

## Sarah Lena Lasch / Norbert Mette

### Die Förderung religiösen Spracherwerbs – Eine zentrale religionspädagogische Aufgabe im Elementarbereich. Eine Pilot-Studie

#### 1. Förderung religiösen Spracherwerbs im Elementarbereich

Eine zentrale Teilaufgabe im Rahmen der Förderung der Religiosität von Kindern im Elementarbereich bildet die Förderung des religiösen Spracherwerbs. Es gilt zu lernen, angemessen von und zu Gott und über die damit einhergehenden Gefühle und Erfahrungen zu sprechen. Förderung des religiösen Spracherwerbs umfasst jedoch mehr: Neben der Fähigkeit, sich durch Worte auszudrücken, ist ebenso das Verständnis und der Umgang mit Symbolen und Bildern in den Blick religionspädagogischer Arbeit zu nehmen.<sup>1</sup>

Besonders bei Kindern im Elementarbereich sind die sprachlichen Kompetenzen jedoch sowohl in allgemeiner als auch in religiöser Hinsicht äußerst heterogen entwickelt. Ein potenzielles Konzept, das den religiösen Spracherwerb unterstützen soll, muss daher den individuellen Voraussetzungen jedes Kindes gerecht werden.

Einer Anregung von Johann Hofmeier u. a. folgend, lässt sich religiöses Sprechen nochmals unterscheiden in

- das Sprechen Gottes (im metaphorischen Sinne) in seiner Offenbarung in der Schöpfung und in den biblischen Geschichten,
- das Sprechen des Menschen über Gott und
- das Sprechen des Menschen zu Gott bzw. mit Gott in den verschiedenen Formen des Gebets.

Daraus ergeben sich im Rahmen einer religiösen Sprachförderung im Elementarbereich folgende religionspädagogische Teilaufgaben:

- Die Kindergartenkinder sollen Gottes Spuren in Schöpfung und Bibel erkennen und deuten lernen und sie z. B. in (religiösen) Zeichen und Symbolen begreifen – auch im wahrsten Sinne des Wortes.<sup>2</sup>
- Den Kindern sind Möglichkeiten zu eröffnen, über die religiösen Dimensionen der Wirklichkeit und ihrer eigenen Existenz zu sprechen und mit anderen darüber ins Gespräch zu kommen.
- Den Kindern sollen Gelegenheiten zum Beten ermöglicht werden, d. h. sich mit ihren persönlichen Anliegen vor Gott zu äußern und ein Gebet selbstständig oder in gemeinsamer Erarbeitung mit einem Erwachsenen oder anderen Kindern zu formulieren.<sup>3</sup> Die beiden anderen Modi religiöser Sprache sind dabei (mehr oder weniger) Voraussetzung.

1 Vgl. Andrea Schulte, Sprache finden. Religiöse Kompetenz im Umgang mit Kindern, in: *Praktische Theologie. Zeitschrift für Praxis in Kirche, Gesellschaft und Kultur*, 36. Jg., 2001, 34–42, hier 36.

2 Vgl. Johann Hofmeier / Rosa Bichler / Cäcilia Schmid / Maximilian Weber, *Religiöse Erziehung in Kindergarten und Familie. Arbeitshilfen, Teil 1: Religiöses Sprechen mit Kindern*, Donauwörth 1985, 67.

3 Vgl. ebd., 117 f.

## 2. Förderung religiösen Sprach- erwerbs im Godly Play-Ansatz

Innerhalb des von Jerome Berryman im Rahmen der Montessori-Pädagogik entwickelten Godly Play-Ansatzes, der auch in Deutschland seit einiger Zeit immer größere Beachtung findet, kommt der religiösen Sprache ein besonderer Stellenwert zu.<sup>4</sup> So bezeichnet Berryman die Materialien, die den Kindern in der Spiel- und Kreativphase zur Verfügung stehen, als umgewandelte (vergegenständlichte) Bilder des christlichen Sprachsystems, mit denen Kinder umgehen und daher die religiöse Sprache ganz konkret erfahrbar machen können.<sup>5</sup> Dass der Raum, in dem diese Erfahrungen stattfinden, den »gesamten Kontext religiöser Sprache«<sup>6</sup> präsentiert, ist dabei Grundprinzip.<sup>7</sup> Wie bei Maria Montessori sind auch im Godly Play-Ansatz die Selbstbestimmung des Kindes, die freie Wahl der Arbeit und die vorbereitete Umgebung konstitutive Merkmale<sup>8</sup>, die in Godly Play zudem als Voraussetzung für die Förderung religiöser Sprache genannt werden.<sup>9</sup>

Entscheidend für Berrymans Verständnis religiöser Sprache ist die Unterscheidung von verbalem und nonverbalem Sprachsystem,<sup>10</sup> wobei er Sprache als verbales und Spiel<sup>11</sup> als nonverbales System beschreibt, die jeweils einen möglichen Zugang jüngerer Kinder zum Wissen darstellen.<sup>12</sup> Jedoch geht es ihm dabei eben nicht primär darum, dass Kinder durch Godly Play zu abrufbarem Wissen über Gott und die Bibel gelangen und dieses reproduzieren können, sondern um das Kennenlernen und Hineingehen in einen religiösen Raum, also um das Erfahren von Glauben.<sup>13</sup>

In seiner Studie konnte Jerome Berryman zeigen, dass existenzielle Fragen und

Erfahrungen anhand des im Godly Play-Raum zur Verfügung stehenden nonverbalen Sprachsystems auszudrücken und bearbeitbar sind. Mehr noch stellte er fest, dass das, was Kinder anhand von kreativen Ausdrucksweisen zu äußern imstande sind, so verbal nicht besser auszudrücken ist.<sup>14</sup>

- 4 Zum Godly Play-Ansatz allgemein, der hier nicht detailliert vorgestellt werden kann, vgl. Jerome W. Berryman, *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben*. Bd. 1: Einführung in Theorie und Praxis, hg. v. Martin Steinhäuser, Leipzig 2006.
- 5 Vgl. Jerome W. Berryman (wie Anm. 4), 49.
- 6 Ebd.
- 7 Ob das Material wirklich den gesamten Kontext religiöser Sprache abdeckt, wird kritisch diskutiert, vgl. u. a. Norbert Mette, *Der Godly-Play-Ansatz von Jerome W. Berryman in der Perspektive der Kindertheologie*, in: »Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse«. Kinder erfahren und gestalten Spiritualität. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 6, Stuttgart 2007, 80–90, hier 89.
- 8 Sarah Lena Lasch / Tanja Pütz, *Ich denk' an nichts, nur daran, was ich mache. Interviews mit Vorschulkindern über das Erleben von Polarisation der Aufmerksamkeit in der Arbeit mit Godly Play*, in: Martin Steinhäuser (Hg.), *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben*, Bd. 5, Leipzig 2008, 148–157, hier 148 f.
- 9 Vgl. Berryman (wie Anm. 4).
- 10 Vgl. zum Verhältnis von verbaler und nonverbaler Sprache im Godly Play-Ansatz auch Norbert Mette (wie Anm. 7), 83 f.
- 11 »Spiel« ist hier als Oberbegriff für jeglichen kreativen Ausdruck zu verstehen, der das Spiel sowohl im eigentlichen Sinne (als konstruktiven, symbolisierenden Umgang mit Materialien), als auch als zeichnerischen Ausdruck im Anfertigen von Bildern, Bastelarbeiten o. ä. umfasst.
- 12 Vgl. Berryman (wie Anm. 4), 27; Norbert Mette (wie Anm. 7), 85.
- 13 Vgl. Jerome W. Berryman, *Spielerische Orthodoxie. Die Einbettung religiöser Kommunikation in einen kreativen Prozess als Erziehungsaufgabe*. In: Martin Steinhäuser (Hg.): *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben*. Bd. 5: Analysen, Handlungsfelder, Praxis. Leipzig 2008, 112–121.
- 14 Vgl. Berryman (wie Anm. 4), 60; Mette (wie Anm. 7), 90.

Zur Bewältigung der Wirklichkeit ist sowohl die verbale Wortsprache als auch die nonverbale Bildsprache geeignet.<sup>15</sup> Letztere entspricht vor allem jüngeren Kindern, deren verbale Sprachfähigkeiten in der Regel noch nicht voll ausgebildet sind. Bei einer Förderung des religiösen Spracherwerbs müssen daher sowohl die verbalen als auch die nonverbalen Ausdrucksweisen in den Fokus genommen werden. Beide Zugänge müssen dem Kind eröffnet werden, nur dann wird eine Förderung seinen individuellen Ausdrucksbedürfnissen gerecht,<sup>16</sup> denn entwicklungs-theoretisch liegt das Bild vor dem Wort.<sup>17</sup>

Der kreative Ausdruck und das Spiel, die als Repräsentanten des nonverbalen Ausdrucks innerhalb der Godly Play-Einheit gelten, können eine Brückenfunktion übernehmen. Eine sinnliche, ganzheitliche Annäherung an das, was nicht unmittelbar zu erschließen ist, überwindet die Distanz zur unmittelbaren Gotteserfahrung durch die Überwindung des »Zwischenschritts« Sprache. Nonverbale Ausdrucksformen ermöglichen, so Berryman, am Rande unserer Existenz zu spielen. Der nonverbalen Kommunikation und ihren Ausdrucksformen ist demnach – nicht nur innerhalb des Godly Play-Ansatzes – eine gleichberechtigte Position neben der verbalen zuzugestehen.

### 3. Empirische Untersuchung zum religiösen Spracherwerb von Kindern mithilfe von Godly Play

Im Folgenden werden Ergebnisse aus einer empirischen Untersuchung wiedergegeben, die im Rahmen des Anfertigen einer religionspädagogischen Examensarbeit durchgeführt worden ist.<sup>18</sup> Die Hypothese für diese Untersuchung lau-

tete, dass durch das Konzept von Godly Play bei den teilnehmenden Kindern ein religiöser Spracherwerb in allen der drei aufgeführten Modi religiösen Sprechens ermöglicht wird.

Die Untersuchung wurde auf die Phasen der *Darbietung* und der *Ergründung*, die *Kreatiophase* sowie das *Fest* am Ende einer Godly Play-Einheit konzentriert, wobei neben dem verbalen auch das nonverbale Sprechen einzubeziehen versucht wurde.

Die der Untersuchung zugrunde liegenden Filmaufnahmen entstanden innerhalb eines mehrmonatigen Godly Play-Projekts in zwei katholischen Kindertagesstätten in Schwerte und Bochum. Den zwei Kindergruppen wurde einmal wöchentlich eine Godly Play-Einheit dargeboten, die jeweils zwischen einer und anderthalb Stunden dauerte. Die teilnehmenden Kinder waren zum Zeitpunkt der Untersuchung zwischen fünf und sechs Jahre alt. Die Kindergruppe in Schwerte umfasste insgesamt 13 Kinder, von denen sechs Jungen und sieben Mädchen waren. Die Kindergruppe in Bochum bestand aus acht Kindern, drei Jungen und fünf Mädchen. Anhand der videografischen Aufzeichnungen war es möglich, die Situationen zu fixieren und somit eine zweite, von der Aufnahmesituation getrennte Evaluationsphase für die Interpretation zu nutzen.

15. Ruth Oberthür, *Malen im Religionsunterricht*, Essen 1993, 56.

16. Ebd.

17. Ebd., 57.

18. Vgl. Sarah Lena Lasch, *Verbale und nonverbale Ausdrucksformen in Godly Play als Hilfestellung zum religiösen Spracherwerb im Elementarbereich*, Technische Universität, Dortmund 2008.

3.1 Hinführung zum »Sprechen Gottes«  
in Godly Play

In Godly Play zeigt sich der Modus »Sprechen Gottes« in mehrfacher Hinsicht: Zum einen in der Phase der Darbietung, in der das Erzählen von Gott als eher passiver Weg, das »Sprechen Gottes« zu vernehmen, augenfällig wird. Zum anderen im explorativen Individualspiel innerhalb der Kreativphase, welches eine aktive Auseinandersetzung mit Symbolen und Gegenständen des christlichen Glaubens ermöglicht. Das Lernen – in diesem Fall der religiösen Sprache – wird somit nicht mehr als Imitation, sondern als handelnde Auseinandersetzung mit religiösen Symbolen verstanden. Die Kinder werden durch die Geschichten, die spielerische Präsentation der Handlung und der eigenaktiven Auseinandersetzung mit dem Material für Gottes Wort sensibilisiert.

## a) Erkunden des Materials

Zunächst soll es um den ersten Weg, das Erkunden des Materials gehen. Dazu wird mit einem Beispiel aus der Bochumer Godly Play-Gruppe begonnen. Das vorliegende Transkript bezieht sich auf die erste Einheit der Gruppe, in der, wie deutlich werden wird, keine Darbietung erfolgte, sondern einzelne Godly Play-Materialien in einem ausgedehnten Ergründungsgespräch eingeführt bzw. besprochen wurden. Die Erzählerin wirft einige typische Ergründungsfragen ein, den Hauptteil des Gesprächs nehmen jedoch die freien Assoziationen der Kinder ein. Um die Bedeutung der einzelnen Gegenstände, die in ihrer Auswahl zu den bekanntesten christlichen Symbolen zu zählen sind, herauszustellen, befinden sie sich zunächst in einer goldenen Gleichnis-

kiste und werden nacheinander hervorgeholt.

- 78 Kreuz  
79 KINDER: Kreuz!  
80 E: Das kennt ihr doch bestimmt, oder?  
81 Fi: Ein totes Kreuz!  
82 CE: Bei den Toten gibt's das und bei der Kirche gibt es auch so eins.  
83 E: Jetzt wollte ich euch gerade fragen, wo habt ihr denn schon überall Kreuze gesehen?  
84 KINDER: Inner Kirche!  
85 Fi: Weil dieses Kreuz, da hängen ...  
86 CE: Das Kreuz ist auch manchmal bei den Toten.  
87 E: Ah ja.  
88 Fi: Die tot sind. Dass man sich erinnert, wer das war.  
89 E: Ah, auf dem Friedhof meinst du?  
90 CE: Und, weißt du was ...  
91 Fi: Ich hab schon mal 'nen weißen Pastor mit weißen (unverständlich) auf dem Friedhof gesehen.  
92 CE: ... von meinem Opa die Mama, die ist auch gestorben und die hat ein Buch und da ist alles, was die gesagt hat, und da ist noch ein Spruch: wenn ihr mich sucht, ich bin in euren Herzen.  
93 E: Ah, ist das ein schöner Spruch. Das ist ja schön. Und da denkst du dran, wenn du das Kreuz siehst?  
94 CE: Ja.  
95 Fi: Dass du genau weißt, wer das war, Celine.  
96 CE: Ja, genau.  
97 E: Wisst ihr, auch hier in dem Raum gibt es ganz viele Geschichten, in denen Kreuze vorkommen.  
98 CE: Da hängt ein Kreuz.  
99 E: Genau, das hat ein Kind gebastelt. Das hab' ich hier mal aufgehängt, weil ich dachte, dass ist vielleicht auch ...  
100 Fi: ... besonders schön.  
101 E: Besonders schön, genau.

Die Wirksamkeit des dem Godly Play-Material immanenten Aufforderungscharakters wird in diesem Beispiel beson-

ders deutlich. Ohne die Kinder in direkter Weise nach den Gegenständen zu befragen oder sie gar in entsprechende biblische Geschichten einordnen zu lassen, beginnen sie (die Kinder) selbst, ihre Einschätzungen und Gedanken zum jeweiligen Gegenstand zu äußern. Beim Erscheinen des nächsten Gegenstandes rufen sie zunächst schlagwortartig ihre Assoziationen in den Raum (79), (81). Jedoch entwickelt sich zum Teil auch ein Gespräch über den Gegenstand / das Symbol und seine Bedeutung, wie etwa zwischen *Ce* und *Fi*, die mit dem Kreuz eigene Erfahrungen mit dem Tod und dem Erinnern an die Toten verbinden (86)–(96). Eigenständig, d. h. ohne Aufforderung durch die Erzählerin, leisten die Kinder eine Korrelation zwischen dem Symbol »Kreuz« und ihren persönlichen Erfahrungen. Ein ähnliches Beispiel dafür, wie sich das Godly Play-Material auf die religiöse Sprache der Kinder auswirkt, zeigt folgender Ausschnitt.

*An*: Und das ist der gute Hirte. Soll ich die zeigen, wo der noch ist? Dort! (zeigt auf den guten Hirten auf dem Fokus-Regal) Er trägt 'n Schaf.

*An* spielt in der Kreativphase mit dem Gleichnis des guten Hirten. Diese Geschichte wurde drei Wochen zuvor dargeboten. Das Material, auf das sie hier verweist, gehört zur Geschichte »Der gute Hirte und die Völkergemeinschaft«. Anders als im Gleichnismaterial ist der Hirte dieses Materials dreidimensional und befindet sich zentral auf dem Fokusregal. *An* schafft hier eine Verknüpfung zwischen zwei Materialien, zwischen zwei Geschichten, von denen sie jedoch nur eine kennt. Allein die Ähnlichkeit des Materials veranlasst sie dazu, die Parallele zwischen beiden zu ziehen.



Das Gleichnis vom guten Hirten

#### (b) Worte Gottes hören

Als ein Beispiel für das Hören des Wortes Gottes, das als zweite Unterkategorie des Modus »Sprechen Gottes« gilt, soll hier die Darbietung der Exodus-Einheit in der Bochumer Godly Play-Gruppe herangezogen werden.

Da die Worte, die beim Erzählen der Godly Play-Geschichten gewählt werden stets »inwendig« gelernt werden und sich auf die von Berryman entwickelte Vorlage beziehen, soll an dieser Stelle kein Transkript der Geschichte erfolgen. Die Auswahl dieser Episode begründet sich in der Tatsache, dass eines der Kinder, die an der Einheit teilnahmen, die Geschichte schon einmal dargeboten bekam (innerhalb der anderen Teilgruppe in Bochum).

*Ce*, das Mädchen, das die Darbietung bereits kannte, tritt als »Expertin« immer wieder dem Prozess des Erzählens der Geschichte bei und nimmt der Erzählerin Details und ganze Erzählstränge vorweg. Auch wenn ihr Verhalten äußerlich betrachtet als Unterbrechung des Erzählflusses behindernd wirkt, muss ihr vermeintlich störendes Intervenieren jedoch als Memorierungsleistung und Reproduktion des zuvor Gehörten anerkannt werden.

Interessant ist auch was Ce am Ende der Darbietung äußert: »Ich mag Miriam am besten!«. Mit diesem Satz eröffnet sie selbstständig, ohne Ergründungsimpuls der Erzählerin das Ergründungsgespräch. Ce hat anscheinend zum Zeitpunkt der Erzählung nicht nur die Struktur der Godly Play-Einheit verinnerlicht, in der nach der Darbietung stets das Ergründungsgespräch folgt. Sie hat sich überdies auch die typische erste Wondering-Frage des Genres Glaubensgeschichten (»Ich frage mich, welchen Teil der Geschichte ihr am liebsten mögt?«) eingeprägt, so dass sie ohne den üblichen Frageimpuls in das Ergründungsgespräch einsteigen kann.

### 3.2 Förderung des Sprechens von bzw. über Gott in Godly Play

Das Konzept Godly Play bietet einen ganzheitlichen Zugang zur religiösen Sprache allgemein und zum Sprechen über Gott im Speziellen. Diese Ganzheitlichkeit zeigt sich in den unterschiedlichen, den Kindern zur Verfügung stehenden Ausdrucks- und Kommunikationsformen, die sowohl ein verbales als auch ein non-verbales »Sprechen« (im weiteren Sinne) ermöglichen. Während sich das Kind in der Ergründungsphase verbal zur zuvor gehörten Geschichte äußern kann, steht ihm in der anschließenden Kreativphase eine große Bandbreite an möglichen Ausdrucksformen zur Verfügung, wie etwa das Spiel, als Individual- oder gemeinsames Spiel, oder das Malen eines Bildes.

a) Das Ergründungsgespräch (Wondering)  
Als Beispiel soll hier ein Ergründungsgespräch der Godly Play-Gruppe in Schwerte gezeigt werden, das sich ebenso auf die Exodus-Geschichte bezieht.



Exodus

- 1 E: Jetzt frage ich mich, welcher Teil der Geschichte euch am besten gefallen hat?
- 2 Ni: Mir hat der Sand gefallen. Weil der glitzert ein bisschen.
- 3 E: Stimmt. (Lässt ein wenig Sand durch die Finger rinnen.)
- 4 LU: Mir auch.
- 5 E: Luis, dir auch?
- 6 MA: Mir hat die ganze Wüste gefallen.
- 7 E: Die ganze Wüste.
- 8 SE: Mir hat die ganze Geschichte gefallen.
- 9 E: Die ganze Geschichte hat dir gefallen?
- 10 KA: Und bei mir is' es schön, dass sie sich alleine retten konnten.
- 11 E: Ah.
- 12 RO: Ich fand es gut, dass die feiern und der Pharao nicht mehr dran konnte.
- 13 Ni: Ich fand noch die Fußspuren cool.
- 14 E: Ja, die sieht man ganz toll im Sand, stimmt.
- 15 JA: Und ich fand schön, dass die ein großes Fest feiern und dass sie glücklich sind.
- 16 E: Ja, da hast du recht.
- 17 LU: Und mir hat gefallen, wie sie durch das Meer gegangen sind.
- 18 E: Ja, du meinst hier, als sich das Meer geöffnet hat, ja? (Öffnet die blauen Filzstreifen in der Wüstenkiste noch einmal.)
- 19 LU: Mir hat fast die ganze Geschichte gefallen.

Deutlich wird, dass sich Kinder beim Ergründen in vielen Fällen zu den Stellen äußern, die sie bei der Darbietung besonders fasziniert haben. Bei der Exoduserzählung werden in der Regel die inhaltlichen Höhepunkte der Geschichte genannt, wie der Durchzug durchs Schilfmeer (10), (12), (17), aber auch das glückliche Ende (15) oder Stellen, an denen das Material besonders beeindruckt, wie etwa das Hinterlassen der Fußspuren im Sand, wenn das Volk Gottes sich auf den Weg durch die Wüste macht (13). Im Folgenden handelt es sich um einen Auszug aus der Behandlung der Noah-Geschichte, ergründet in der Bochumer Godly Play-Gruppe. Auch hier wird die Rettung der Geschöpfe als Lieblingsteil der Geschichte genannt (2), (8), (10).

- 1 E: Jetzt frage ich mich, welcher Teil der Geschichte euch am besten gefallen hat?
- 2 LA: Ich ... Mir hat am besten gefallen, wenn es so regnet und sie waren gerettet.
- 3 E: Ah.
- 4 AN: Ich finde das schön ... die ganzen Teile.
- 5 E: Alles an der Geschichte?
- 6 LE: Ich finde auch die ganzen Teile an der Geschichte gut.
- 7 JE: Ich fand auch die ganzen Teile.
- 8 MA: Ich finde das schön, als die Tiere auf die Arche kamen.
- 9 E: Ja.
- 10 LA: Weil dann dachten, wenn sie das nicht machten, dann wurden sie versenkt.
- 11 E: Ja. Es war bestimmt ein tolles Gefühl, auf die Arche gehen zu können, oder?
- 12 KINDER: Mhm (zustimmend).
- 13 E: Oder auch hinterher wieder rauszugehen.
- 14 (...)
- 15 E: Jetzt frage ich mich, welcher Teil der Geschichte ist wohl der wichtigste?
- 16 MA: Wo die Tiere auf das Schiff kamen.
- 17 E: Mhm. Warum meinst du das?
- 18 MA: Weil dann wurden die gerettet.
- 19 E: Ja ... ja, das könnte gut sein.
- 20 LA: Was ist das Richtige?
- 21 E: Oh, es gibt gar keine richtige Antwort. Welches findest du denn?
- 22 LA: Mhm. Ich finde ..., wenn Gott mhm ... is egal.
- 23 E: Meinst du das? (Ahmt noch einmal die Handbewegung des Regenbogens nach).
- 24 LA: Ja.
- 25 E: Den Regenbogen meinstest du? Als Gott den Regenbogen geschickt hat. Warum meinst du, ist das der wichtigste Teil für dich?
- 26 LA: Weil, das sieht so schön aus.
- 27 E: Ah ja.
- 28 LA: Und da wurden sie glücklich.
- 29 E: Ja. Habt ihr schon mal einen Regenbogen gesehen?
- 30 Alle: Jaaa!
- 31 (...)
- 32 LA: Ich könnte sein eine Schlange, dann würd' ich, dann kann ich auf einen Baum und dann bin ich dann geschützt.



Die Flut und die Arche

In (22) möchte *La* äußern, welcher Teil der Geschichte ihrer Meinung nach der

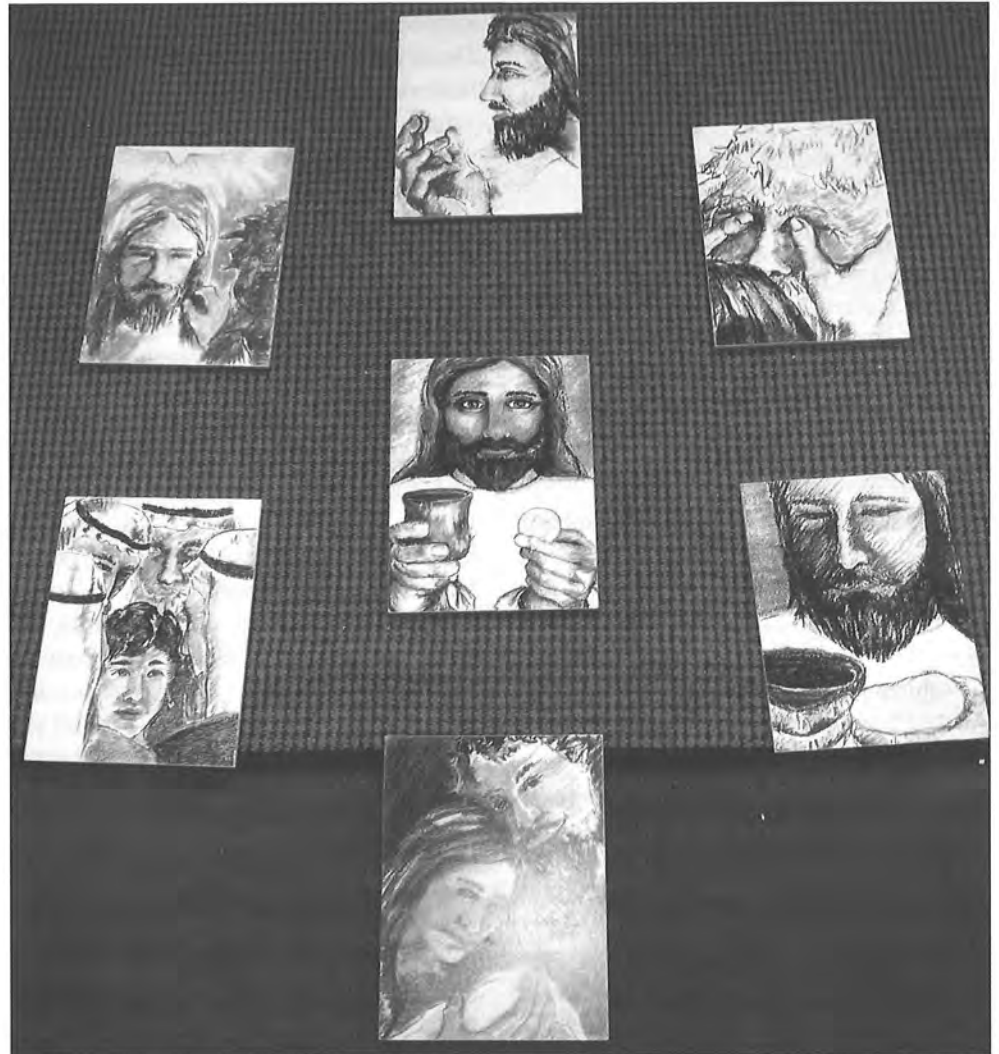
wichtigste ist. Als sie ins Stocken gerät und ihre Antwort schon aufgeben will (»is' egal«), äußert die Erzählerin anhand einer Geste eine Vermutung, was *La* gemeint haben könnte. Die verbale Antwort des Kindes verklingt so nicht einfach oder führt *La* vor Augen, dass ihre verbalen Fähigkeiten für das Ergründen nicht ausreichen, sondern ermutigt sie, es noch einmal zu probieren.

Auch das Hinterfragen einer Antwort kann die verbalen Ausdrucksfähigkeiten der Kinder fördern. Es muss jedoch aus der Situation und der Beziehung zum Kind und den Beziehungen der Kinder untereinander heraus entschieden werden, ob ein Hinterfragen angebracht ist oder nicht. Wenn die Erzählerin wissen möchte, warum *La* der Meinung ist, der Regenbogen sei das Wichtigste in der Geschichte (25), erhält *La* die Möglichkeit, ihre Antwort zu begründen (26), (28) und zeigt damit, dass sie sich in die Protagonisten der Geschichte eingedacht bzw. eingefühlt hat.

Ihre innere Teilhabe an der Erzählung zeigt sich auch in ihrer Antwort auf die typische dritte Ergründungsfrage, die sich auf die eigene Identität und die Zugehörigkeit zum Volk Gottes bezieht (»Ich frage mich, wo ihr in der Geschichte seid? Welcher Teil der Geschichte erzählt etwas von euch?«). Die Schlange ist eines der Tiere, die in der Darbietung Schutz auf der Arche finden (s. Abbildung). Ihre Überlegung, dass sie eine Schlange sein könnte, weil sie so auf einem Baum Schutz finden könnte, zeigt, dass existenzielle Themen in der Ergründungsphase Platz finden und die Kinder diesen Raum nutzen.

- 1 E: Seht ihr, wenn wir es so legen, dann gibt es kein Ende. Dann gibt es immer einen neuen Anfang. (Zeigt mit der Hand den Kreis der Bilder entlang.)
- 2 MA: Sarah Lena?
- 3 E: Ja?
- 4 MA: Ich weiß, warum wir das Os... Wir feiern das Osterfest, dass Jesus wieder auferstanden ist.
- 5 E: Ja, genau. Genau. Das stimmt. Und das sehen wir hier auch in diesem Bild. Vorher lag das Bild so (legt das 7. Bild in der Mitte auf die Seite des Gekreuzigten).
- 6 AN: Aber jetzt anders.
- 7 E: Und jetzt legen wir es so (dreht es auf die Seite des Auferstandenen).
- 8 MA: Weil Jesus wieder auferstanden ist.
- 9 E: Ja.
- 10 CE: Und danach, wenn Ostern vorbei ist, dann wird er wieder sterben.
- 11 E: Meinst du? Meinst du es geht immer so rum und irgendwann ist wieder die Seite oben (dreht das mittlere Bild wieder auf die Seite des Gekreuzigten)?
- 12 CE: Nur wenn Ostern ist, dann ist bestimmt wieder diese Seite.
- 13 E: Ah, ok. (...)
- 14 E: Ich frage mich, welcher Teil der Geschichte wohl der wichtigste ist?
- 15 FI: Alle!
- 16 E: Mara?
- 17 MA: Alle!
- 18 E: Alle?
- 19 FR: Nur nicht das hier (zeigt auf die Rückseite des mittleren Bildes: Gekreuzigter).
- 20 CE: Das mag ich! (Zeigt auf den Gekreuzigten)
- 21 E: Was meint ihr zu dem Bild (dreht das Bild in der Mitte wieder auf die Seite des Gekreuzigten).
- 22 MA: Mir gefällt das nicht, aber die andere Seite.
- 23 CE: Die andere und die Seite mag ich (zeigt auf beide Seiten der Bildtafel).
- 24 FI: Ich mag die andere (Auferstandener), dass es alle dann ist.
- 25 (...)





Die Gesichter Christi

- 26 E: (...) gibt es einen Teil, den wir weglassen könnten, und wir hätten immer noch alles, was wichtig ist für die Geschichte?
- 27 CE: Die andere Seite. (Gekreuzigter)
- 28 FR: Die hier! (Gekreuzigter)
- 29 JE: Die muss weg! (Gekreuzigter)
- 30 FT: Die muss weg (zeigt auf das Bild der Geburt Jesu und schaut dabei Ce an, die dieses Bild mochte).
- 31 (Durcheinander, die Kinder zeigen alle auf das Bild, das ihrer Meinung nach am ehesten aus der Geschichte herausgenommen werden könnte.)
- 32 E: Also, das Bild, wo Jesus stirbt, das meint ihr, das könnte weg.
- 33 KINDER: Ja.
- 34 E: Ich hatte grad noch ein anderes ... jemand hatte auf ein anderes Bild gezeigt.

- 35 CE: Der Finn hat auf das da (Geburt Jesu).  
 36 Fi (zeigt auf das Bild der Geburt Jesu).  
 37 E: Warum meint ihr, könnte das auch weg?  
 38 KINDER: Nein!! (protestieren)  
 39 Fi: Ja!  
 40 MA: Sonst wär' Jesus ja gar nicht geboren.  
 41 E: Ah!  
 42 AN: Das hier! (zeigt nochmals auf den Gekreuzigten)  
 43 E: Und wenn das (Gekreuzigter) weggommt, was ist denn dann?  
 44 CE: Dann gibt's gar kein Ende! Dann würden wir da bleiben wo ... dann müssten wir dableiben.

Gleich zu Beginn der Ergründungsphase, ohne dass ein entsprechender Impuls nötig ist, beginnen die Kinder sich über die gehörte Geschichte zu äußern (4)–(12). Auf die Frage, welchen Teil der Geschichte sie besonders mochten, antworten einige Kinder zunächst pauschal (»Alle!«) und drücken damit aus, dass ihnen die Geschichte insgesamt sehr gut gefallen hat. Daran anschließend beginnt jedoch eine Diskussion über das letzte Bild, was innerhalb der Darbietung eine Schlüsselfunktion einnimmt (19)–(24). Die Diskussion um das Bild des gekreuzigten bzw. auferstandenen Jesus (Rückseite) hält bis zur letzten Frage an (27)–(44), in der die Kinder äußern können, welchen Teil der Geschichte sie weglassen würden und immer noch alles hätten, was wichtig ist für die Geschichte. So meinen einige Kinder, das Bild des Gekreuzigten könne man weglassen (27), (28), (29). *Fi* erklärt, man könne auch das Bild von Jesu Geburt weglassen (36), woraufhin mehrere Kinder protestieren. *Ma* argumentiert, dass Jesus dann doch gar nicht geboren wäre (40). Auf die Frage der Erzählerin, was denn wäre, wenn das Bild des Gekreuzigten wegkäme, ant-

wortet *Ce*: »Dann gibt's gar kein Ende! Dann würden wir da bleiben (...).« Deutlich wird, wie tief sich Kinder in der Ergründungsphase der Godly Play-Einheit auch mit schwierigen Fragen, wie die der Eschatologie beschäftigen können. Wobei es nicht darum gehen kann, bereits Vorschulkindern zu einem systematischen Verständnis der Auferstehung zu verhelfen, sondern darum, ihnen einen Umgang mit diesen Fragen zuzutrauen und sie gewähren zu lassen, wenn sie sich mit ihren Möglichkeiten und auf ihre ganz persönliche Art mit ihnen beschäftigen und sich verbal dazu äußern.

b) Kreativphase: individuelles Spielen  
 Das nächste Transkript zeigt einen kurzen Gesprächsausschnitt, der am Ende der Kreativphase in der Zeit des gemeinsamen Aufräumens entstand. *Ro* hat zuvor mit dem Material der weltweiten Einheit der Christen gespielt. Um den Tisch herum stehen noch die Figuren, die er für sein Spiel gebraucht hat. Auffällig ist, dass lediglich Figuren mit dunkler Hautfarbe aus der Völkergemeinschaft ausgewählt wurden – *Ro* selbst hat eine afrikanische Zuwanderungsgeschichte. Nur die Figur des Priesters bildet eine Ausnahme.

*Ro* (räumt sein Material [Völkergemeinschaft] zusammen, nimmt die Figur des Priesters in die Hand): Der Junge ist der Jesus.

*FF*: Wo, wer war Jesus?

*Ro* (zeigt *FF* die Figur).

*FF*: Das ist der Pastor.

*Ro*: Ich hab' gedacht, das wär' Jesus.

Nicht selten wird die Figur des Pastors/Priesters als Jesus identifiziert. *Ro* spielt mit den für ihn vorrangigen Figuren der weltweiten Einheit der Christen, die ihm eine größtmögliche Identifikation ermöglichen. Das Spiel mit dem Godly

Play-Material bietet ihm die Gelegenheit, für ihn bedeutsame existenzielle Themen zu bearbeiten und sich dafür das Material auszuwählen, was ihm für sein Vorhaben am besten geeignet erscheint. Hier werden die Funktionen des Spiels offenbar. Es ist zum einen Ausdrucks- und Kommunikationsform, bietet zum anderen jedoch ebenso Möglichkeit zur Exploration und Kommunikation zwischen Kind und Material.

### c) Kreativphase: Gemeinsames Spiel

Dazu soll ein Beispiel aus der Bochumer Gruppe angeführt werden, das *Fr* und *Fi* beim Rollenspiel zeigt. Sie nutzen für ihre Spielhandlungen die Materialien »Tempel« und »Arche Noah«.

Zunächst für sich spielend (*Fr* mit dem Tempel und einigen Figuren des Volk Gottes und *Fi* mit der Arche) verbinden sie im Folgenden ihr individuelles Spiel zu einer gemeinsamen Handlungs-idee.

- 1 *Fi*: Jetzt fährt das Arche Noah-Schiff zu ... da hin (»fährt« die Arche zum Tempel).
- 2 *Fr*: Zu der Kirche?
- 3 *Fi*: Ja.
- 4 *Fr*: Möchten die, dass ihr Kind getauft wird?
- 5 *Fi*: Die Arche Noah dreht sich um.
- 6 *Fr*: Das ist auch ein Kirchenschiff. Das ist ein Kirchenschiff.
- 7 *Fi*: Hey, die Leuten, die gehen jetzt alle auf das Schiff.
- 8 *Fr*: Auf das Kirchenschiff?
- 9 *Fi*: Nee. Hier drauf (zeigt auf die Arche).
- 10 *Fr*: Dann musst du das aber erst umdrehen, wenn die Menschen da drauf kommen sollen. (Nimmt einige Volk Gottes-Figuren aus einem Körbchen.) Boar, sind das hier viele Menschen!
- 11 *Fi*: Hier, jetzt können die da drauf (hat die Arche gedreht und geöffnet).
- 12 *Fr*: Und der freut sich schon und der freut sich, dass die Arche Noah eingetroffen ist. Juhu, juhu. (Spielt mit einer Volk Gottes-Figur, gibt Regieanweisungen für sein eigenes Spiel.)
- 13 *Fi* (legt das Anlegebrett in den Eingang der Arche): So, jetzt können die alle drauf.
- 14 *Fr* (begeht mit der ersten Figur die Arche).
- 15 *Fi*: Aber die müssen alle hier rein, gleich fängt's an zu regnen (zeigt auf das Innere der Arche).
- 16 *Fr* (geht mit seiner Figur auf das Deck der Arche, dreht dann um und geht wieder von der Arche herunter): Nein, ich bleib lieber in der Kirche, da ist es sowieso schöner (nimmt eine andere Figur). Aber ich fahr mit der Arche Noah. Juhu, autsch (bewegt die Figur auf dem Deck der Arche).
- 17 *Fi*: Und die anderen gehen alle auch hier drauf, nur eine Mutter oder ein Vater bleiben noch da (Kirche?) drauf.
- 18 *Fr*: Nein, eine Familie. (...) Nein, der Vater ist das hier, der muss ... der will mitfahren, der fährt eine Runde mit. Und das hier ist das Kind und ...
- 19 *Fi*: Ne, alle Kinder und alle Vatern, die fahren jede Runde dreimal.
- 20 *Fr*: Jede Runde dreimal?
- 21 *Fi*: Jede Runde dreimal.
- 22 *Fr*: Hey, ihr habt euer Anlegebrett vergessen.

Die beiden Jungen integrieren mehrere biblische bzw. kirchliche Motive in ihr Spiel. *Fr* offenbart erneut eine deutliche Affinität zu kirchlichen Themen, wenn er etwa den Begriff »Kirchenschiff« wiederholt verwendet (16), (18), obwohl unklar bleibt, ob er wirklich weiß, was sich hinter dem Begriff verbirgt oder ob es sich hier um einen klassischen und für das Vorschulalter typischen Fall von Verbalismus handelt. Auch dass er das Täufern als Spielhandlung vorschlägt (4) oder die Arche mit einer Spielfigur wieder verlässt mit der Begründung »ich bleib lieber in der Kirche, da ist es sowieso schöner« (16), spricht für

ein Favorisieren kirchlich geprägter Spielhandlungen – zumindest für diesen Moment. *Fi* hingegen bevorzugt ein bewegtes, durch Aktivität geprägtes Spiel. Er möchte Passagiere für seine Schifffahrt gewinnen (7), (9), (11), (13). Als Argument dafür, dass »alle hier rein« müssen, benutzt er das mit der Arche verbundene Motiv der Sintflut, wenn er begründet, »gleich fängt's an zu regnen« (15).

Das gemeinsame Spiel bietet nicht nur ein vertieftes Auseinandersetzen mit den Symbolen des christlichen Glaubenssystems, sondern einen gemeinsamen Austausch, ein gemeinsames Verstehen über diese. Im gemeinsamen »Spielverlauf« treffen die individuellen Meinungen und Vorstellungen auf die anderer Kinder und werden daraufhin überdacht und korrigiert, »sodass ein krasser Subjektivismus abgebaut werden kann«<sup>19</sup>. Eine solch regulierende Funktion ist im obigen Beispiel sicher (noch) nicht gegeben, jedoch bietet u. E. das in der Kreativphase der Godly Play-Einheit ermöglichte gemeinsame Spiel einen idealen Nährboden für einen Austausch, wie ihn Peter Biehl hier beschreibt. Auch Jerome Berryman betont diesbezüglich »den starken Einfluss und die Bedeutung der Gemeinschaft (...), wenn Kinder lernen, religiöse Sprache zu verwenden«<sup>20</sup>.

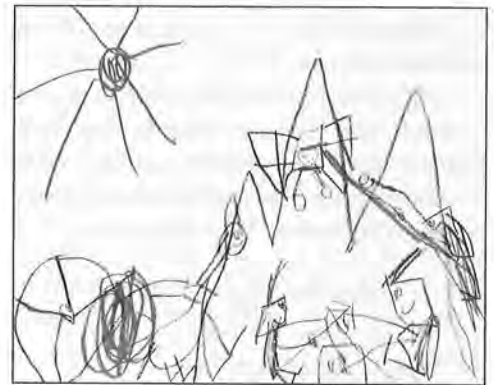
#### d) Kreativphase: Malen und Zeichnen

Die vierte Unterkategorie des Sprechens von Gott betrifft die kreativen Ausdrucksformen, wie sie am Beispiel des Malens und Zeichnens erläutert werden sollen. Die Interpretationen basieren z. T. auf eigenen Einschätzungen, jedoch primär auf den Beschreibungen und Erklärungen der Kinder zu ihren eigenen Zeichnungen während des Zeichenprozesses oder im Anschluss an die Godly Play-Stunde im

Gespräch mit einer Erzieherin. Eine Analyse im eigentlichen Sinn soll an dieser Stelle jedoch nicht erfolgen.

Beispielhaft sollen im Folgenden einige Kinderbilder gezeigt werden, die einen eindeutig religiösen Ausdruckswert besitzen.

Die erste Zeichnung stammt von *La*, die sie in der ersten Godly Play-Stunde nach Weihnachten anfertigte. Sie zeichnet, wie sie im Nachhinein gegenüber der Erzieherin äußert, eine Krippe. Wir sehen die Hauptfiguren der heiligen Familie, das Jesuskind, Maria und Josef, einen Esel mit Heu und auf dem Dach einen Engel. Eine

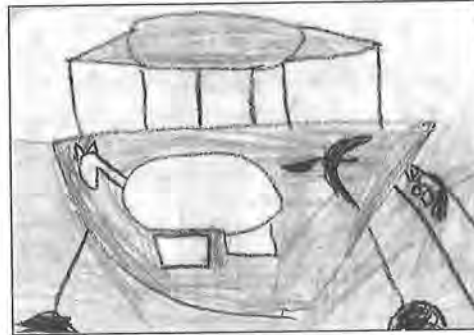


Besonderheit in ihrem Bild zeigt sich in der Figur am rechten Bildrand. Zur Erläuterung muss zunächst erwähnt werden, dass der Kindergarten nach der Weihnachtszeit einige Wochen lang ein Märchenprojekt durchführte. Ohne es mit Gewissheit sagen zu können, erinnert das lange Haar des Engels und die daran hochkletternde Figur stark an das Märchen »Rapunzel«.

19 Peter Biehl, Kinder erspielen Wahrheit, in: ZPT - Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Heft 1/2005, 54–64, hier 63.

20 Berryman (wie Anm. 4), 57.

Ein ähnliches Phänomen zeigt sich in *Fis* Bild. Er fertigt in der Woche nach der Darbietung der Einheit zur Arche Noah folgendes Bild an: Es zeigt die Arche Noah auf dem Meer, in der Arche ist eine Giraffe zu sehen. Auf dem Anlegebrett, so *Fi*, »kommen noch mehr Tiere rein«. Die



Parallele zu *Las* Bild wird anhand der Rückseite seines Bildes deutlich. Hier erweitert *Fi* die Geschichte der Arche. Wir sehen ein weiteres Schiff im Regen, was, nach *Fis* Aussage, das Schiff der »Wilden 13« darstellt. Die »Wilden 13« ist ein Piratenschiff aus der in den sechziger Jahren von Michael Ende geschriebenen Erzählung »Jim Knopf und Lukas, der Lokomotivführer«<sup>21</sup> bzw. aus dem Folgeband »Jim Knopf und die Wilde 13«, eine im Fernsehen ausgestrahlte Kinderserie der Augsburger Puppenkiste. *Fi* erklärt, die Wilde 13 verfolge die Arche Noah und

zum Glück würde der Regen sie langsam machen.

Sowohl in *Fis* als auch in *Las* Bild ist eine Verknüpfung von religiösen Vorstellungen und medialen Bildern zu erkennen. Dies unterstützt die These von Heinz Streib (2000), der davon ausgeht, dass mediale Bilder zunehmend »den ›Stoff‹ für religiöse Vorstellungen hergeben«<sup>22</sup>. Die Annahme, Kinder verarbeiteten in ihren Bildern zuvor Gehörtes und Gesehenes, gilt als bewiesen. Dass die neueren Medien, vor allem das Fernsehen, für religiöse Bilderproduktionen als Stofflieferanten gelten, ist ebenso wenig verwunderlich.<sup>23</sup> Religiöse Thematiken (z. B. Geschichten, Bilder und Symbole) werden im Horizont des medialen Einflusses dabei nicht einfach abgebildet, sondern mit den religiösen Vorstellungen gekoppelt und so ver- und bearbeitet.<sup>24</sup> Dabei greifen sie das symbolische Material, was sich ihnen in der ihnen immer vertrauter werdenden Medienwelt zeigt, auf, »um

21 Michael Ende, *Jim Knopf und die Wilde 13*, Stuttgart 1990.

22 Heinz Streib, Gottesbilder fallen nicht vom Himmel. Kindliche Malprozesse als Gestaltung von Religion, in: Dietlind Fischer / Albrecht Schöll (Hg.), *Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder*, Münster 2000, 129–141.

23 Ebd., 131; ebenso Petra Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Kindern, in: Matthias Spenn / Doris Beneke / Frieder Harz / Friedrich Schweitzer (Hg.), *Handbuch Arbeit mit Kindern. Evangelische Perspektiven*, Gütersloh 2007, 294–299, hier 296.

24 Vgl. Heinz Streib (wie Anm. 22), 131. Zur Rolle der Medien auf die kindliche Sozialisation und die möglichen Konsequenzen für eine religiöse Erziehung vgl. auch Manfred L. Pirner, *Kinder – Medien – Religion*, in: Matthias Spenn / Doris Beneke / Frieder Harz / Friedrich Schweitzer (Hg.), *Handbuch Arbeit mit Kindern. Evangelische Perspektiven*, Gütersloh 2007, 170–178, hier 170 ff.

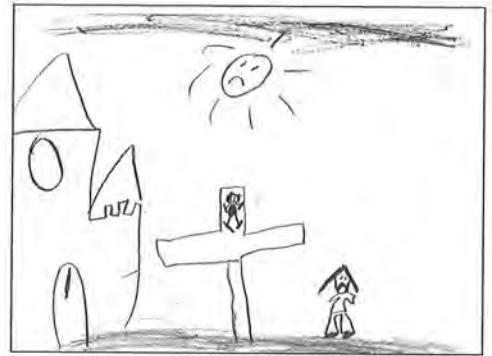
es umzuarbeiten und produktiv zu gestalten und dabei theologische Grundfragen zu bearbeiten«<sup>25</sup>. Dabei darf eine solche Übertragung nicht als negativ vorverurteilt werden. Dass die Serienhelden und Märchenfiguren mit ihren übernatürlichen Kräften in mancher Hinsicht an die Wundergeschichten Jesu erinnern oder dass die Arche Noah direkt an das Räuberschiff der Wilden 13 denken lässt, ist nach einem zweiten Blick zumindest nachvollziehbar. Es wird deutlich, dass die Medienkultur, die den Kindern heute sehr vertraut ist, mehr religiöse bzw. religionsähnliche Elemente enthält, als zunächst vermuten lässt.<sup>26</sup>



Les bunte, »schönere« Arche mit zwei Anlegebrettern, »damit mehr Tiere gleichzeitig auf die Arche können«.



Fis Bild »wo Gott die Welt geschaffen hat und wo alles gut war«. Wir sehen die Vögel, die Tiere des Himmels, Fische, die Tiere des Wassers, Pflanzen, den Horizont und die Teilung von Land und Wasser.



Fis Bild von Jesus am Kreuz. »Und Maria ist traurig, weil das ja ihr Sohn is'«. Die nach unten gezogenen Mundwinkel sind Ausdruck von Traurigkeit.

Der kreative Ausdruck ermöglicht Kindern eine Verarbeitung der gehörten Geschichten und zugleich eine Kommunikationsform, in der sie sich über das, was sie bewegt, verständigen können. Ihre eigene Sicht der Geschichte fließt in den Malprozess ein und spiegelt sich in den »Produkten« wieder.

#### e) Schlussphase: Das Fest

Die fünfte und letzte Möglichkeit, in der Godly Play-Einheit von Gott zu sprechen, bietet das gemeinsame Fest. Die Zeit, in der gemeinsam gegessen und getrunken wird, bietet u. E. einen idealen Raum für »informelle« Gespräche über die Darbietung, das in der Kreativphase erlebte Spiel, ein gemaltes Bild oder auch eigene Erlebnisse vom Wochenende oder Pläne für den Nachmittag. Das hier gewählte Beispiel bezieht sich auf die dargebotene Geschichte der Einheit (Exodus). *Ce*, für die das abschließende Fest bzw. das gemeinschaftliche Mahl höchste Priorität

25 Streib (wie Anm. 22), 140.

26 Pirner (wie Anm. 24), 170 f.

hat (»das Beste an Godly Play« nach eigener Aussage) und die während der Kreativphase immer wieder das Thema »Essen« als Handlungskomponente wählt und bspw. bestimmte Materialien zu Gerichten umfunktioniert,<sup>27</sup> geht hier noch einmal auf das Passah-Fest des Volk Gottes ein.

MA: Und dann backen.

E (nickt): Und dann backen. Und dann wird das so dünn und geht gar nicht so fluffig auf, wie normales Brot.

CE: Das schmeckt lecker, weil man da was probiert von der Geschichte. (...) Und das ist auch so (unverständlich) wegen der Geschichte, damit man immer die Geschichte ...

MA: ... an die Geschichte denkt.

CE: Genau.

E: Mhm, ja.

### 3.3 Hinführung zum Sprechen zu Gott in Godly Play

Godly Play ermöglicht das Sprechen zu Gott in der Phase des Festes, in der vor dem Essen gemeinsam gebetet wird. Wie folgende Aussage zeigt, legen Kinder auf das Beten besonderen Wert. *An* erinnert alle bei der Vorbereitung des Festes daran, dass vor Beginn dieses noch das gemeinsame Gebet gesprochen werden soll.

AN: Aber wir müssen erst noch das Gebet machen, bevor wir essen.

Aufgrund der ritualisierten Einbettung des Gebets innerhalb der Einheit und seines ritualisierten Ablaufs gewinnen die Kinder Handlungssicherheit und erkennen das Gebet als wichtigen und festen Bestandteil des Festes, was – in Anlehnung an die Eucharistiefeyer – den Höhepunkt der Einheit ausmacht, an.

Anhand eines kleinen Fallbeispiels soll im Folgenden gezeigt werden, wie Kinder im Vorschulalter aufgrund ihrer magischen Vorstellungen das Beten als Wunscherfüllen eines allmächtigen Gottes verstehen können.<sup>28</sup> *La*, eine regelmäßige Beterin, die ausnahmslos in jeder Woche laut betete, äußert ihre Wünsche verbal und richtet sich mit ganz natürlicher Haltung an Gott. Dabei formuliert sie sowohl alltägliche, materielle als auch existenzielle Wünsche respektive Bitten.<sup>29</sup>

LA: Lieber Gott, ich will, dass ich nicht wieder Jim Knopf verpasse. Weil sonst kann ich nicht wissen, wann Jim Knopf wieder zu Hause ist. Amen.

LA: Ich wünsche mir, dass Vivien zu mir kommt abends und dass ich keinen Ärger bekommen hatte. (...) Und keine Strafe.

LA: Beten? ... Lieber Gott, ich will, dass es ein schönes Leben wird, dass ich irgendwann mal meine Freundin Lara bei mir schläft, meine Nachbarin und ... Amen.

Kindern, die anders als *La* zu Hause wenig oder gar nicht beten und lediglich die kol-

27 Vgl. zu diesem typischen Phänomen im Rollenspiel von Sechsjährigen, in dem Requisiten fiktiv eingesetzt werden: Monika Bröder / Ulrike Hilbich, Das letzte Jahr im Kindergarten entwicklungsgerecht begleiten, Freiburg/Basel/Wien<sup>2</sup>1996, 55.

28 Vgl. zu diesem Phänomen u. a. Katharina Kammeyer, Ist Beten nur ein frommer Wunsch? Mit Kindergartenkindern aus unterschiedlichen sozialen und religiösen Herkunftsfamilien über Beten sprechen, in: »Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben«, Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie, Jahrbuch für Kindertheologie, Band 5, Stuttgart 2006, 111–123, hier 111; Heiko Franke / Helmut Hanisch, Religiöse Erziehung im Vorschulalter. Grundlagen und praktische Hinweise, Stuttgart 2000, 143 f.

29 Gleiche Beobachtungen machte auch Katharina Kammeyer in ihrer Studie zum Beten von Kindern im Elementarbereich, vgl. Katharina Kammeyer (wie Anm. 28), 111/115.

lektive Gebetspraxis des Kindergartenalltags kennen, in der ausschließlich feststehende, auswendig gelernte Gebete gesprochen oder gesungen werden, fällt es schwer, ein Gebet frei und selbstständig zu formulieren.

Daher bietet es sich an, Kindern inhaltliche Impulse zu geben, die sie für ihr persönliches Gebet nutzen können.

#### 4. Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

Die Analyse der im Rahmen der Untersuchung erhobenen Daten konnte bestätigen, dass das religionspädagogische Konzept Godly Play alle drei Modi religiöser Sprache hervorzubringen vermag und somit eine Hilfestellung zum religiösen Spracherwerb im Elementarbereich darstellen kann. Dabei profitiert eine mögliche Förderung vor allem von der Ganzheitlichkeit des Ansatzes, den Godly Play mit der Betonung der nonverbalen Kommunikations- und Ausdrucksformen vertritt.

Damit sehen wir unsere These, die von einem Förderpotenzial des Ansatzes ausging, als – auch bezogen auf alle drei Modi – bestätigt an.

Das Sprechen Gottes – Modus 1 – ist in der Godly Play-Einheit in zweifacher Hinsicht bedeutsam. Zum einen hören Kinder die Worte Gottes in Form von vorwiegend biblischen Geschichten. Zum anderen erhalten sie die Möglichkeit, christliche Sprache in Form von Gegenständen zu erkunden, durch die spielerische Darbietung der Geschichte mittels des Erzählers, der ihnen Möglichkeiten zeigt, wie sie mit der Sprache in Kontakt treten können und durch das selbstständige Erkunden der Materialien, wie es in-

nerhalb der Kreativphase erfolgen kann.<sup>30</sup> Religiöse Sprache, als Sprechen Gottes, wird den Kindern dabei so präsentiert, dass sie Gottes Spuren erkennen und deuten lernen können. Das Lernen – in diesem Fall der religiösen Sprache – wird somit nicht mehr als Imitation, sondern als handelnde Auseinandersetzung mit religiösen Symbolen verstanden. Das zuhörende und spielende Kind kommt mittels Erzählungen und Materialien mit der christlichen Tradition und ihren Symbolen in Berührung, macht eigene Erfahrungen mit ihnen und erhält die Möglichkeit, sein eigenes Leben mit dieser Tradition zu verknüpfen.

Das Sprechen von Gott – Modus 2 – ist während einer Godly Play-Einheit in mannigfaltiger Weise möglich. Es wird ein individueller Zugang zu religiösen Ausdrucksweisen ermöglicht, der jedem Kind seinen bevorzugten Weg, religiös zu kommunizieren, zugesteht.<sup>31</sup> Bereits Vorschulkinder sind interessiert an religiösen Fragen und begeben sich von sich aus auf die Suche nach Gott, was sich auch in ihrer Bereitschaft zeigt, Gespräche über die religiöse Dimension der Wirklichkeit zu führen. Die erhobenen Daten zeigten Kinder beim intensiven Besprechen von Themen wie Tod, Auferstehung, Schutz und Freiheit. Gleichrangig neben den ver-

30 Vor allem der zweite, das Kind als agierendes Subjekt seiner religiösen Bildung verortende Ansatz, findet in der neueren religionspädagogischen Literatur großen Anklang. So wird die »Position eines handlungstheoretischen Konstruktivismus« vertreten, der die Selbstkonstitution des Kindes proklamiert, vgl. Norbert Mette, Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindalters, Düsseldorf 1983, 309.

31 Vgl. Jerome W. Berryman, (wie Anm. 13), 115 f.



balen zeigte sich in mehreren Fällen auch ein bevorzugtes Kommunizieren über Gott in nonverbalen Ausdrucksformen, wie etwa beim intensiven Individualspiel oder im kreativen Prozess. Fraglich bleibt jedoch, ob für eine Förderung als Bildungsgeschehen verstanden nicht doch auf die von Berryman abgelehnte anerkennende Rückmeldung an das Kind zurückgegriffen werden sollte. Wohl dosierte Anerkennung, als Würdigung der eigenen Einsicht des Kindes, halten wir für unbedenklich. Selbstverständlich darf ein solches Lob nicht manipulierend wirken.<sup>32</sup>

Die religiösen Sprachfähigkeiten sind vor allem bei Vorschulkindern, die in der Regel auch den allgemeinen Spracherwerbsprozess noch nicht vollständig abgeschlossen haben, sehr heterogen entwickelt. Eine durch Differenzierung geprägte religionsdidaktische Praxis ist – vor allem bezüglich des Sprechens von Gott – daher anzustreben. Die Anerkennung der je individuellen Möglichkeiten der Kinder, sich über Gott zu äußern, muss im gesamten Förderprozess höchste Priorität haben. Die Kinder müssen ein Gespür dafür bekommen, »dass ihre eigenen Reaktionen und Sinnfindungen von unschätzbarem Wert sind und es sich lohnt, sich damit zu beschäftigen«<sup>33</sup>.

Das Sprechen zu Gott – Modus 3 – nimmt in den Ausführungen Berrymans zur konzeptionellen Gestaltung und zur Bedeutung religiöser Sprache eine untergeordnete Rolle ein. Seine Priorität liegt auf den ersten beiden Modi religiöser Sprache. Dennoch hat das gemeinsame Gebet einen festen Platz während der Phase des Festes und besitzt somit das Potenzial, das Sprechen zu Gott zu fördern. Dabei sollten selbst formulierte Gebete der Kinder Vorrang vor auswendig

gelernten haben, um den persönlichen Anliegen der Kinder Raum zu geben und eine ehrliche, direkte Beziehung zu Gott zu fördern.<sup>34</sup> Kennzeichnend für das Beten zu Gott von Vorschulkindern – das zeigen auch die Untersuchungsergebnisse – ist ein vorbehaltloses Bitten um alltägliche, aber auch existenzielle Dinge. Der Erzähler kann dabei als Vorbild den Kindern Möglichkeiten aufzeigen, wie sie sich an Gott wenden können, sollte jedoch alle Bitten der Kinder – egal welchen Inhaltes sie sind – ernst nehmen.

Deutlich wurde auch, dass Kinder im Elementarbereich wiederholt auf nonverbale bzw. kreative Ausdrucksformen zurückgreifen, um existenzielle Themen zu bearbeiten und zu kommunizieren. Die spielerische Darbietung sowie Reaktionsphase ist somit als kindgerechte Heranführung an das christliche Sprachsystem besonders ernst zu nehmen und bei einer intendierten Förderung zu berücksichtigen.

Dennoch offenbarten sich, aus bildungstheoretischer Perspektive betrachtet, auch Grenzen des Ansatzes, die in der dem Konzept immanenten Prioritätensetzung zugunsten eines religiösen Erlebens (in Abgrenzung zum theologischen Reflektieren) zu suchen sind. Dieser Aspekt müsste – vielleicht primär für den schulischen Bereich – noch weiter untersucht werden.

32 Vgl. zu dieser Ansicht auch die Ausführungen von Bernhard Grom, *Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters*, vollst. bearb. 5. Aufl., Düsseldorf 2000, 101.

33 Rebecca Nye, *Godly Play. Narrative Einführung in einen neuen religionsdidaktischen Ansatz*, CRP 56, Heft 4, 2003, 58–60, hier 59.

34 Hofmeier u. a. (wie Anm. 2), 117 f.