): *Spiritual Education: Cultural, Religious, and Social Differences*, Brighton, Eng., and Portland, USA 2001.
- Csikszentmihalyi, Mihaly: *Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*, Stuttgart 2000. (orig. *Beyond Boredom and Anxiety: The Experience of Play in Work and Games*, San Francisco 1975).
- Ders.: *Kreativität: Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden*, Stuttgart 1997 (orig. *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*, New York 1996).
- Erikson, Erik H. / Erikson, Joan M.: *The Life Cycle Completed: Extended Version with New Chapters on the Ninth Stage of Development*, New York 1998.
- Erikson, Erik H.: *Toys and Reasons: Stages in the Ritualization of Experience*, New York 1977.
- Fowler James W.: *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*, Gütersloh 1991 (orig. *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, San Francisco 1981).
- Ders., Karl Ernst Nipkow, Friedrich Schweitzer (Hrsg.): *Stages of Faith and Religious Development: Implications for Church, Education, and Society*, New York, 1991.
- Gardner, Howard: *Abschied vom IQ: Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*, Stuttgart 1991 (orig. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York 1983).
- Ders.: *So genial wie Einstein. Schlüssel zum kreativen Denken*, Stuttgart 1996 (orig. *Creating Minds: An Anatomy of Creativity*, New York 1993).
- Ders.: *Intelligenzen: die Vielfalt des menschlichen Geistes*, Stuttgart 2002 (orig. *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*, New York 1999).
- Ramsey, Ian T.: *Religious Language: An Empirical Placing of Theological Phrases*, London 1957.