

Erzählen und Übersetzen

Hermeneutische Überlegungen zu Godly Play

1. ERZÄHLEN IN DER RELIGIONSPÄDAGOGIK

Erzählen ist eine gefährdete Kunst. Bereits 1936 hat Walter Benjamin darauf hingewiesen, dass es „mit der Kunst des Erzählens zu Ende geht. Immer seltener wird die Begegnung mit Leuten, welche rechtschaffen etwas erzählen können. Immer häufiger verbreitet sich Verlegenheit in der Runde, wenn der Wunsch nach einer Geschichte laut wird.“ Als Grund für das Verschwinden des Erzählens nennt Benjamin das Aufkommen der Information, die täglich neu mit dem Anspruch auf Wichtigkeit und Aktualität auftritt. Information aber sei bei aller Fülle mittelbarer Details arm an Geschichten. Der Erzählung dagegen gehe es nicht um das bloße ‚An-Sich‘ einer Sache. Vielmehr werde die Sache in das Leben des Berichtenden eingesenkt, um sie wieder aus ihm herauszuholen: „So haftet an der Erzählung die Spur des Erzählenden wie die Spur der Töpferhand an der Tonschale“ (Benjamin 1969, 409.415.418). Die Erzählenden gehören mit dem Erzählten zusammen, das Erzählte schöpft aus Erinnerung und zielt auf Praxis. Das macht nach Benjamin die Schwingungsbreite von Erzählungen aus, die freilich in Vergessenheit zu geraten drohe.

Siebzig Jahre nach Benjamin scheint das Erzählen noch gefährdeter zu sein. Die Menge an Information hat erheblich zugenommen. Dass nichts so alt ist wie die Zeitung von gestern, weist freilich auf die Schnelllebigkeit der Information hin: Nach kürzester Zeit veraltet sie und gerät in Vergessenheit. Das Erzählen, das Zeit braucht und sich Zeit nimmt, hat es demgegenüber schwer. Aber es steht – trotz der Warnung Benjamins – nicht auf verlorenem Posten: Die Gefährdung des Erzählens scheint zugleich ein neues Zutrauen zur Kraft der Erzählung zu wecken, das sich im Interesse einer humanen Welt dem Erzählen neu zuwendet. Die literarische Erzählforschung ist in den letzten Jahrzehnten ebenso intensiv betrieben worden wie die Erforschung des alltäglichen Erzählens. Als Grundleistung der Erzählung wird erkannt, dass mit ihrer Hilfe Erfahrungen strukturiert und ausgetauscht werden können. Insofern sind wir immer „in Geschichten verstrickt“ (Schapp 1985). Erfahrungen verdichten sich in Geschichten, ermöglichen so Orientierung in der unüberschaubaren Fülle der Eindrücke und treten, indem sie erzählt werden, in ein kommunikatives Geschehen ein. „Erzählungen stiften eine Welt, in der wir zu Hause sein können, nicht nur als Einzelne, sondern gerade als Gemeinschaft; erst Erzählungen schaffen so etwas wie Heimat; sie ermöglichen Identität“ (Baldermann 1993, 44). Sowohl in individueller als auch in sozialer Hinsicht gehört das Erzählen somit zu den Grundlagen menschlicher Kommunikation. Ein schönes literarisches Beispiel dafür ist Rafik Schami's Buch ‚Erzähler der Nacht‘, in dem einem verstummten Erzähler nur die Geschichten seiner sieben Freunde helfen können. Daraus aber ergibt sich, dass heute nicht nur neu nach der Theorie der Erzählung, sondern auch nach der Praxis des Erzählens zu fragen ist (Schroer 1993, 228).

In der Religionspädagogik geriet das Erzählen gegen Ende der sechziger Jahre in eine Krise. Kritisiert wurden vor allem folgende Punkte: Als subjektiv gedeutete Mitteilung von Tradition räume die Erzählung dem Lehrer eine Sonderstellung im Unterricht ein und eröffne ihm die Möglichkeit zur Manipulation; als zentrale Unterrichtsmethode laufe das Erzählen auf einen lehrerzentrierten Unterricht hinaus; umgekehrt seien die Schüler fast ausschließlich rezipierend

tätig; das emotionale Hineingenommensein in die Erzählung lasse sich nicht mit der Orientierung an Lernzielen und ihrer Kontrolle vereinbaren; und das Erzählen als Arbeitsform sei nicht mit dem Ziel einer Erziehung zu Kritikfähigkeit, Mündigkeit und der Fähigkeit zu eigenem Denken und Handeln vereinbar. Vor dem Hintergrund solcher Anfragen diskutierte man vielfach über den „Sinn oder Unsinn, biblische Geschichten zu erzählen“ (Kegel, 1971). Diese Kritik am Erzählen blieb in der Religionspädagogik jedoch insgesamt eher eine Episode. Mit dem Aufkommen der sogenannten „narrativen Theologie“ rückte das Erzählen in Theologie und Religionspädagogik wieder stärker in den Vordergrund.

Harald Weinrich vertrat im Jahr 1973 den Gedanken vom frühen Christentum als einer Erzählgemeinschaft. In der weiteren Entwicklung habe das Christentum zwar seine narrative Unschuld rasch verloren und seine Ursprungsgeschichten in „Nicht-Geschichten“ verwandelt. Deshalb sei eine rein narrative Theologie gegenwärtig kaum vorstellbar. Notwendig sei aber eine gründliche Beschäftigung mit der Theorie der Narrativität innerhalb der Theologie. Johann Baptist Metz vertrat ebenfalls den Gedanken der Erzählgemeinschaft, die seiner Auffassung nach aber nicht im Gegensatz stehen könne zur Theologie als Argumentation. Wohl aber könne man von einer narrativen Tiefenstruktur der Theologie sprechen (Weinrich 1973; Metz 1973). In der sich anschließenden Diskussion wurde mit Recht hervorgehoben, dass der Begriff des Narrativen nicht in der Lage ist, theologisches Denken und Reden *umfassend* zu beschreiben (Ritschl/Jones 1976, 9.40); auf der anderen Seite traten aber sowohl die narrative Grundstruktur eines großen Teils der biblischen Überlieferung als auch die Grenzen argumentativer Theologie deutlicher hervor und ebenso die Notwendigkeit, von dem, was den Glauben bewegt, nicht nur im Diskurs zu sprechen, sondern auch zu erzählen. Die Erzählung will eben gerade „nicht hörig machen, sondern aufmerksam“ (Schroer 1978, 119).

Die große Zahl der Erzählbücher, die seit 1975 auf dem Markt erschienen sind, belegt die trotz der Kritik am Erzählen kontinuierliche Bemühung um das biblische Erzählen und zeigt, dass die Erzählung als Methode auch in den schülerorientierten Konzeptionen des Unterrichts eine wichtige Rolle spielt. Dass sich die Funktion des Erzählens den sich ändernden Zielen des Religionsunterrichts einpasste (etwa im Sinne der Verbalisierung von Erfahrungen, des Erzählens im Alltag oder der Problematisierung von Sachverhalten) und die Methodik des Erzählens verfeinert wurde (offene Geschichten, Rahmengeschichten, Weiter-Erzählungen, biographische Erzählungen etc.), zeigt, dass sich das in die Kritik geratene Erzählen nicht nur behaupten konnte, sondern in der Lage ist, der Krise des Erzählens mit neuen Ansätzen zu begegnen.

Ein solcher neuer Ansatz liegt auch im Konzept von Godly Play vor. Eine Godly Play-Einheit besteht im Wesentlichen aus vier Teilen. Da ist zunächst die Anfangsphase, die sich auf das Bilden einer Gemeinschaft konzentriert. Danach folgt im zweiten Schritt die Darbietung einer Erzählung. Das anschließende Ergründungsgespräch hat einen zweifachen Bezug: Es gehört noch zu Darbietung, insofern es auf denselben Gegenstand bezogen ist, es lässt sich aber auch schon zur Aneignungsphase rechnen (*response time*), da es hier didaktisch um die Tätigkeit der Kinder geht. Danach folgt im dritten Schritt, wie bereits angedeutet, eine Spiel- und Kreativphase, in der die Teilnehmenden je für sich ihre Eindrücke verarbeiten und vertiefen. Abgeschlossen wird die Einheit durch ein gemeinsames Fest. Diese Aufteilung rückt das Erzählen einer Geschichte in einen größeren Zusammenhang. Während die Erzählung selbst die Erzählerin und die Hörenden als Einzelne auf die Geschichte konzentriert (Merkmale sind die Verlangsamung des Erzählens, das Unterstreichen des Erzählten durch Gebärden und symbolische Materialien sowie die Blickkonzentration auf diese Materialien), führt das Ergründungsgespräch die gesamte

Gruppe in einen kommunikativen Zusammenhang, der durch Leitfragen angeregt, aber (im Idealfall) nicht festgelegt ist. Daran schließt sich in der Kreativphase eine erneute Möglichkeit zur Individuation an, die in einen gemeinsamen Abschluss mündet. Für den Abschluss den Begriff „Fest“ zu verwenden, ist vermutlich oft etwas hoch gegriffen; er deutet allerdings die Intention an, am Ende der Einheit die Geschichte selbst und ihre individuelle und gemeinschaftliche Rezeption in einen umfassenden Zusammenhang einzuordnen. Dieser Wechsel von individueller und gemeinschaftlicher Aneignung von Geschichten ist ein zentrales Merkmal von Godly Play. Das Erzählen ist deshalb nicht nur Ausgangspunkt, sondern beständiger Bezugspunkt. Wir haben es mit einer Konzeption religiösen Lernens zu tun, die um das Erzählen herum aufgebaut ist. Dass es sich um eine Gesamtkonzeption handelt, zeigt sich daran, dass die Geschichten in einen größeren Zusammenhang eingeordnet werden, zu dem neben dem Gespräch auch eine (von Montessori beeinflusste) Kreativphase und weitere Elemente ganzheitlicher Erziehung gehören; aber auch die kirchliche und theologische Verortung deutet diesen größeren Rahmen an.

Im Folgenden soll es darum gehen, die Erzählkonzeption von Godly Play genauer zu betrachten. Ich konzentriere mich dabei auf die Geschichten, auf das Erzählen und den kirchlich-theologischen Rahmen, innerhalb dessen beides geschieht. Dabei orientiere ich mich an folgenden Fragen: In welchem Rahmen wird erzählt? Welche Geschichten werden erzählt? Wie wird erzählt?

2. IN WELCHEM RAHMEN WIRD ERZÄHLT?

Godly Play wurde von Jerome Berryman in einem gottesdienstlichen Rahmen entwickelt und verortet, genauer im Rahmen der Sunday School, wie sie in den USA in vielen Kirchen üblich ist. In verschiedenen Klassen werden am Sonntagmorgen Kinder, Jugendliche und (teilweise) Erwachsene in die biblische Tradition und in Grundfragen kirchlichen Lebens eingeführt. Die Sonntagsschule ist eine Veranstaltung der Kirchen, findet in kirchlichen Räumen statt und wird von kirchlichen Mitarbeitern gestaltet. Die Sonntagsschule ist kein Gottesdienst, sie leitet aber zum Gottesdienst der Gemeinde hin. Dies gilt grundsätzlich auch für Godly Play. Der kirchliche Hintergrund liegt hier konkret in der Episcopal Church, einer der Kirchen anglikanischer Tradition. Dies spielt vor allem bei den liturgischen Godly Play-Einheiten eine Rolle, ist aber auch für die Auslegung der Bibelgeschichten von Bedeutung.

Aus dem kirchlichen Rahmen erklärt sich die durchgängig in den Veröffentlichungen Berrymans zu spürende hohe Wertschätzung der Bibel und der kirchlichen Tradition. Das drückt sich aus in der Unterbringung der Godly Play-Materialien in einem eigens dafür vorgesehenen Raum und vor allem im würdigenden, fast ehrfürchtigen Umgang mit den Materialien. Angesichts der oft eher lieblosen Art, in der wir in Schule und teilweise auch im Gottesdienst mit Bibeln umgehen, kann Godly Play den achtsamen Umgang mit der Bibel lehren. Berryman spricht wiederholt von der „unspoken lesson“ von Godly Play, also den Rahmenbedingungen, der Zeitstruktur, dem Raumarrangement und dem Verhältnis der Kinder und Erwachsenen untereinander (Berryman 1995, 79 ff.). Damit hebt er einen wichtigen Aspekt der Konzeption hervor.

Die Aufmerksamkeit für die Rahmenbedingungen und die Wertschätzung der Bibel zeigt sich auch darin, dass den erzählten Geschichten von vornherein hohe Bedeutung zugemessen wird. Es wird vorausgesetzt, dass die Bibel wichtige Texte enthält, die auf Aktualisierung drängen. In der Kirche 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.

Zu den Rahmenbedingungen gehört neben der skizzierten kirchlichen Beheimatung auch der Godly Play-Raum. Im Idealfall steht ein eigener Raum zur Verfügung. Darin haben die verschiedenen Einheiten und die mit ihnen verbundenen Geschichten eine bestimmte Ordnung (Berryman 2006b, 90 f.). Diese Godly Play-Umgebung beruht auf bestimmten theologischen Voraussetzungen. Auf dem sogenannten Fokusregal, das sich direkt hinter dem Erzähler befindet, nimmt die „heilige Familie“ zusammen mit einer Figur des auferstandenen Christus den zentralen Platz ein. In den links und rechts anschließenden Regalen befinden sich die Einheiten zu Weihnachten und Ostern. Aber auch Ort und Anordnung der übrigen Erzählungen sind detailliert vorgegeben: Glaubensgeschichten aus AT und NT haben ebenso ihren Platz wie die Gleichnisse und Geschichten zu Pfingsten, den Heiligen, der Kirche, der Bibel. In diesem Raumkonzept hat alles seine systematische Ordnung. Dieser Sachverhalt lässt Rückschlüsse auf die dahinterstehende Theologie zu. Formal betrachtet handelt es sich um eine theologisch fundierte Anordnung, die großen Wert legt auf das Kennenlernen von Geschichten aus der christlichen Tradition und von kirchlichen Vollzügen und auf deren Ordnung und Systematik.

Im Hintergrund steht eine Art „Katechismus-Theologie“, in der alles seinen richtigen Ort hat. Bezugspunkt dieser Theologie ist die Dogmatik. Das zeigt sich nicht nur an der detailliert vorgegebenen Anordnung der Geschichten, sondern auch an deren Zuordnung zueinander. Die teilweise sehr unterschiedlichen Bibeltex-te werden in einer systematischen Ordnung präsentiert, die ihrem jeweiligen Ort in den biblischen Schriften nicht entspricht. Betrachtet man die Anordnung der Materialien im „Fokusregal“ noch genauer, zeigt sich darüber hinaus eine starke ekklesiologische Orientierung: Neben der „heiligen Familie“ befinden sich links und rechts die Materialien zu zwei „Ich-bin“-Worten Jesu (Christuskerze und Guter Hirte). Im mittleren Fach liegen die beiden Sakramente: „Die heilige Taufe“ unter der Christuskerze, die „Eucharistie“ unter dem Guten Hirten. Im untersten Fach schließlich liegen solche Materialien, die die Teilhabe der Menschen am sakramentalen Handeln der Kirche symbolisieren: ein Korb voll Kerzen/Teelichter sowie die Figuren der „weltweiten Einheit der Christen“. Unter der heiligen Familie haben Tücher in den liturgischen Farben und das Material zum „Kirchenjahr“ ihren Platz. In dieser Anordnung kommt eine klare Orientierung an einer kirchlichen Lehre zum Ausdruck.

Mit dieser Anordnung sind mehrere pädagogische Intentionen verbunden. Während Kinder im Alltag lediglich Bruchstücke der christlichen Sprache kennenlernen, sollen sie im Godly Play-Raum in einen christlichen Denkhorizont eintauchen, der schon durch das Raumarrangement eröffnet wird. Indem die Teilnehmer immer wieder aufgefordert werden, sich den Platz der jeweils erzählten Geschichten zu merken, soll sich ihnen diese Anordnung einprägen mit dem Ziel, dass sie nicht nur Einzelgeschichten kennenlernen, sondern auch deren Zusammenhänge. Oder im Bild gesprochen: Über die einzelnen Vokabeln der christlichen Sprache hinaus soll sich ihnen auch deren Grammatik eröffnen. Außerdem können sie auf diese Weise in der Freiarbeitsphase selbständig die gewünschten Geschichten wiederfinden.

Dagegen ist zunächst nichts einzuwenden. Die Vernetzung von Geschichten ist für deren Verständnis eine wesentliche Voraussetzung. Sie brauchen die Chance, „mir unversehens wieder einzufallen in Zusammenhängen, in denen ich mich absichtlich gar nicht an sie erinnert hätte“.¹

1 Baldermann 1996, 114, spricht von einer „latenten Präsenz“, die die Geschichten brauchen. Dazu seien bestimmte Ordnungsprinzipien notwendig, damit die Vernetzung nicht zu einer „Verknotung“ werde“ (115).

Hinzu kommt, dass die Erzählungen der Bibel immer in bestimmten Erzählgemeinschaften und -zusammenhängen weitergegeben worden sind und ohne ihre kirchliche Rezeption und Weitervermittlung nicht auf uns gekommen wären. Problematisch wird dieser Sachverhalt aber dann, wenn die biblischen Texte der kirchlich-theologischen Orientierung untergeordnet werden, ohne dass dies hinreichend thematisiert wird.

3. WELCHE GESCHICHTEN WERDEN ERZÄHLT?

Im Zentrum des Konzepts von Godly Play stehen Geschichten aus der biblischen und der kirchlichen Tradition. Die Geschichten im Rahmen liturgischer Handlungen zeigen in besonderem Maß die Gebundenheit an die Traditionen der Episcopal Church. Berryman hat selbst betont, dass diese Einheiten mehr als alle anderen der Anpassung an die Praxis der jeweiligen Kirche bedürfen (2006a, 34). Bedauerlicherweise wurde diese im Konzept selbst angelegte Freiheit bei der Übertragung in deutsche Umgebungen nicht von Anfang an hinreichend berücksichtigt. Letztlich brauchen gerade die Geschichten zu Liturgie und kirchlicher Tradition einen eigenständigen Zugang und nicht lediglich eine sprachliche Übersetzung. Ich gehe deshalb im Folgenden auf die liturgischen Handlungen nicht näher ein,² sondern befaße mich mit den Bibelgeschichten, die im Rahmen von Godly Play erzählt werden.

Exemplarisch beschäftige ich mich mit der Einheit „Das Gleichnis vom guten Hirten“. Dabei muss man zwischen dem englischen Original und der deutschen Übersetzung unterscheiden. In der englischen Fassung lautet die Einleitung zur Einheit folgendermaßen:

The primary sheep and shepherd parable of Jesus, recognized as authentic by many scholars, is he 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 conflict find meaning and resolution in the themes of Psalm 23 and John 10, also present in the lesson (Berryman 2002, 77).

Mit dieser Einleitung wird ein Erwartungshorizont abgesteckt: Das Gleichnis vom Schaf und Hirte gehe auf Jesus selbst zurück; es handele von einem Hirten, der nach einem verlorengegangenen Schaf sucht und im Verlauf dessen 99 andere verlässt; solange der Hirte das Schaf sucht, bleibe das Tor zum Schafstall offen; Psalm 23 und Joh 10 werden ebenfalls herangezogen; schließlich seien in diesen beiden Texten Deutung und Lösung für viele Lebenskrisen enthalten. Im Kontext der Einleitung wird außerdem darauf hingewiesen, dass zum Verständnis der Gleichnisse vor allem die „Ich-bin-Worte“ Jesu im Johannes-Evangelium wichtig seien und dass mit ihnen vor allem eine Aussage Jesu über seine eigene Person als Gleichnis gemacht werde.

Eine genaue Betrachtung der Einheit zeigt, dass ihr Grundtext tatsächlich das Wort Jesu „Ich bin der gute Hirte“ aus Joh 10 ist. Von Matthäus und Lukas wird das Suchen eines verlorenen Schafes hinzugefügt, aus Lukas das Zurückbringen des Schafes und die Freude, die mit anderen geteilt wird. Ps 23 wird zur Ausschmückung einzelner Elemente herangezogen: Frisches Wasser, saftiges Gras, gefährliche Orte. Joh 10 wird mit einigen Aussagen aufgegriffen, andere bleiben dagegen unerwähnt. Die Intention in Joh 10 zielt auf eine Auseinandersetzung Jesu mit seinen Gegnern, und der Abschnitt Joh 10,26-30 gehört sowohl mit seiner Christologie als auch mit seiner Polemik zu

Ich füge hinzu: Die Ordnung darf umgekehrt nicht zu einem starren Konzept werden, das keine Überraschungen mehr zulässt.

2 Nur eine Ausnahme: Die Einheit „Synagoge und Obergemach“ (Berryman 2007, 105 ff.) arbeitet mit zwei Modellen von Synagoge und Obergemach, die im Laufe der Einheit spielerisch umgeordnet werden. Dabei entsteht im „Vorgang des Integrierens und des Verbindens“ aus der Synagoge eine Kirche. Auch wenn am Schluss der Einheit Synagoge und Kirche nebeneinanderstehen: Angesichts des langen Vorurteils

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 es bei Matthäus in Fragen eingebettet ist, die die Jüngergemeinde betreffen. Von diesen sehr verschiedenen 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 ...“ (Berryman 2006c, 95). Von dem Konflikt, den der Text sehr deutlich anspricht, ist allerdings keine Rede. Nach Joh 10 war es 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 auffüllenden weiteren Texte völlig kontextlos herangezogen. Im Übrigen gehört zum unmittelbaren Kontext von Joh 10 auch 10,16 mit dem Gedanken von weiteren Schafen, die ebenfalls hergeführt werden sollen. Auch dieser für das Joh wichtige Aspekt bleibt unbeachtet.

Wir haben es in dieser Einheit also nicht mit *einem* Bibeltext zu tun, sondern mit einer Kombination verschiedener Texte, die auf eine bestimmte Art und Weise gewichtet werden. Das Wort Jesu „Ich bin der gute Hirte“ setzt den Akzent, alles andere wird diesem Wort zugeordnet. So entsteht erst das „Gleichnis vom guten Hirten“, das es im NT gar nicht gibt. Es handelt sich um eine an die Bibel angelehnte Geschichte, aber nicht um eine Bibelgeschichte. Und in dieser Form geht sie keinesfalls auf Jesus zurück. In der Einheit wird demnach mit Voraussetzungen gearbeitet, die exegetisch sehr problematisch sind, die aber unausgesprochen bleiben. Die Erzählung ist eine Neukonstruktion unter dogmatischen Vorzeichen. Dass dies so ist, merkt man aber nur, wenn man entsprechende Vorkenntnisse hat (vgl. Müller et al. 2002, 100 ff.).³ In der anglikanischen Tradition von Berryman spielt neben der Bibel die kirchliche Tradition eine gleichberechtigte Rolle. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass die Geschichten im Rahmen einer kirchlichen Deutung rezipiert werden. Gleichwohl dürfte sich auch im angelsächsischen Bereich kaum ein Exeget finden, der die in dieser Einheit vorgelegte implizite Exegese teilt.

In der deutschen Übersetzung wird der Einheit eine ausführliche Einleitung vorangestellt, die diese Problematik aufgreift. Außerdem werden Hilfestellungen zu einem sachgemäßen Verstehen dieses Gleichnisses und der Gleichnisse insgesamt an die Hand gegeben.⁴ Gegenüber der englischen Fassung ist dies ein wesentlicher Fortschritt. Umso deutlicher fällt allerdings auf, dass in der Einheit selbst praktisch keine Änderungen gegenüber dem Original vorgenommen wurden. Das Problembewusstsein in der Einleitung des Gleichnisses spiegelt sich in der Einheit selbst deshalb nicht wider. Die deutsche Fassung ist so gewissermaßen auf halbem Weg stehen geblieben.

Das „Gleichnis vom Guten Hirten“ ist ein Extrembeispiel, aber kein Einzelfall. Auch an anderen Geschichten lässt sich eine eklektische und deutlich interpretierende Art der Bibelverwendung zeigen. So wird beispielsweise in „Das Geheimnis der Weihnacht“ (Berryman 2006c, 65 ff.) eine Geburtsgeschichte erzählt, die aus Lk 1-2 und Mt 2 zusammengesetzt ist. Dies entspricht der kirchlichen Tradition, die im Ablauf des Weihnachtsfestkreises die Geschichte der drei Weisen aus Mt 2 an die lukanische Geburtserzählung anfügt. Es entspricht aber nicht der

und seiner leidvollen Geschichte, dass die Kirche die Synagoge überbiete und überflüssig mache, sollte man diese Erzählung – gerade in Deutschland – besser beiseite lassen. Sie verfestigt das alte Vorurteil.

3 Dass das angebliche „Gleichnis vom guten Hirten“ im Osterfestkreis aufgenommen und mit der weltweiten Einheit der Christen verbunden wird (Berryman 2007, 97 ff.), unterstreicht die kirchliche Akzentuierung der Auslegung.

4 Berryman 2006c, 89 ff. Vgl. 92: „Der Erzähler sollte sich diesen vielschichtigen Hintergrund der Erzählung klarmachen – 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.“

literarischen Eigenart der beiden Evangelien, die in diesen Geschichten jeweils unterschiedliche und für ihr Evangelium grundlegende Akzente setzen. Den engen Bezug zum Kirchenjahr kann man auch an der folgenden kleinen Erzählpassage erkennen: „Schließlich kamen die drei Könige, die Magier, die weisen Männer an. Sie kamen zu spät. Jedes Jahr kommen sie zu spät“ (Berryman 2006c, 73). Diese Bemerkung soll den Bezug zum Kirchenjahr herstellen, hat aber überhaupt nichts mit Matthäus zu tun. Im Gegenteil: Wenn bei Matthäus jemand zur rechten Zeit kommt, dann sind es die drei Weisen.

Die Einheit „Die zehn besten Wege zum Leben“ stellt die 10 Gebote vor. Die Einführung dieser Einheit stellt den Dekalog in den Zusammenhang der Exoduserfahrung: Jetzt, da die Israeliten „frei sind, können sie gehen, wohin sie wollen, und tun, was sie wollen. Wohin werden sie gehen? Was ist der beste Weg? Gott liebte das Volk so sehr, dass er ihnen die zehn besten Wege zum Leben zeigte. Sie werden auch die zehn Gebote genannt“ (Berryman 2006c, 86). Das ist eine zutreffende Einführung in das erzählte Geschehen. Wenn dann aber die Gebote selbst mit „Liebe Gott. Liebe die Menschen. Gott liebt uns“ zusammengefasst werden, entspricht dies nicht der biblischen Vorlage. Der Dekalog beginnt bekanntermaßen mit einer Selbstvorstellung Gottes und einem Hinweis darauf, was Gott für die Menschen getan hat: „Ich bin der Herr, dein Gott, der ich dich aus Ägypten, aus der Knechtschaft geführt habe“ (Ex 20,2; Dtn 5,6). Am Anfang steht also gerade nicht das Gebot „Liebe Gott. Liebe die Menschen“, sondern die Erinnerung daran, wie Gott sich dem Volk bereits zugewandt hat. Diese erfahrene Zuwendung ist Grundlage und Voraussetzung für die folgenden Gebote, nicht umgekehrt. Zwar wird bei der Anordnung der Täfelchen im Wüstensand der Satz „Gott liebt uns“ vorangestellt. Wenn kurz darauf aber formuliert wird: Die Zehn Gebote „sind schwer, manchmal vielleicht unmöglich zu erfüllen, aber wir sollten es versuchen“ (Berryman 2006c, 90), dann wird die Reihenfolge von Erfahrung der Rettung und Begleitung durch Gott und einer daraus resultierenden Ethik wieder in Frage gestellt. Die Gebote erscheinen dann nicht mehr als Regeln, die das von Gott gerettete und begleitete Leben fördern, sondern als Forderungen, die schnell zu Überforderungen werden.

Die Beispiele zeigen, dass hinter den Bibelgeschichten von Godly Play theologische Voraussetzungen und Vorentscheidungen stehen (vgl. den Beitrag von Frank Zeeb, 103–111). Diese Tatsache an sich ist nicht verwunderlich. Es gibt keine voraussetzungslose Auslegung der Bibel. Bedauerlich ist aber, dass diese Voraussetzungen nicht deutlicher benannt werden. Die elementare Sprache und die bis ins Detail vorgeschlagenen Texte und Handlungen erwecken den Eindruck einer ganz klaren und klar belegten Theorie mit einer dementsprechend nachvollziehbaren Praxis. Angesichts der Tatsache, dass Godly Play-Erzähler mehrheitlich keine theologischen Fachleute sind, ist der faktische Umgang mit den Bibeltexten zu überprüfen.

Godly Play-Fortbildner weisen in diesem Zusammenhang auf den Unterschied zwischen Textgestalt und Erlebnisgestalt von Godly Play hin. Daran ist richtig, dass die Lektüre allein noch keinen umfassenden Eindruck der Möglichkeiten vermittelt, die Godly Play bietet. 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 Fortbildner durchaus vom vorgegebenen Text abweichen. Dennoch ist die Unterscheidung zwischen Text- und Erlebnisgestalt kurzsichtig. Die Textfassung vermittelt in einer leicht fasslichen, aber auch strikten Weise, wie eine Geschichte zu erzählen, welche Figuren dabei zu verwenden und welche Handbewegungen auszuführen sind. Man muss davon ausgehen, dass theologisch und/oder pädagogisch Unerfahrene Godly Play gerade wegen dieser klaren Handlungsanweisungen schätzen. Die Texte rufen durchaus den Eindruck hervor, dass es sich hier um die eine und richtige Weise der Präsentation hande-

le, die möglichst genau zu reproduzieren sei. Warum aber sollte es zu einer beeindruckenden Erlebnisgestalt von Godly Play nicht auch eine überzeugende Textgestalt geben?

4. WIE WIRD ERZÄHLT?

Berryman bezeichnet seinen Zugang zur religiösen Erziehung als „imaginative approach“. Im entsprechenden Kapitel seines Buches gibt er einen philosophiegeschichtlichen Abriss zu dem, was er unter Imagination – Vorstellungskraft – versteht. Die ersten Sätze dieses Kapitels zeigen schon die Richtung an: „Sich auf die Vorstellungskraft einzulassen, ist immer gefährlich. Wir werden in einen Veränderungsprozess hineingezogen. Die Welt mit anderen Augen zu sehen, kann sowohl uns als auch die Welt verändern“ („*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.*“ Berryman 1995, 110). Diese verändernde Kraft in biblischen Texten wahrzunehmen und sie ihnen zuzutrauen, ist ein wichtiger Gesichtspunkt in Berrymans Werk, den ich sehr begrüße. Als wehrlose Geschöpfe können Texte auf vielerlei Weise ausgelegt, 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 – etwa in den Gleichnissen – eine Welt vor Augen stellen, die anders ist als die sogenannte Realität. Insofern wird der *imaginative approach* dem Anredecharakter der Texte gerecht.

Die Erzähltechnik konzentriert beide, Erzählerin und Teilnehmer, auf die Geschichte. Auffällig ist zunächst, dass zwischen Erzähler und Teilnehmern kein Blickkontakt hergestellt wird. Der Blick der Erzählerin richtet sich auf die Materialien, mit deren Hilfe die Geschichten erzählt werden. Dies hat eine die Aufmerksamkeit lenkende Funktion: Alle konzentrieren sich auf die Geschichte.

Erzählt wird mit Hilfe verschiedener Materialien. Die Materialien sind elementar: eine Kiste mit Sand, Filzstücke, Wollfäden, wenig ausgearbeitete Figuren. Es ist offensichtlich, dass auch die Materialien nicht ablenken, sondern die Aufmerksamkeit bündeln sollen. Zugleich regen sie die Phantasie an. Gerade weil sie nicht elaboriert sind, bieten sie die Möglichkeit, sie in Gedanken anzureichern. Ob sie ästhetisch ansprechend sind, muss man selbst beurteilen. Meines Erachtens ist der sanfte Druck, die Materialien bestimmter Werkstätten in den USA oder Deutschland zu verwenden, eher schädlich, weil er die Weiterentwicklung der Materialien behindert.

Mit Hilfe der Materialien werden die Geschichten erzählt und inszeniert. Dabei sind folgende Aspekte von besonderer Bedeutung:

- Die Geschichten werden frei erzählt. Dies setzt voraus, dass die Erzählerin sich in die Geschichte vertieft hat und sie als eigene Geschichte erzählen kann.
- Die Geschichten werden in einer elementarisierten Sprache dargeboten, die einen Zugang zu den fremden Welten des Erzählten öffnet.
- Die Geschichten werden langsam und mit vielen Pausen erzählt. Dies fördert die Aneignung ebenso wie die eigene Phantasiearbeit.
- Die Worte werden mit einfachen Formen und Gesten unterstrichen. Die Gesten haben wie die Worte „sprechenden Charakter“.
- Bestimmte Wendungen und Gesten tauchen in verschiedenen Erzählzusammenhängen und Geschichten auf (z. B. in Zusammenhang mit der Wüste oder bei den Gleichnissen). Die Wiederholung hat eine die Erinnerung fördernde Funktion.
- Das Holen, Aufbauen und Wegräumen der Materialien gehört zum Erzählvorgang dazu.

In diese Erzähltechnik sind Erkenntnisse aus Erzähltheorie und Erzählpraxis ebenso eingeflossen wie pädagogische und theologische Erkenntnisse. Im Theorieband zu *Godly Play* sind hierzu viele Hinweise zu finden.

Neben dieser spezifischen Erzählweise ist vor allem wichtig, dass die Geschichten in einem Ergründungsgespräch vertieft werden. Dieses Gespräch wird mit Hilfe verschiedener Fragen strukturiert, die im Englischen jeweils mit „I wonder“ („Ich frage mich“) beginnen. 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. den „Namen“ der Vögel im Gleichnis vom Senf. Dass mit der Namensgebung Konkretisierung und Identifikation erreicht werden soll, 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 Sämann (Berryman 2006c, 121), in der die Ergründungsphase 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?“ Hier wird einem allegorischen Verständnis des Gleichnisses Vorschub geleistet. In der deutschen Fassung wird in der Einleitung zwar wiederum vor einer unsachgemäßen Allegorisierung gewarnt (Berryman 2006c, 117). Die angefügten Wondering-Fragen konterkarieren diese zutreffende Einsicht jedoch. Dies gilt in gleicher Weise für die Fragen im Zusammenhang mit dem Gleichnis vom Senf (Berryman 2006c, 133): „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?“

Im persönlichen Gespräch gab Jerome Berryman diesem Einwand 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 machte zudem durch die Art seines Fragens (indem er nicht bei ersten 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.

Zudem legt die sehr detaillierte Beschreibung des Erzählverlaufs und der zu verwendenden Materialien für die Ergründungsphase den Schluss nahe, 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 Ergründungsphase muss jedoch den eigenen Vorstellungen der Teilnehmenden Raum gegeben werden: Sie brauchen umso mehr Freiraum zur Interpretation, je klarer die Geschichten strukturiert sind.

Fragen, die Raum bieten zur Interpretation, sind in der Konzeption von *Godly Play* durchaus vorhanden. Die Frage, welcher Teil einer Geschichte am wichtigsten ist, gehört ebenso dazu wie die, welchen Teil der Geschichte man weglassen könnte – und es wäre noch die gleiche Geschichte. Diese Fragen sind offen und lassen unterschiedliche Antworten und Suchmöglichkeiten zu (vorausgesetzt man erwartet nicht die Antwort, dass man eigentlich gar nichts weglassen könne). Meines Erachtens sollten solche offenen Fragen noch vermehrt und durch Gesprächsstrategien unterstützt werden, die den Austausch zwischen den Teilnehmern för-

dern. Die neuere religionspädagogische Forschung hat gezeigt, dass ein wesentliches Problem bei theologischen Gesprächen mit Kindern in der Wahrnehmung und Wertschätzung der einzelnen Beiträge und in der Frage der Kompetenz liegt, Gespräche in Gang zu halten und zu fördern, ohne sie einseitig zu steuern (vgl. Freudenberger-Lötz 2007). Hier liegt m.E. ein Problem von Godly Play, dem auch in der „Textversion“ mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte.

5. GODLY PLAY UND DIE RELIGIONSPÄDAGOGIK

Das Erzählen bietet außerordentlich große Chancen in religiösen Lernprozessen. Dabei geht es nicht darum, „Erzählungen erst einmal kennenzulernen, um später dann tiefer in ihren Gehalt einzudringen“ (so mit Recht Baldermann 1996, 107). Es geht vielmehr darum, gleichsam in Erzählungen einzutreten, sie sich anzueignen und sie weiterzuführen.

Godly Play firmiert in der deutschen Übersetzung unter der Überschrift: „Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben“. Im Vorwort zum Theorieband wird dieser Titel selbstkritisch in Frage gestellt und dem Urteil der Leser/innen anheimgestellt (Einführung, 10). In der Tat: Das *eine* Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben ist Godly Play nicht. Es ist ein Konzept zum Kennenlernen von und zum Eintauchen in kirchlich-biblische Tradition. Als ein solches Konzept ist Godly Play sehr beachtenswert, vor allem in seiner „Ereignisgestalt“. Die konzentrierende Erzählweise ist beeindruckend und die Ergründungsphase kann, wenn sie gelingt, zu tiefen Einsichten führen.

Die gegenwärtige religionspädagogische Situation ist durch die Vielfalt der Konzepte und Methoden gekennzeichnet. Angesichts der Pluralität von Medien, Meinungen und Möglichkeiten ist diese Vielfalt sinnvoll und geboten (ohne sich in ihr zu verlieren). Methodenvielfalt sucht man bei Godly Play allerdings vergeblich. Es könnte doch zum Beispiel sinnvoll sein, manchmal vielleicht sogar notwendig, das Arrangement umzukehren, mit einer Gesprächsphase zu beginnen und erst dann eine Geschichte zu erzählen? Wieso müssen Geschichten immer mit bestimmten Materialien verbunden sein? Wieso sollen sie ihren festen Ort in den Regalen haben? Was wäre, wenn die Geschichten einmal einen anderen Ort bekommen. Dort könnten sich ganz andere Querverbindungen und dadurch neue Erkenntnisse zu den Texten ergeben. Wieso ist die Abfolge der Ergründungsfragen immer gleich? Regen die Texte nicht zu ganz unterschiedlichen Fragen an? Und gemeinsam könnte man überlegen: Was würde ich auf mein persönliches „Fokusregal“ stellen? Bereits innerhalb des Systems Godly Play können solche Variationen erhellen und Engführungen vermeiden.

Dies gilt umso mehr, wenn man Godly Play aus einem innerkirchlichen in einen allgemein religionspädagogischen Kontext stellt. Die Frage, „wie und unter welchen Bedingungen Godly Play in den Schulen zum Einsatz kommen kann“ (Berryman 2006a, 9), ist in der Bundesrepublik ein wichtiger Punkt bei der Rezeption des Konzepts. Dabei ist zu fragen, wie sich Godly Play zu anderen Erzählkonzeptionen verhält und wie es mit spezifisch schulpädagogischen Erfordernissen verknüpft werden kann (vgl. hierzu die Beiträge von Schweiker, Zeeh-Silva und Fleig im vorliegenden Band.). Wie kann also Godly Play im hiesigen Kontext so weiterentwickelt werden, dass seine Stärken erhalten bleiben und es anschlussfähig wird an die größere religionspädagogische Diskussion (vgl. hierzu Beiträge von Schweitzer, 11–21 und Kahrs, 31–40)? Dabei ist zu bedenken, dass Religionslehrkräfte sowie Gemeindepädagoginnen und -pädagogen hierzulande über eine theologische Ausbildung verfügen und zu selbständigem theologischen Denken fähig sind. Godly Play sollte nicht nur Kinder und Jugendliche im Blick haben, sondern auch diejenigen, die sich des Konzepts bedienen sollen.

Schließlich stellt sich die Frage nach der Textgestalt von *Godly Play*. Die deutsche Übersetzung ist, was Sprache und Inhalt angeht, m. E. noch nicht weit genug gekommen. Übersetzung ist noch nicht geglückt, wenn lediglich Worte übertragen sind. Eine möglichst texttreue Übersetzung kann sogar falsch werden, wenn sie die Kontexte und die Rahmenbedingungen nicht hinreichend beachtet. Es ist *Godly Play* zu wünschen, dass diese Übersetzungsaufgabe weitergeführt wird.

Literatur

- Baldermann, Ingo: *Einführung in die biblische Didaktik*, Darmstadt 1996.
- Ders.: *Gottes Reich – Hoffnung für Kinder. Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien* (WdL 8), Neukirchen-Vluyn ²1993.
- Benjamin, Walter: *Der Erzähler*. In: Ders.: *Illuminationen*, Frankfurt 1969.
- Berryman, Jerome W.: *The Complete Guide to Godly Play. Volume 3*. Denver 2002.
- Ders.: *Godly Play. An Imaginative Approach to Religious Education*, Minneapolis ²1995.
- Ders.: *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Bd.1: Einführung in Theorie und Praxis*. Hrsg. v. Steinhäuser, Martin, Leipzig 2006a.
- Ders.: *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Bd. 2: Glaubensgeschichte*. Hrsg. v. Steinhäuser, Martin, Leipzig 2006b.
- Ders.: *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Bd.3: Weihnachtsfestkreis und Gleichnisse*. Hrsg. v. Steinhäuser, Martin, Leipzig 2006c.
- Ders.: *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Bd. 4: Osterfestkreis*. Hrsg. v. Steinhäuser, Martin, Leipzig 2007.
- Freudenberger-Lötz, Petra: *Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht*, Stuttgart 2007.
- Kegel, Günter: *Vom Sinn oder Unsinn, biblische Geschichten zu erzählen*, Gütersloh 1971.
- Metz, Johann Baptist: *Kleine Apologie des Erzählens*. In: *Concilium* 9/1973, 334–341.
- Müller, Peter/Büttner, Gerhard/Heiligenthal, Roman/Thierfelder, Jörg: *Die Gleichnisse Jesu. Ein Studien- und Arbeitsbuch für den Unterricht*, Stuttgart 2002.
- Ritschl, Dietrich / Jones, Hugh O.: *Story' als Rohmaterial der Theologie* (TEH 192), München 1976.
- Schapp, Wilhelm: *In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding*, Wiesbaden ³1985.
- Schroer, Henning: Artikel *Erzählung*. In: *TRE* 10, Berlin/New York ²1993, 227–232.
- Ders.: *Das Problem der Vermittlung von Tradition und religiöser Erfahrung im Erzählvorgang*. In: *EvTh* 38/1978, 113–125.
- Weinrich, Harald, *Narrative Theologie?* In: *Concilium* 9/1973, 329–334.