

6.2 Zur möglichen Relevanz des Godly Play-Ansatzes für die Kindertheologie

(1) Der Godly Play-Ansatz als solcher ist noch keine Kindertheologie (im Sinne einer eigenständigen Reflexion der Kinder über ihren Glauben), aber kann sehr wohl gewissermaßen als Propädeutik dazu dienen. Sein Anliegen ist es, die Kinder mit dem Grund ihrer Existenz vertraut zu machen und sie so dazu befähigen, mit ihren existenziellen Problemen umzugehen. Dafür stellt Godly Play ihnen einen »Schutz«-Raum und einen fest vorgegebenen zeitlichen Ablauf (Ritus) zur Verfügung. Einerseits wird ihnen durch die Erzählungen vom Glauben sowie durch die Elemente des Festes und des Segens etwas »von außen« vorgegeben. Andererseits wird ihnen in der Freiphase Zeit gelassen, sich mit sich selbst zu beschäftigen, je für sich zur Wirkung kommen zu lassen, was etwa die Glaubensgeschichten ausgelöst haben. Offensichtlich vermag dieses Zusammenspiel von »objektiver« Vorgabe und »subjektiver« Rezeption einen kreativen Prozess auszulösen, der für die Beteiligten authentische Sinnbildung ermöglicht. Im Übrigen entspricht es der für die Vermittlung des christlichen Glaubens eigenartigen Dialektik des »extra nos« und »in nobis«.

(2) In einer Godly Play-Lektion stehen verschiedenste Materialien zur Verfügung, die es den Kindern ermöglichen, ihrer Kreativität freien Lauf zu lassen. Hier kann es, wie Berryman an zwei Fallgeschichten darstellt, zu bemerkenswerten Artikulationen kommen, wie von den Kindern existenzielle Konflikte ausgetragen werden und auch von ihnen selbst ein neues seelisches Gleichgewicht gefunden wird. Vieles davon spielt sich im nonverbalen Bereich ab, kommt möglicherweise in Zeichnungen

zum Ausdruck; bisweilen wird es auch verbal artikuliert.

Auf die nonverbale Dimension menschlicher Existenz bewusst gestoßen zu werden und sie ernst zu nehmen, ist ein weiterer wichtiger Punkt, auf den der Godly Play-Ansatz die Kindertheologie aufmerksam macht. Damit erinnert er auch an die Gründung jedweder Theologie in der »überfließenden Stille« sowie an die für sie unerlässliche Rückbindung an die elementaren existenziellen Fragen nach Leben und Tod, Ursprung und Ende etc.

(3) Der Godly Play-Ansatz nimmt die Bedeutung des Spiels nicht nur in der Kindheit, sondern für die menschliche Existenz und ihre Entwicklung insgesamt ernst. Aus ihm erwachsen, so zeigt er auf, Sprach- und Erkenntnisvermögen. Das Spiel wird von ihm gewissermaßen als locus theologicus, als Ort theologischer Erkenntnisgewinnung verstanden und wertgeschätzt. Soweit ich sehe, ist das bislang sowohl in der Kindertheologie als auch in der Religionspädagogik insgesamt vernachlässigt worden.³⁵

(4) Schließlich vermag die von Berryman rekonstruierte Logik der religiösen Sprache die Kindertheologie darauf aufmerksam zu machen, dass und wie dem Prozess der Entdeckung des Glaubens und der Auseinandersetzung mit ihm mit einer Abfolge unterschiedlich akzentuierter Ausdrucksformen einhergeht. Kindertheologische Sprechweisen können so genauer identifiziert werden.

³⁵ Vgl. auch Peter Biehl, Kinder erspielen Wahrheit, in: ZPT 57 (2005) 54–64.

Peter Müller

Godly Play – hermeneutisch, exegetisch und religionspädagogisch betrachtet

In diesem Aufsatz betrachte ich die Theorie und verschiedene Einheiten von Godly Play aus hermeneutischer, exegetischer und religionspädagogischer Perspektive. Im Vordergrund steht dabei die Frage, welche Rolle biblische Texte im Konzept von Godly Play spielen. Bei Godly Play geht es um eine bestimmte Weise, biblische (und andere) Geschichten zu erzählen, darüber hinaus aber um ein umfassendes Konzept religiöser Erziehung. Entwickelt wurde es von Jerome W. Berryman, verortet ist es in der Episcopal Church in den USA.¹ Von diesem spezifischen kirchlichen Hintergrund ist es stark geprägt. Wenn dieses Konzept für andere Länder, beispielsweise die Bundesrepublik Deutschland, adaptiert werden soll, ist ein Übersetzungsprozess notwendig, bei dem es nicht nur um Sprache geht, sondern auch um gesellschaftliche, kulturelle, kirchliche und organisatorische Unterschiede. Die »Übersetzung« von Godly Play muss diese Unterschiede berücksichtigen.

1. Hermeneutische Voraussetzungen von Godly Play

1.1 Aus den verschiedenen Veröffentlichungen von Jerome W. Berryman geht hervor, dass er Godly Play und in diesem Rahmen die Beschäftigung mit biblischen Texten in einem gottesdienstlichen Rahmen verortet. In »Teaching Godly Play« schreibt er²:

»The time for Godly Play is organized to follow the pattern used in worship. The classical shape of the Holy Eucharist is to enter, get ready, listen to God's Word, respond, prepare for the feast, share the feast, receive a blessing, and go out. The educational setting is not the Holy Eucharist. It usually takes place when the larger church community is present. What happens in a Godly Play is an indirect preparation for that form of communication, but it is still real.«

»The church school and the church both use and teach the kind of communication we call worship. However, in the church school we need to be more intentional about making worship clear to children. We want them to begin learning this powerful language by using it.«

Diese und ähnliche Texte weisen auf den im Kern gottesdienstlichen Rahmen von Godly Play hin. Berryman versäumt nicht darauf hinzuweisen, dass Godly Play nicht unmittelbar Gottesdienst ist. Aber das Programm bekommt von dort seine Struktur und versteht sich als »indirect prepara-

¹ Berryman selbst ist Priester der Episcopal Church. Die Episcopal Church ist Teil der Anglikanischen Kirche. Sie vereinigt in ihrer Tradition evangelische und römisch-katholische Elemente, wobei die evangelische Tradition in der Theologie überwiegt, die katholische im Gottesdienst und der Liturgie. Insbesondere die Liturgie der Eucharistiefeier ist von der katholischen Kirche kaum zu unterscheiden.

² Jerome W. Berryman, Teaching Godly Play. The Sunday Morning Handbook, Nashville 1995, 18.22.

tion« für die Kommunikationsform Gottesdienst. Was dort erlebt und erfahren wird, soll im Vollzug von Godly Play geklärt und verständlich gemacht werden. Dies macht den durchkomponierten liturgischen Rahmen von Godly Play verständlich. Von seiner Herkunft her ist Godly Play eine Veranstaltung im Rahmen der Kirche, durchgeführt am Sonntagmorgen in der Kirche selbst oder in einem angrenzenden Raum.

1.2 In den Veröffentlichungen von Berryman kommt zudem ein deutlich amerikanischer Rahmen gottesdienstlicher Feiern zum Vorschein. In den Vereinigten Staaten gibt es in der Regel keine Parochialgemeinden. Familien kommen z. T. über erhebliche Entfernungen am Sonntagmorgen zur Kirche. Deshalb findet auch nicht nur ein Gottesdienst statt. Da wegen der Entfernungen und vieler anderer Verpflichtungen Veranstaltungen während der Woche oft schwierig sind, sind viele Gemeinden dazu übergegangen, mit dem Gottesdienst auch andere Gemeindeveranstaltungen zu verknüpfen (z. B. den Konfirmandenunterricht). Sunday School gehört traditionell zu diesen Veranstaltungen dazu, ebenso eine *fellowship hour*. Zum Gottesdienst kommen häufig Familien; auch die Lehrerinnen und Lehrer der Sonntagsschule sind Gemeindeglieder und kennen deshalb die Kinder, die zur Sonntagsschule kommen. Damit ist zugleich gesagt, dass die Kinder aus Familien kommen, in denen ein nicht unerhebliches religiöses Interesse vorhanden ist.

Zum amerikanischen Kontext gehören auch bestimmte Nebentöne in Berryman's Büchern. Dies gilt z. B. für die recht strikte Ordnung, die verschiedentlich angesprochen wird:

»When I was in the fourth grade, something happened that kept the door open for a connec-

tion between the nameless Power and the Church of God. Two friends and I were very disruptive in the choir during church. The choir-master brought the choir back after church and sat us all down. »You boys don't have any right to destroy this. I come here to find God in the Scriptures and in the singing. Your noise and disrespect stopped me from doing that this morning. You owe me and all of us an apology.«³

Wenn Berryman im gleichen Buch fünf mögliche Antworten auf Störungen gibt⁴, dann erscheinen sie aus der Perspektive deutscher Lehrerinnen und Lehrer, aber auch für Mitarbeiter/innen im Kindergottesdienst als von einem anderen Stern. Solche Kinder wünscht man sich in der Klasse, die mit diesen Hinweisen zu beruhigen wären.

1.3 Aus dem gottesdienstlichen Rahmen erklärbar ist weiterhin die in den Godly Play Veröffentlichungen durchgängig zu spürende große Wertschätzung der Bibel. Das drückt sich aus in der Anordnung der Godly Play Materialien in einem eigens dafür vorgesehenen Raum und vor allem im würdigen, fast ehrfürchtigen Umgang mit den Materialien. Angesichts der oft eher lieblosen Art, in der wir in der Schule und teilweise auch im Gottesdienst mit Bibeln umgehen, kann uns Godly Play den achtsamen Umgang mit der Bibel lehren. Im Umgang mit dem Buch zeigt sich bereits die Wertschätzung, die ich ihm entgegenbringe. Wer je einen Klassensatz Bibel in der Schule gesehen hat, weiß, wovon ich rede; und wenn in manchen Kirchen die Altarbibel zwar aufgeschlagen ist, aber nie

3 Ebd., 16.

4 Ebd., 44ff. Vgl. z. B. 45: »Third level: The storyteller looks up and says: »No, that is not fair. Look at all these children who are taking part in the lesson. They are ready. You need to be ready too. Let's try again. Good, that's the way.«

umgeschlagen wird, ist das auch nicht viel besser. Wenn Berryman der »unspoken lesson«, wie er es ausdrückt, also den Rahmenbedingungen, der Zeitstruktur, dem Raumarrangement und dem Verhältnis der Kinder untereinander in seinen Veröffentlichungen breiten Raum einräumt, so kann man das nur unterstützen.⁵ Häufig achten wir viel zu wenig auf diese Dinge.

1.4 Die Wertschätzung drückt sich auch in der Struktur der Einheiten aus. Generell vorausgesetzt wird dabei, dass die Bibel wichtige Texte enthält, die auf Aktualisierung drängen, was besonders in der Phase des »wondering« zum Ausdruck kommt. In einem gottesdienstlichen Kontext ist darüber natürlich leichter Einverständnis zu erzielen als beispielsweise im Religionsunterricht in der öffentlichen Schule. Zweifellos hängt hier aber viel an der Einstellung der Lehrenden selbst zur Bibel und an der Wertschätzung, die sie ihr entgegenbringen. Dass die Tendenz zur Aktualisierung aber den biblischen Texten in der Tat innewohnt, ist in Godly Play zutreffend gesehen.

1.5 Berryman geht davon aus, dass die Kinder im Verlauf einer Godly Play Einheit gewissermaßen in die christliche Sprache und den christlichen Denkhorizont eintauchen.

»Outside the classroom the language of Christian people is often heard by the children in bits and pieces only. How these words relate to one another is confused by the children, and the experience to which they point also is unclear. Inside the classroom the language is used carefully, so it will become more useful to the children.«⁶

Die Kinder tauchen also in einen Denkhorizont ein, der bereits durch das Raumarrangement eröffnet wird. Dies wird sich nicht einfach auf deutsche Verhältnisse

übertragen lassen. Der Godly-Play-Raum, den Berryman beschreibt, steht in unseren Schulen und selbst in Kirchen und Gemeindehäusern selten in gleicher Weise zur Verfügung. Dass religiöse Sprachfähigkeit aber – um mit einem Bild zu sprechen – voraussetzt, dass man nicht nur einzelne Vokabeln, sondern auch eine Grammatik in Grundzügen kennt, ist nicht von der Hand zu weisen. »The structure of the environment shows the children the parts of the Christian language system that includes sacred stories, parables, liturgical action, and silence.«⁷ Dieses christliche Sprach- und Denksystem wird in Godly Play durch die Anordnung der verschiedenen Texte und Materialien im Raum veranschaulicht. Gleichnisse haben ebenso ihren festen Platz im Gesamtsystem wie die Abrahamsgeschichte und gehören in eine gesamte Raumordnung hinein. Wenn am Ende der Einheiten die Kinder aufgefordert werden, genau darauf zu achten, an welchen Ort der Leiter die Materialien zurückbringt, dient dies der Wahrnehmung und Einprägung dieses Ortes und damit des christlichen Sprachsystems.

1.6 In diesem Zusammenhang will ich noch darauf aufmerksam machen, dass Berryman seinen Zugang zur religiösen Erziehung insgesamt als »imaginative approach« bezeichnet. Im entsprechenden

5 Ebd., 18: »The unspoken lesson involves the structuring of time, the community of children, and the arrangement of the room. The longest chapter in Teaching Godly Play is about the unspoken lesson, because so much of the teaching is indirect and takes place through the organization of time, the support of the community of children, and the way the environment is laid out.«

6 Ebd., 22.

7 Ebd., 18.

Kapitel seines Buches⁸ gibt er einen philosophiegeschichtlichen Abriss zu dem, was er unter Imagination – Vorstellungskraft versteht. Die ersten Sätze dieses Kapitels zeigen schon die Richtung an: »Getting involved with the imagination is always dangerous. It draws us into change. Seeing the world in a different way can change us as well as the world.«⁹ Diese verändernde Kraft in biblischen Texten wahrzunehmen und sie ihnen auch zuzutrauen ist ein wichtiger Gesichtspunkt in Berrymans Werk, den ich ausdrücklich begrüße. Texte sind wehrlose Geschöpfe; sie können auf alle möglichen Weisen ausgelegt, sie können auch verkürzt und beschnitten werden, ohne dass sie sich dagegen zur Wehr setzen könnten. Aber wenn sie auch wehrlos sind, schwach sind sie nicht. Ihre Stärke liegt darin, dass sie uns ins Gespräch ziehen, dass sie uns – beispielsweise in den Gleichnissen – eine Welt vor Augen stellen, die anders ist als die so genannte Realität. Insofern wird der imaginative approach dem Anredecharakter der Texte gerecht.

2. Anfragen an die Bibellektüre von Godly Play

Berryman lenkt mit Recht die Aufmerksamkeit auf die »unspoken lesson«. Das lässt sich aber nicht nur auf *unseren* Umgang mit der Bibel beziehen. Es empfiehlt sich, auch bei Berryman selbst auf die »unspoken lesson« zu achten.

2.1 Berryman beschreibt die Godly-Play-Materialien, ihre Anordnung im Raum und ihre Verwendung im Rahmen der verschiedenen Einheiten im Detail. Aussehen, Beschaffenheit und Größe der Materialien sind so genau vorgegeben, dass man den Eindruck gewinnt, die Qualität einer Ein-

heit hänge davon ab, dass man sich möglichst exakt an die Vorlage hält. Auch Ort und Anordnung der Materialien im Raum und in den jeweiligen Regalen sind vorge-schrieben. Offensichtlich ist es Berryman wichtig, dass im »Fokusregal« (das Regal direkt hinter dem Erzähler) die »Heilige Familie« zusammen mit einer Figur des auferstandenen Christus den zentralen Platz einnimmt. Aber auch was links und rechts daneben oder darunter steht, ist definiert. Hier hat alles seine systematische Ordnung. Dem entspricht, dass die Einheiten bis in die Bewegungen und Formulierungen hinein ausgeführt sind. Diese Beobachtungen lassen Rückschlüsse auf die hinter diesem Konzept stehende Theologie zu. Es handelt sich – ganz formal betrachtet – um eine Theologie und deren religionspädagogische Umsetzung, die großen Wert legt

- auf ein möglichst umfassendes Kennenlernen christlicher Inhalte und Begriffe
- auf deren systematische Ordnung
- auf ihre leichte Fasslichkeit
- und ihre möglichst genaue Darstellung und Wiedergabe.

Mit anderen Worten: Es handelt sich um eine Art »Katechismus-Theologie«, in der alles seinen richtigen Ort hat. Bezugspunkt dieser Art von Theologie ist die Dogmatik. Die Exegese spielt eine untergeordnete Rolle. Die z. T. sehr disparaten biblischen Texte werden vielmehr im Blick auf ihre systematische Ordnung und dogmatische Aussagekraft gelesen und »benutzt«. ¹⁰ Be-

+ *erlebensnahe Tiefe*

⁸ Ebd., 110ff.

⁹ Ebd., 110.

¹⁰ Vgl. zum Lesen und Benutzen von Texten Peter Müller / Heidrun Dierk / Anita Müller-Friese, Verstehen lernen. Ein Arbeitsbuch zur Hermeneutik, Stuttgart 2005, 27–29.

trachtet man die Anordnung der Materialien im »Fokusregal« noch genauer, zeigt sich darüber hinaus die klare ekklesiologische Orientierung der im Hintergrund stehenden Theologie: Neben der »heiligen Familie« befindet sich die Christuskerze und die Materialien der Geschichte »Weltweite Einheit der Christen«. Auf dem gleichen Regal haben die Einheiten »Die heilige Taufe« und »Das liturgische Jahr« ihren Platz. Obwohl es in den Godly-Play-Einheiten vielfach um Erzählungen aus der Bibel geht, steht nicht die Bibel als solche im Zentrum, sondern ein ganz bestimmtes Bibel- und Kirchenverständnis – näherhin das der Episcopal Church in den USA.

2.2 Dass es in den Erzähleinheiten nicht in erster Linie um die biblischen Texte als solche geht, sondern um ganz bestimmte, kirchlich orientierte Interpretationsstränge, möchte ich exemplarisch an der Einheit »Das Gleichnis vom guten Hirten« zeigen. Dabei muss man zwischen dem englischen Original und dem veröffentlichten deutschen Text unterscheiden.

In der englischen Einleitung und der deutschen Arbeitsübersetzung lautet die Einleitung zur Einheit vom »guten Hirten« folgendermaßen:

»The primary sheep and shepherd parable of Jesus, recognized as authentic by many scholars, is the shepherd who searches for the one sheep that is lost and leaves the ninety-nine to do so. In this presentation, the gate is left open as the shepherd searches for the sheep, but you will also find that many of life's conflicts find meaning and resolution in the themes of Psalm 23 and John 10, also present in the lesson.«¹¹

Mit dieser Einleitung ist folgender Erwartungshorizont abgesteckt:

- Das Gleichnis vom Schaf und Hirte ist »authentisch«, d. h. es geht tatsächlich auf Jesus zurück.
- Es handelt von einem Hirten, der nach einem verloren gegangenen Schaf sucht und im Verlauf dessen 99 andere verlässt.
- Eigens wird betont, dass, so lange der Hirte das Schaf sucht, das Tor (zum Schafstall) offen bleibt.
- Psalm 23 und Joh 10 werden ebenfalls herangezogen.
- In diesen beiden Texten sind Deutung und Lösung für viele Lebenskrisen enthalten.

Außerdem wird im Kontext darauf hingewiesen, dass zum Verständnis der Gleichnisse vor allem die »Ich-bin-Worte« Jesu im Joh wichtig seien und dass damit vor allem eine Aussage Jesu über seine eigene Person als Gleichnis gemacht werde.¹²

Wenn man sich die Einheit näher ansieht, entdeckt man, dass ihr Grundtext tatsächlich das Wort Jesu »Ich bin der gute Hirte« aus Joh 10 ist. Joh 10 gibt die erzählerische Leitlinie für die ganze Einheit vor. Aus Matthäus und Lukas wird dieser Leitlinie das Suchen eines verlorenen Schafes zugeordnet, aus Lukas das Zurückbringen des Schafes auf der Schulter und die Freude, die mit anderen geteilt wird. Ps 23 wird ebenfalls, und zwar zur Ausschmückung einzelner Elemente herangezogen: Frisches Wasser, saftiges Gras, gefährliche Orte. Der Johannestext wird mit wesentlichen Aussagen aufgegriffen, aber auch nur teilweise. Die Aussagerichtung in Joh 10 zielt auf eine Auseinandersetzung

¹¹ Jerome Berryman, The Complete Guide to Godly Play, Volume 3, Denver 2006, 77.

¹² Ebd.

Jesu mit seinen Gegnern, und Joh 10,26–30¹³ gehören sowohl mit ihrer Christologie als auch mit ihrer Polemik zu den Spitzenaussagen des Johannes. Auch bei Lukas gehört das Gleichnis vom verlorenen Schaf in eine Auseinandersetzung mit Schriftgelehrten und Pharisäern hinein (Lk 15,1–3), während das Gleichnis bei Matthäus in ein ganzes Kapitel eingebettet ist, in dem es um Fragen geht, die die Jüngergemeinde betreffen. Von diesen Kontexten ist in der Godly-Play Einheit mit keinem Wort die Rede. Angedeutet ist allenfalls der johanneische Kontext: »Da war mal einer, der sagte so erstaunliche Sachen und tat so wunderbare Dinge, dass die Menschen ihm folgten. Sie mussten ihm einfach folgen. Sie wollten wissen, wer er war. Also mussten sie ihn fragen ...«¹⁴ Von dem Konflikt, den der Text sehr deutlich anspricht, ist allerdings keine Rede. Nach Joh 10 war es aber keineswegs so, »dass die Menschen ihm einfach folgen mussten.« Ganz im Gegenteil. Obwohl dies in den zu Grunde liegenden Texten deutlich angesprochen ist, werden sowohl Joh 10 als auch die auffälligen weiteren Texte völlig kontextlos herangezogen. Im Übrigen gehört zum unmittelbaren Kontext von Joh 10 auch 10,16 mit dem neuen Gedanken von weiteren Schafen, die ebenfalls hergeführt werden sollen. Auch dieser für das Joh wichtige Gedanke bleibt unbeachtet.

De facto haben wir es in der Einheit vom guten Hirten also mit einer Zusammenstellung sehr unterschiedlicher Texte zu tun, die zudem ohne ihre jeweiligen Kontexte betrachtet und in einen neuen, nun dogmatisch vorgefertigten Rahmen eingebunden werden, nämlich das »Gleichnis vom guten Hirten«. Ein solches Gleichnis gibt es aber in dieser Form im NT nicht. Das »Gleichnis vom

guten Hirten« ist also eine zwar an die Bibel angelehnte Geschichte, aber eine Bibelgeschichte ist sie nicht, schon gar keine, die in dieser Form auf Jesus zurückginge. Ein solcher Umgang mit biblischen Texten ist nicht an der Exegese orientiert, sondern macht dogmatisch-theologische Vorgaben, denen sich die Texte unterzuordnen haben. Man könnte dies an verschiedenen anderen Einheiten ebenfalls im Detail¹⁵ aufzeigen.

2.3 Der deutschen Übersetzung ist eine ausführliche Einleitung voran gestellt, die diese Problematik darstellt und darauf

13 »²⁶Aber ihr glaubt nicht, denn ihr seid nicht von meinen Schafen. ²⁷Meine Schafe hören meine Stimme, und ich kenne sie, und sie folgen mir; ²⁸und ich gebe ihnen das ewige Leben, und sie werden nimmermehr umkommen, und niemand wird sie aus meiner Hand reißen. ²⁹ein Vater, der mir sie gegeben hat, ist größer als alles, und niemand kann sie aus des Vaters Hand reißen. ³⁰Ich und der Vater sind eins.«

14 Jerome W. Berryman, Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Weihnachtsfestkreis und Gleichnisse, hg. von Martin Steinhäuser, Leipzig 2006, 95 (wörtliche Übersetzung des englischen Originals).

15 Vgl. beispielsweise die Vertiefungseinheit »Das Geheimnis der Weihnacht«: Es handelt sich um eine Kombination der Geburtsgeschichten von Lukas und Matthäus mit z. T. merkwürdigen Interpretationen, vor allem zur mt Erzählung: »Schließlich kam die drei Könige, die Magier, die weisen Männer ab. Sie kamen zu spät. Jedes Jahr kommen sie zu spät!« (Jerome W. Berryman, ebd., 73). Das ist eine an der mt Intention völlig vorbei gehende Deutung. Sie ist vom Ablauf des Kirchenjahres her verständlich, hat aber gar nichts mit dem Text zu tun. Ähnliches gilt auch für S. 74: »Aber die drei Könige, die weisen Männer, verrieten Herodes nichts. Sie gingen auf einem andren Weg zurück nach Hause. Sie waren wirklich weise.« Dem biblischen Text zufolge waren die Weisen in erster Linie gehorsam, indem sie dem Auftrag Gottes folgten, den sie im Traum erhalten hatten.

hinweist, dass es sich bei dem »Gleichnis vom guten Hirten« um eine theologische Konstruktion, nicht aber um ein Gleichnis handelt, das in dieser Weise im Neuen Testament vorkäme. Die Einleitung gibt damit Hilfestellungen zu einem sachgemäßen Verstehen dieses Gleichnisses und der Gleichnisse insgesamt an die Hand.¹⁶ Dies ist gegenüber der englischen Fassung ein wesentlicher Fortschritt, der nur begrüßt werden kann. Umso deutlicher fällt dann allerdings auf, dass in der Einheit selbst praktische keine Änderungen gegenüber dem Original vorgenommen wurden. Das Problembewusstsein in der Einleitung spiegelt sich in der Einheit nicht hinreichend wider. Die deutsche Fassung der Einheit ist so gewissermaßen auf halbem Weg stehen geblieben.

2.4 Die Nichtbeachtung der biblischen Kontexte ist noch in einer anderen Hinsicht aufschlussreich. Denn mit den Kontexten gehen der Godly-Play-Einheit auch die konkreten Situationen verloren, in denen diese Texte stehen. Die soziale Kraft, die in ihnen steckt und die beispielsweise in der Gemeinderede in Mt 18 hervortritt, spielt in der Godly Play Einheit keine Rolle. Auch die von Lukas erzählte Auseinandersetzung Jesu mit jüdischen Gegnern um die Frage, wie mit den Menschen am Rand der Gesellschaft umzugehen sei (Lk 15,1–3), wird mit keinem Wort erwähnt. Dem entspricht umgekehrt bei der Darbietung der Erzählung eine stark individualisierende Auslegung. Zwar zielt Godly Play der Theorie nach auf Konkretisierung und Aktualisierung. Umso mehr fällt jedoch auf, dass die Aktualisierungsanstöße der Texte selbst unberücksichtigt bleiben. Dies wirkt sich auch auf die Sprache der Einheiten aus. Es ist eine biblische Spra-

che, die aber dogmatisch reglementiert ist, eine kupierte Sprache gewissermaßen – und deswegen am Ende nicht wirklich biblisch.

2.5 Godly-Play-Trainer weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass man zwischen der Textgestalt und der Erlebnisgestalt von Godly-Play-Einheiten unterscheiden müsse. Daran ist richtig, dass die Lektüre der Godly-Play-Bücher allein noch keinen umfassenden Eindruck von der Potenz vermittelt, die in Godly Play steckt. Eine Einheit mitzumachen, in die erzählte Geschichte einzutauchen und die dichte Atmosphäre zu erleben, die dabei entsteht, hat in der Tat gegenüber der Lektüre eine eigene Bedeutung. Zur Erlebnisgestalt gehört auch, dass erfahrene Trainer an der einen oder anderen Stelle durchaus vom vorgegebenen Text abweichen. Dennoch ist mir bei dieser Unterscheidung zwischen Text- und Erlebnisgestalt nicht ganz wohl. Die Textfassung vermittelt in einer einfachen, leicht fasslichen, aber auch recht strikten Weise, wie eine Geschichte zu erzählen, welche Figuren dabei zu verwenden und welche Handbewegungen auszuführen sind. Dass dahinter bei Berryman selbst eine große Erfahrung mit dem Erzählen von Geschichten steht, die in die Formulierung der Einheiten eingegangen ist, ist davon unbenommen; er erweckt selbst auch keineswegs den Eindruck als seien seine Texte und Vorschläge

16 Vgl. Berryman, ebd., 89ff; vgl. 92: »Der Erzähler sollte sich diesen vielschichtigen Hintergrund der Erzählung klar machen – nicht um die Kinder unmittelbar damit zu konfrontieren, sondern um im anschließenden Gespräch die Möglichkeit zu haben, differenziert auf die Vorstellungen und Aussagen der Kinder eingehen zu können und dabei den verschiedenen biblischen Texten gerecht zu werden.«

unveränderbar. Bei theologisch und/oder pädagogisch Unerfahrenen, die Godly Play vielleicht gerade deshalb schätzen, weil hier mit klaren und detaillierten Handlungsanweisungen gearbeitet wird, können die Texte jedoch durchaus den Eindruck hervorrufen, dass es sich hier um die eine und richtige Weise der Präsentation handele, die möglichst genau zu reproduzieren sei. Darin sehe ich eine Gefahr.

3. Religionspädagogische Anmerkungen

Anfragen an das Konzept von Godly Play ergeben sich aber nicht nur von Seiten der Exegese, sondern auch aus religionspädagogischer Perspektive. Hierzu betrachte ich vor allem das Ergründungsgespräch, das sich in jeder Godly-Play-Einheit an die erzählte Geschichte anschließt.

3.1 Im Anschluss an die erzählte Geschichte wird im Konzept von Godly Play mit den Kindern ein Gespräch geführt. Dieses Gespräch wird mit Hilfe verschiedener Fragen strukturiert, die im Englischen jeweils mit »I wonder« beginnen (daher der Begriff »Wondering-Phase«). In dieser Phase dürfen und sollen die Kinder ihre eigenen Vorstellungen und Fragen äußern und über das Gehörte in ein Gespräch eintreten. Das ist sinnvoll und es kann auf diese Weise zu sehr ertragreichen Gesprächen kommen. Es ist jedoch nicht zu übersehen, dass das Gespräch durch die Art der Fragestellung auch stark gelenkt wird. Dies ist wiederum bei den Gleichniseinheiten deutlich zu sehen:

So wird regelmäßig nach den »Namen« der handelnden Personen, aber

auch anderer Größen gefragt, z. B. nach den »Namen« der Vögel im Gleichnis vom Senf. Dass mit der Namensgebung Konkretisierung und Identifikation erreicht werden soll und kann, liegt auf der Hand. Gerade bei den Gleichnissen kann diese Frage aber zu unsachgemäßen Identifikationen im Sinne einer Festlegung und zu einer Gleichnisdeutung führen, die in der Exegese längst überholt ist. Besonders deutlich wird dies in der Einheit zum Gleichnis vom Sämann¹⁷, in der die Wondering-Phase einsetzt mit den beiden Fragen: »Jetzt frage ich mich: hat dieser Mensch wohl einen Namen?« und »Was meint ihr – wer könnte dieser Mensch wohl wirklich sein?« Auch die Frage nach den Namen der Vögel gehört in diesen Zusammenhang. Hier wird einem allegorischen Verständnis des Gleichnisses Vorschub geleistet. Erfreulicherweise wird in der deutschen Fassung in der Einleitung zu den Gleichnissen zwar vor einer unsachgemäßen Allegorisierung gewarnt.¹⁸ Die angefügten Wondering-Fragen, die lediglich aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt wurde, konterkarieren diese zutreffende Einsicht jedoch. Dies gilt in gleicher Weise für die Fragen im Zusammenhang mit dem Gleichnis vom Senf¹⁹: »Ich frage mich, was der Baum wohl wirklich sein könnte? ... Ich frage mich, was die Nester wohl wirklich sein könnten? Ich frage mich, was das Ganze hier wohl wirklich sein könnte?«

Zudem legen die sehr detaillierte Beschreibung des Erzählverlaufs und der dafür zu verwendenden Materialien für die Wondering-Phase den Schluss nahe,

17 Ebd., 121.

18 Ebd., 117.

19 Ebd., 133.

dass man sich auch hier an den vorgelegten Ablauf und die vorformulierten Fragen zu halten habe. Natürlich ist es nicht einfach, Kinderfragen zu antizipieren. Hier jedoch entsteht der Eindruck eines abzuarbeitenden Fragekatalogs und einer starken Konzentration auf die Lehrperson. Gerade in der Wondering-Phase kann Godly Play von der Diskussion um die theologischen Gespräche mit Kindern, wie sie in Deutschland seit Jahren geführt wird, noch lernen.²⁰

Im persönlichen Gespräch auf dieses Problem angesprochen gab Jerome W. Berryman diesem Einwand durchaus Recht. Seine Frage »What does ... really mean?« wäre deshalb in der Übersetzung angemessener mit »was das bedeutet« als mit »was das wirklich heißt« zu übersetzen. Berryman ging noch darüber hinaus und machte durch die Art seines Fragens (indem er nicht bei ersten denkbaren oder gar »richtigen« Antworten stehen blieb, sondern immer weiter nach dem »really« fragte) deutlich, dass es ihm darum geht, den Frageprozess in Gang zu halten und nicht durch Antworten abzuschließen. Die Übersetzung »was das wohl wirklich sein könnte« erweist sich deshalb als eine zwar wörtliche, aber unsachgemäße Übersetzung.

3.2 Vor einiger Zeit habe ich im »Jahrbuch für Kindertheologie« zu der Frage Stellung genommen, ob man Kinder als »Exegeten« bezeichnen sollte. Ich bin der Meinung, dass dies nicht sinnvoll ist, weil das Wort »Exegese« sehr eindeutig im Sinn eines methodisch überprüfbaren Zugriffs auf die Texte verwendet wird. Sehr wohl sind Kinder jedoch Interpreten von Texten. Sie bringen dabei ihre eigenen Erfahrungen, ihr jeweiliges Verstehensniveau, ihr Vorwissen und auch ihre Intuition in

den Interpretationsprozess ein – und können dabei (neben zum Teil gerade dadurch verursachten Missverständnissen) in der Tat zu textadäquaten Interpretationen kommen. Das belegt zwar nicht die exegetische Schulung der Kinder, sehr wohl aber den Sachverhalt, dass die Exegese (von einer manchmal schwierigen Fachsprache abgesehen) verschiedene, von den Texten angedeutete Richtungen einschlagen kann und im Lauf der Auslegungsgeschichte auch eingeschlagen hat. Gleichwohl kann es weder in der »Kindertheologie« noch bei Godly-Play darum gehen, Kinder zu »Mini-Exegeten« zu stilisieren.

Ein gewisses, exegetisch geschultes Verständnis sollten im Gespräch mit den Kindern jedoch die Lehrpersonen haben. Wenn Exegese heißt, Verstehensoptionen auszuprobieren, ungenügende auszuschließen, wichtige zu erkennen und zu präzisieren, dann ist dies genau die Aufgabe, die den erwachsenen Gesprächspartnern im Gespräch mit den Kindern zukommt. Besonders wichtig ist in diesem Prozess, dass Leiter oder Lehrpersonen selbst über das bloße »richtig« oder »falsch« von Interpretationen hinaus gekommen und in der Lage sind, die Aussagen von Kindern zu verstehen und sie in ihrem Verstehensprozess zu fördern. Zur bibeldidaktischen Ethik gehört deshalb auf der einen Seite, dass Leiter oder Lehrpersonen sich mit den Texten beschäftigt haben und wichtige Interpretationen kennen. Und es gehört auf der anderen Seite auch eine gewisse

20 Dies gilt besonders auch für die Rolle der Lehrperson in solchen Gesprächen. Ich verweise hierzu auf Habilitationsschrift von Petra Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht, Stuttgart 2007.

Leichtigkeit im Umgang mit verschiedenen Auffassungen, mit den exegetischen Lehrmeinungen ebenso wie mit Kinderäußerungen. Beide können – auf ihren unterschiedlichen Sprachebenen – trivial sein, beide können aber auch Wahrheit enthalten, die sich zu entdecken lohnt.«²¹ Vor diesem Hintergrund sehe ich bei Godly-Play die Gefahr, dass unzureichend vorgebildete Leiter/innen die sehr detailliert vorbereiteten Einheiten und die vorgeformulierten Wondering-Fragen als klare, fassliche und deshalb einfach abzuarbeitende Anleitung ansehen, an die man sich zu halten habe – ohne dass sie in der Lage wären, deren theologische Voraussetzungen wahrzunehmen oder hinterfragen zu können. Um ein theologisches Gespräch mit Kindern führen zu können – worum es in der Wondering-Phase ja im Wesentlichen geht – reicht es nicht aus, ein paar Fragen an die Hand zu bekommen.

3.3 Godly Play firmiert in der deutschen Übersetzung unter der Überschrift: »Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben«. Zum Spiel gehört zweifellos Strukturiertheit, zum Spiel gehört aber auch und vor allem Freiheit. Wenn in den übersetzten Bänden jeweils im Vorwort die Frage gestellt wird: »Ist Godly Play nun wirklich ›Das‹ Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben?«²² dann ist für mich die Antwort auf diese Frage klar: Nein, *das eine* Konzept ist Godly Play nicht. Natürlich wird niemand, der sich in der Religionspädagogik etwas auskennt, dies ernsthaft behaupten. Die gegenwärtige religionspädagogische Situation ist ja gerade durch die Vielfalt der Konzepte und Methoden gekennzeichnet. Von Methodenvielfalt kann bei der Präsentation von Godly Play aber nicht wirklich die Rede sein. Zwar sind die

Materialien z. T. durchaus ansprechend, aber die Abfolge der Einheiten ist immer gleich. Wieso soll es beispielsweise nicht möglich sein, das Arrangement umzukehren, mit einer Gesprächsphase zu beginnen und erst dann in einen Text einzutreten? Kinder sind keine unbeschriebenen Blätter und die Sunday-School-Kinder in den USA schon gar nicht. Die methodische Phantasie scheint sich bei Godly-Play auf die Herstellung der Materialien zu beschränken, nicht jedoch auf das Lernarrangement oder die Abfolge der Einheiten.

3.4 In einem gottesdienstlichen Rahmen werden Bibeltexte anders gelesen als in einem Kontext des Lehrens und Lernens. Im Gottesdienst begegnet die Bibel als Heilige Schrift, ihre Lektüre ist liturgisch gerahmt und geprägt, sie dient als Grundwort und Leitlinie für die Auslegung in der Predigt. Im Gottesdienst (auch im Kindergottesdienst und anderen Gemeindeveranstaltungen) kommt der Bibel von vornherein Autorität zu.

Daneben gibt es freilich andere Kontexte, in denen die Bibel anders zur Sprache kommt. Ein wesentlicher Kontext in der Bundesrepublik ist der schulische Religionsunterricht. Im Theorieband von Godly Play²³ wird als »einer der spannendsten Punkte im deutschsprachigen Raum« die Frage genannt, »wie und unter welchen Bedingungen Godly Play in den Schulen zum Einsatz kommen kann: Wie

21 Peter Müller, »Da mussten die Leute erst nachdenken ...« Kinder als Exegeten – Kinder als Interpreten biblischer Texte, in: JaBuKi 2, Stuttgart 2003, 30.

22 Vgl. Berryman, Godly Play (wie Anm. 14), 7.

23 Jerome W. Berryman, Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Einführung in Theorie und Praxis, Leipzig 2006, 9.

können seine Intentionen im Klassenzimmer verfolgt werden? Wie lassen sich solche Lernformen in den Unterrichtsalltag integrieren? Und wie kommen die Unterrichtenden zu der pädagogischen« (ich würde gerne ergänzen: und theologischen) »Grundhaltung, die für Godly Play unabdingbar ist?« Ich stimme der Einschätzung zu, dass diese Fragen wesentlich für die Weiterentwicklung von Godly Play im deutschsprachigen Raum sind, und zwar nicht nur im Blick auf den schulischen Religionsunterricht, sondern im Blick auch auf die Beschäftigung mit biblischen Texten in kirchlichen Veranstaltungen. Bereits Raumstruktur und Zeitbudget schulischen Religionsunterrichts lassen sich in der gegebenen Form mit Godly Play kaum vereinbaren. Im Sinne einer Godly-Play-Frage aus der Wondering-Phase könnte man fragen: Was könnte man im Adaptionsprozess strukturell an Godly-Play verändern und es bliebe immer noch Godly Play?

4. Godly Play als Prozess

Im Vorwort zum Theorieband der deutschen Ausgabe von Godly Play schreibt der Herausgeber Martin Steinhäuser: »Als Leser und Leserinnen im deutschsprachigen Raum werden Sie gelegentlich bemerken, dass das Konzept ... aus der Tradition der ›Sonntagsschule‹ kommt und dazu aus dem multikonfessionellen Kontext der USA. Doch eine der erstaunlichsten Entdeckungen mit Godly Play ist, dass dieses Konzept nicht auf seine Herkunft begrenzt ist.«²⁴ Er nennt in diesem Zusammenhang die episkopale Tradition, die Sonntagsschultradition in den USA mit ihrer Struktur ehrenamtlicher Arbeit und – nicht zuletzt – sprachliche Probleme, die

sich bereits bei dem Etikett »Godly Play« zeigen.

In seiner eigenen Einführung schreibt Berryman²⁵: »Ich werde in diesem Buch keine universellen Forderungen aufstellen, wie zum Beispiel ›Jeder sollte sich mit Godly Play beschäftigen, und so und so sollte man dabei vorgehen.« Godly Play ist keine Sache, die jeder tun kann oder sollte. Es geht nur darum, dass ich es so mache. Wenn ich Maler wäre, würde ich Ihnen nur erzählen, wie ich male. Das ist etwas anderes, als Ihnen zu sagen, wie Sie malen sollten – oder Ihnen gar zu sagen, ob Sie überhaupt malen sollten oder nicht.«

Ich habe in den letzten beiden Jahren ein Stück des Entstehungsprozesses der deutschen Übersetzung der Bände Berrymans mitverfolgen können – und lese diese Zeilen deshalb besonders gerne. Ich hatte beim Beobachten der Übersetzungsarbeit bisweilen den Eindruck, als würde den Texten Berrymans eine Autorität zugestanden, die Änderungen jeglicher Art ausschließen. Das sieht Berryman selbst nicht so, und die Übersetzer und Redaktoren sind, wenn ich dies richtig sehe, zunehmend auch zu einer gewissen Freiheit gegenüber dem Original gekommen. Auf diese Weise konnten einige exegetische und theologische Probleme der englischen Originalausgabe beseitigt oder zumindest gemindert werden. Wenn wir Berrymans eigene Aussage Ernst nehmen und von ihm lernen, wie *er* »es macht«, wie er also Godly Play in *seinem* Kontext versteht und praktiziert, dann können wir uns gleichzeitig die Freiheit nehmen, dieses Konzept zu betrachten, zu verstehen, zu be-

24 Ebd.

25 Ebd., 17.

werten und, wenn wir es für brauchbar halten, in unsere Situation hinein zu adaptieren. Ohne weitergehende Adaption wird dies nicht sinnvoll sein, vor allem, wenn wir den Kontext schulischen Religionsunterrichts denken.

Umgekehrt bin ich aber davon überzeugt, dass es sich lohnt, diesen Adaptionsprozess fortzuführen. Wer einmal eine gut

gestaltete Godly-Play-Einheit miterlebt hat, wird sich der Faszination der Erzählung und der Dichte der Atmosphäre kaum entziehen können. Gerade deshalb ist aber wichtig, mit den erzählten Geschichten und mit der gestalteten Situation pädagogisch und theologisch verantwortlich und überzeugend umzugehen.

Tanja Pütz

»... dann höre ich nur noch auf mich«

Kinder berichten über Erfahrungen von »Polarisation der Aufmerksamkeit« – Ein Blick in die Montessori-Pädagogik

Die Äußerung eines Kindes, das sein Empfinden von starker Konzentration mit den Worten »... dann höre ich nur noch auf mich« beschreibt ist für Lehrerinnen und Lehrer sowie für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler höchst spannend. In der Literatur zur Theorie und Praxis der Montessori-Literatur sprechen die Autoren unermüdlich von der Bedeutung tiefer Konzentration oder – wie es in der Fachsprache heißt – Polarisation der Aufmerksamkeit. Allerdings mangelt es in der Literatur an einer empirisch fundierten Antwort auf die Frage, wie Kinder ihre Erfahrungen und Gefühle mit diesem Konzentrationsphänomen reflektieren. Für mich stellt sich die Frage: Ist es überhaupt möglich, mit Kindern über ein Abstraktum wie dem der Konzentration bzw. über Erfahrungen mit der Polarisation der Aufmerksamkeit zu sprechen? Für diesen Beitrag habe ich versucht, diesem Desiderat ein Stück weit entgegenzuwirken. Dazu habe ich mit Kindern einer Montessori-Schule in Mönchengladbach in Gruppeninterviews über ihre Erfahrungen von Polarisation der Aufmerksamkeit gesprochen und die 6- bis 9jährigen Schülerinnen und Schüler als Experten über persönliche Erfahrungen mit der Freiarbeit zu Wort kommen lassen. In den Gesprächen wurde besonders die Konzentration in den Blick genommen. Ich bin also der Frage nachgegangen, wie Kinder diese besondere Form von Konzentration erleben und was sie darüber berichten. Be-

vor ich auf die Ergebnisse eingehe, wird zunächst Montessoris Ansatz in groben Zügen skizziert. Dazu beantworte ich die Fragen für »Nicht-Montessori-Kenner«: Was ist das Phänomen der Polarisation der Aufmerksamkeit? Aus welchen Beobachtungen resultiert dieses Phänomen aus Montessoris Sicht? Was sind die Auswirkungen? Parallel soll ein Vergleich mit dem Phänomen der Meditation ange stellt werden, da meiner Ansicht nach beide Phänomene miteinander »verwandt« sind. Dazu werden beide Konzentrationsformen gegenübergestellt und Ergebnisse einer kleinen explorativen Untersuchung vorgestellt. Hierbei soll den Kindersichtweisen Raum gegeben werden.

1. Montessoris Ansatz: Arbeiten in Freiheit

Die internationale Popularität und wissenschaftliche Reputation der Ärztin und Pädagogin Maria Montessori (1870–1952) ist auch nach rund 54 Jahren ihres Todes für die aktuelle (Grund-)Schulpädagogik und Religionspädagogik nicht nur aus historischen Gründen bemerkenswert, vielmehr bietet ihr Ansatz von freier Wahl der Arbeit wertvolle Anregungen bezüglich reformorientierter Schulentwicklung und Unterrichtskonzeption heute.¹ Jahr-

1 Vgl. u. a. H. Ludwig (Hg.), Montessori-Pädagogik in der Diskussion. Aktuelle For-