

Sarah Lena Lasch und Tanja Pütz

„Ich denk’ an nichts, nur daran, was ich mache.“

Interviews mit Vorschulkindern über das Erleben von Polarisierung der Aufmerksamkeit in der Arbeit mit Godly Play

„Ich denk’ an nichts, nur daran, was ich mache“ – dieser Ausspruch mag zunächst paradox erscheinen. Er stammt von einem Mädchen, das wir nach einer Godly Play-Stunde interviewt haben. Sie bezieht sich auf ihr Spiel in der zuvor erlebten Spiel- und Kreativphase und beschreibt mit diesen Worten – wenn auch ungewollt – ihre Konzentration und das Versunkensein in ihre Arbeit.

Im folgenden Beitrag werden wir erläutern, inwieweit das einst von der italienischen Reformpädagogin Maria Montessori beschriebene Phänomen der *Polarisation der Aufmerksamkeit* während der Arbeit mit Godly Play auftritt. Ausgangspunkt unserer Untersuchung bildet die Annahme, dass in der Arbeit mit Godly Play *begünstigte Aufmerksamkeitssituationen* entstehen und Kinder in diesen besondere – religiöse – Erfahrungen machen können. In dieser Annahme folgen wir Nye, die davon ausgeht, dass sich die Kinder in eine Godly Play-Geschichte hineinversetzen und dabei wichtige persönliche Themen und Gefühle erkunden, die sie vor Gott bringen möchten. Nye weist auf die Chance hin, dass sich die Kinder in das Erzählte versenken und dabei ihr Verständnis der biblischen Geschichten als auch ihr Verständnis von sich selbst vertiefen (vgl. Nye 2004, 44). Das Phänomen der *Polarisation der Aufmerksamkeit* als meditative Erfahrung konnte im schulischen Kontext bereits mittels einer Befragung von Schülerinnen und Schülern einer Montessori-Grundschule nachgewiesen werden (vgl. Pütz 2007).

Uns geht es also im Folgenden darum, eine Parallele zwischen Godly Play und Montessoris Freiarbeitskonzept herauszuarbeiten und insbesondere das Phänomen der Polarisierung der Aufmerksamkeit mit empirischen Mitteln in den Blick zu nehmen. Daher gehen wir zunächst kurz auf augenscheinliche Entsprechungen der Konzepte ein, die sich auf das Entstehen von Polarisierung der Aufmerksamkeit begünstigend auswirken.

1. GODLY PLAY UND DAS FREIARBEITSKONZEPT NACH MARIA MONTESSORI

„[Montessoris] tiefgehendes Interesse für religiöse Erziehung wurde sowohl von den Religionspädagogen als auch von den meisten modernen Montessori-Pädagogen übersehen“ (Berryman 2006a, 117), obwohl die religiöse Erziehung fester Bestandteil ihres pädagogischen Programms darstellt (weiteres dazu Pütz 2006, speziell zur Rezeption der Montessori-Pädagogik in der Religionspädagogik ebd., 200 ff.). Montessori beantwortet die Frage nach der Vermittlung von Religion wie folgt: „Nun, wir können sie (die Religion, die Verfasserinnen) nicht geben, wir müssen sorgen, dass sie sich entwickelt. Das Gefühl ist da; wenn es nicht da wäre, könnten wir es nicht geben, und wir könnten nicht helfen, dass es sich entfaltet“ (Montessori 1995, 97). Für uns ist es nun interessant, sich die Frage nach konkreten, in der Praxis evidenten Parallelen zwischen Montessoris und Berrymans Ansatz zu stellen. Wie stark Godly Play von den Grundsätzen Montessoris beeinflusst ist, zeigt sich in Jerome Berrymans Theorie u. a. in den Prinzipien zur Gestaltung einer Godly Play-Einheit. „Deutlich werden diese Bezüge durch die Elemente ,ge-

stalteter Raum', ‚Freiarbeit‘ und dem Erleben von liturgischen Formen, die Gestalt und Rahmen jeder Godly Play-Sitzung kennzeichnen“ (Kraft 2004, 45). Ein Schwerpunkt soll im Folgenden auf die ersten beiden von Kraft genannten Aspekte gelegt werden sowie auf den des Materials.

1.1 Freiarbeit

Montessoris Freiarbeitskonzept sieht vor, dass Kinder unterschiedliche Aufgaben differenziert nach Niveau und Fach erledigen. Das dafür notwendige Material wird als Angebot in der sogenannten ‚vorbereiteten Umgebung‘ bereitgestellt. Sie wählen selbstständig das für sie entwicklungsgemäße Material aus. Hier findet sich eine erste Parallele zu Godly Play: Wie im Freiarbeitskonzept nach Montessori entscheiden die Kinder im Anschluss an die gehörte Godly Play-Geschichte und die daran anknüpfende Ergründungsphase selbstständig darüber, womit sie sich in der Kreativphase beschäftigen möchten. Sowohl die Geschichtenerzählerin als auch die Türperson geben lediglich Impulse, regen das Kind zur Entscheidungsfindung an, machen – wenn nötig – Vorschläge, überlassen ihm jedoch die Auswahl.

Hier beginnt für die Kinder jener Abschnitt der Godly Play-Einheit,¹ den sie völlig frei gestalten können. Kinder erhalten die Möglichkeit, die Geschichte auf ihre eigene Art und Weise zu reflektieren, in der Freiarbeitsphase Unausgesprochenes spielerisch zu äußern. Diese Freiheit schafft für alle Kinder die Möglichkeit, dass sie „immer und immer wieder zu einem Thema zurückkehren [können], das für [sie] eine besondere Bedeutung hat. Das bedeutet, dass man – wenn man die kunstvolle Verwendung religiöser Sprache unterrichtet – dazu die Möglichkeit geben und sie fördern muss“ (Berryman 2006a, 57).

1.2 Gestalteter Raum

Der Godly Play-Raum ist *vorbereitet* im Sinne einer Anregungsumwelt, die den Kindern feste Strukturen ‚vermittelt‘ und entwicklungsgemäße Freiheiten bezüglich der Materialwahl lässt.

Montessori spricht in diesem Zusammenhang von „Freiheit in einer vorbereiteten Umgebung“, die sich auf die Einrichtung eines Ortes bezieht, „an dem das Kind mit Körper, Geist und Seele zu Hause sein kann. ... Erst dort erscheint das ‚Neue Kind‘, das eine Neigung zu Ordnung, tiefer Konzentration, Selbstführung, zu Freude und heiterer Gelassenheit beim Lernen hat“ (Berryman 2006a, 122 f.). Ein religiöses Gefühl der Kinder, an das – so Montessori – ein Erzieher anknüpfen kann „muss sich entwickeln durch den Einfluss der Umgebung. Wir müssen für die rechte Umgebung sorgen“ (Montessori 1995, 97).

1.3 Material

Berryman leitet in Anlehnung an Montessori die besondere Bedeutung der Materialien für eine Entwicklung gemäß *sensibler Phasen* ab. In der Kreativphase kann dem besonders entsprochen werden:

Die Kinder haben in dieser Phase die Möglichkeit, mit dem in der Geschichte kennengelernten Material zu spielen oder sich mit anderen in den Regalen befindlichen Geschichtenmaterialien zu beschäftigen. Des Weiteren steht ihnen Kreativmaterial unterschiedlichster Art zur Verfügung, wie z. B. Wasserfarben und Bunt-/Wachsmalstifte, Knete, Ton, verschiedene Papierarten, Scheren, Klebestifte u. ä. – nicht jedoch vorgestanzte Materialien oder Ausmalvorlagen. Die Vorbereitung des Raumes durch die Erwachsenen besteht darin, das gesamte Geschichtenmaterial zu sortieren

1 Eine Godly Play-Einheit ist gegliedert in vier Hauptphasen: Das Bilden einer Gemeinschaft, die Darbietung einer Geschichte mit Ergründungsgespräch, die Spiel- und Kreativphase sowie das Fest.

und hochwertiges Kreativmaterial auszuwählen. Unterstützung erfährt die Erzählerin durch die Türperson, die den Kindern bei der Einarbeitung mit den Kreativmaterialien hilft. Ebenso wie die Materialien zur vorbereiteten Umgebung beider Ansätze gehören, sind also auch die Erzählerin und die Türperson (bei Berryman) sowie die Erzieherin (bei Montessori) Bestandteile dieser Konzeptionen.

Für die Arbeitsweise in beiden Ansätzen sei betont: Die Kinder wählen Material und schließlich auch den Ort, an dem sie sich mit dem Ausgewählten beschäftigen möchten, selbst aus.

2. POLARISATION DER AUFMERKSAMKEIT IN DER GODLY PLAY-EINHEIT

Montessori hat ihre gesamte Pädagogik auf das Entstehen von *Versunkensein in eine Arbeit* ausgerichtet und ist der Frage nachgegangen: Unter welchen Bedingungen entsteht bei Kindern das Bewusstseinsphänomen *Polarisation der Aufmerksamkeit*? Berryman hat den Aspekt der Konzentration in seiner Arbeit ebenso in den Blick genommen: „Ich breche die Kreativphase äußerst ungern ab, wenn die Kinder so vertieft sind. Wenn ich sie plötzlich aus ihrer tiefen Konzentration reiße, wird das ihnen einen Schock versetzen“ (Berryman 2006a, 44).

Damit wir das Erleben der Kinder nach einer Godly Play-Geschichte beschreiben können, soll zunächst das hier in Rede stehende Konzentrationsphänomen beschrieben werden.

Die Polarisation der Aufmerksamkeit vollzieht sich in drei Schritten:

1. In der *vorbereitenden Stufe* lässt sich beobachten, dass die Kinder ein Material aus dem vorhandenen Angebot wählen und sich einen entsprechenden Arbeitsplatz schaffen. Dabei können sie sich eine Matte als Unterlage holen, die ihren ganz individuellen, geschützten Arbeitsplatz kennzeichnet. Als vergleichbare Situation lässt sich der Beginn der Kreativphase während einer Godly Play-Einheit nennen.
2. In der *großen Arbeit* ist das Kind versunken in eine Tätigkeit. Charakteristisch hier ist, dass sich das Kind nicht mehr von äußeren Reizen ablenken lässt, sondern einzig und allein mit seiner Arbeit, den „Übungen“ beschäftigt ist. Gerade diese Phase ist auf Godly Play (und speziell auf die Phase der kreativen Reaktion) übertragbar. „Im Spiel des Godly Play-Ansatzes geht es darum, alles was möglich ist zu tun, um Kinder wirklich ins Spiel eintauchen zu lassen – um durch das Spiel eine Tiefe zu erreichen, die anderweitig nicht erreicht werden kann“ (Nye 2003, 60). Wir kommen hier erneut auf die Rolle der Erwachsenen im Raum zu sprechen: Eine Aufgabe der Erzieherin nach Montessoris Verständnis ist die, das Kind während dieses Arbeitsprozesses nicht zu stören, sondern passiv zu begleiten. So auch Nye über die Kreativphase in Godly Play: „Wenn wir ... ahnen, dass sich die Kinder spirituell eingelassen haben, tun wir gut daran, dies auch wirklich zu unterstützen. ‚Das Spirituelle zu vermuten‘, könnte die Erwachsenen ermutigen, im Augenblick zu verweilen und das kindliche Bedürfnis zu respektieren, ihre Reaktionen auf ihre eigene Art und in ihrem eigenen Tempo zu artikulieren. Dies mag durch Worte oder kreative Künste oder vielleicht durch noch mehr Stille und Schweigen geschehen“ (Nye 2003, 59).
3. Das, was Oswald als „Konsolidierung des gesamten geistigen Geschehens“ (Oswald 1981, 28–34) charakterisiert, geschieht in der *abschließenden Phase* der Polarisation der Aufmerksamkeit (nach Montessori). „Wenn Kinder ihre Aufmerksamkeit auf spezielle Entwicklungsmaterialien richten und ihre Entdeckungen bis zum Abschluss bringen können, gewinnt eine selbstgenügsame Ruhe die Oberhand. Die Kinder werden in Körper, Seele

und Geist geordnet. Beim Wachsen gehen sie auch vom Konkreten zum Abstrakten über“ (Berryman 2006a, 123).

Somit bilden die drei konstitutiven Phasen der Polarisation der Aufmerksamkeit bei Montessori einen als Einheit zu betrachtenden Arbeitszyklus, der sich ähnlich auch während einer Godly Play-Einheit (bzw. während der Kreativphase) wiedererkennen lässt. In Bezug auf ihre theologische Anthropologie („Das Kind ist Geschöpf Gottes und Mitarbeiter an der Schöpfung“, vgl. Weiteres bei Holtstiege 1999) versteht Montessori das Phänomen als *religiöses, meditatives Bewusstseinsphänomen*, d. h. Polarisation der Aufmerksamkeit ist *mehr* als Konzentration, Lernprozess und Flow – wie zumeist erziehungswissenschaftlich diskutiert wird – vielmehr ist es von Montessori selbst als ein konstitutives Element ihres pädagogischen Systems im Sinne eines zentralen *religiösen* Bewusstseinsphänomens betrachtet worden (vgl. Pütz 2006, 217 ff.). Ziel der Polarisation der Aufmerksamkeit ist die sog. *Normalisation*, womit die Entstehung eines inneren Gleichgewichts, einer geordneten Persönlichkeitsorganisation sowie eines beständigen Selbstkonzeptes gemeint sind.

3. METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN

„Meine Empfehlung für mich und für alle, die Sie in der Montessori-Tradition experimentieren wollen, lautet, die Kinder zu beobachten und zu schauen, was passiert“ (Berryman 2006a, 110).

Der Empfehlung Berrymans folgend, gehen wir in unserer explorativen Studie zunächst beobachtend vor und verbinden dies im Sinne einer sogenannten Methodentriangulation mit Gruppeninterviews. Um unsere Beobachtungen zu vertiefen und überprüfen zu können, haben wir die Kinder während der Godly Play-Einheit und während des Interviews gefilmt. Ein von uns entwickelter Interview-Leitfaden strukturierte das Gruppengespräch.

Die Gruppe

Insgesamt interviewten wir für die vorliegende Studie 12 Kinder eines evangelischen Kindergartens in Velbert-Langenberg bzw. einer katholischen Kindertagesstätte in Schwerte, die zum Zeitpunkt der Untersuchung im März 2007 im Alter zwischen 4 und 6 Jahren waren.

Die erste von uns untersuchte Gruppe besteht insgesamt aus 10 Vorschulkindern zwischen 5 und 6 Jahren, von denen wir 7 Kinder – 4 Mädchen und 3 Jungen – interviewt haben. Die seit 3 Monaten bestehende Gruppe verfügt zum Zeitpunkt der Erhebung über hinreichende Kenntnisse bezüglich der methodischen Arbeit mit Godly Play sowie über ein Basis-Repertoire an Geschichten (Die Tage der Schöpfung, Die Flut und die Arche, Die große Familie, Der Exodus [vgl. Berryman 2006b], Die Gleichnisse von der kostbaren Perle, vom barmherzigen Samariter, vom Senfsamen, vom Sauerteig, vom Guten Hirten) (vgl. Berryman 2006c). Die zweite Gruppe – bestehend aus 12 Kindern, von denen 3 Jungen und 2 Mädchen im Alter von 4 bis 6 Jahren interviewt wurden – ist vergleichsweise weniger versiert in der Arbeit mit Godly Play, da sie diese erst einen Monat zuvor kennengelernt hat und somit zum Zeitpunkt der Befragung erst die Geschichten „Die Flut und die Arche“ (s. o.) und die „Gesichter Christi“ (Berryman 2007) kennt.

Das Gruppeninterview

Die Gespräche mit den Kindern wurden im Anschluss an die Godly Play-Stunde gruppenweise (max. 3 Kinder) für jeweils 20 bis 30 Minuten geführt.

Wir luden die Kinder zum Erzählen ein und schafften dazu eine gesprächsfördernde Atmosphäre in ihrer gewohnten Umgebung. Unsere Fragen richteten sich nach dem Leitfaden, der es

jedoch zuließ, auf die Antworten der Kinder flexibel zu reagieren, um ein möglichst natürliches Gespräch zu initiieren. Unterstützend wirkte dabei unsere methodische Vorgehensweise, die Kinder malend erzählen zu lassen bzw. das von ihnen Geäußerte illustrierend zu begleiten und die Gedanken auf diese Weise zu konkretisieren (zu diesem forschungsmethodischen Vorgehen vgl. Heinzel 2003, 396–413).

4. POLARISATION DER AUFMERKSAMKEIT AUS DER PERSPEKTIVE VON KINDERN

Die folgenden Auszüge aus den Gruppeninterviews liefern Einblicke in die Godly Play-Arbeit aus Sicht der Kinder und geben Anregungen für einen weiterführenden Diskurs mit ihnen über Godly Play und – explizit – über die damit verbundene Polarisation der Aufmerksamkeit.

Auf die Einstiegsfrage hin, ob die Kinder gerne zur Godly Play-Gruppe gehen, erhielten wir von allen Kindern erwartungsgemäß ein unmissverständliches „Ja“. Auf ein Hinterfragen dieser Begeisterung erhielten wir exemplarisch folgende Begründungen:

„... weil man so cool spielen kann und weil man hier Geschichten hören kann“ (Martin, 5 Jahre).

„Ich find es hier so schön, weil hier manche Spielsachen nicht kaputtgehen können und weil man so'n paar Geschichten mischen kann“ (Christin, 6 Jahre).

„Ich find es hier so schön, weil man hier so schön spielen kann und malen und basteln“ (Bastian, 5 Jahre).

„Ich geh hier gerne hin, weil hier schöne Sachen sind und weil hier gute Geschichten sind“ (Vanessa, 6 Jahre).

Die Äußerungen der Kinder spiegeln die große Bedeutung der Kreativphase für das individuelle Erleben der gesamten Godly Play-Einheit wider. Abgesehen von wenigen Ausnahmen bezogen sich alle Kinder, wenn sie die Stunde insgesamt bewerteten, auf *diese* Phase, in der ihnen selbsttätiges Arbeiten mit den Geschichten und der Umgang mit den Kreativmaterialien ermöglicht wird.

Der Aufforderung, über den typischen Ablauf und exemplarischen Inhalt einer Godly Play-Stunde zu berichten, folgten die Kinder gewissenhaft und waren bereit, als *Experten* Rede und Antwort zu stehen:

„... wir singen dann ein Lied, dann hören wir eine Geschichte und dann können wir spielen gehen und ...“ (Martin, 5 Jahre).

(Ergänzt ihn) „und danach feiern wir ein Fest, und dann gehen wir nach Hause“ (Johanna, 5 Jahre).

„Erst gibt's 'ne Geschichte, dann spielen wir ... also jeder so, wie er meint ..., und dann muss aufgeräumt werden. Dann sitzen wir im Kreis und essen und trinken was. Manchmal darf ich die Gläser verteilen“ (Paula, 6 Jahre).

Die Struktur der Godly Play-Einheit wird von den Kindern weitestgehend erkannt, wie die genaue Ablaufbeschreibung einzelner Kinder verdeutlicht. Interessant ist, dass lediglich die Phase des Ergründungsgesprächs nicht explizit genannt wurde. Dies könnte darauf schließen lassen, dass für Kinder im Vorschulalter eine verbal-kognitive Erschließung weit weniger eindrücklich ist als eine sensomotorische Erschließung. Es könnte auch sein, dass das Ergründungsgespräch von den Kindern als zur Geschichte dazugehörig wahrgenommen wird:

„Wir ziehen uns aus, dann sagen wir ‚Hallo‘, setzen uns hin, danach hören wir eine Geschichte, danach spielen wir und danach Essen wir und danach ...“ (Christin, 6 Jahre).

Die Antworten, die sich explizit auf *inhaltliche* Aspekte einer Godly Play-Stunde bezogen, zeigten zum einen noch einmal die hohe Priorität, die die Kinder der Spiel- und Kreativphase beimessen („*Hier dürfen wir nach der Geschichte spielen.*“, Felix, 5 Jahre; „*Hier sind Kreuze, und wir spielen hier, und wir malen hier, und wir basteln hier.*“, Tom, 5 Jahre), zum anderen belegen sie, dass die Intention von Godly Play, den Kindern christliche Inhalte zum Zweck der Daseinsbewältigung anzubieten, zumindest von ihnen auf der Benennungsebene reflektiert wird.

„Wir lernen was über Jesus, es ist wichtig, dass man weiß, was der so gemacht hat“ (Johanna, 5 Jahre).

„Hier sprechen wir über Jesus, manchmal geht's auch um Gott“ (Paula, 6 Jahre).

„Mhm ... die Geschichten gehen über Gott, über die Wüste, über die Bibel und über Tag und Nacht, über den ersten Tag und und und“ (Martin, 5 Jahre).

In der sich anschließenden, direkt auf die Spiel- und Kreativphase zielenden Frage, was sie denn am liebsten spielten, gingen die Kinder entweder auf konkrete Geschichten bzw. auf bestimmtes Material ein:

„Die grüne Kiste; ich mag Schafe“ (Felix, 5 Jahre).

„Ich spiele gern das hier ... das is' so 'n Tempel“ (Vanessa, 6 Jahre).

„... das hier, äh, das mit den verschiedenen Kreuzen“ (Tom, 5 Jahre).

„(zeigt auf das Jona-Material) Ich spiele am liebsten mit dem Boot hier“ (Bastian, 5 Jahre).

Manche Kinder hingegen verbalisierten ihre bevorzugten Arbeits-/Spielmaterialien eher weniger konkret bzw. auf keine bestimmte Geschichte bezogen:

„Ich mag auch den Sand am liebsten. Aber auch die Kisten. Hier gibt's viele Spiele aus Stoff“ (Johanna, 5 Jahre).

„Ich find das am besten ... Stifte“ (Martin, 5 Jahre).

Erwartungsgemäß fiel es den zum Teil noch recht jungen Kindern schwer, die im Anschluss gestellten Fragen bezüglich ihrer eigenen Konzentration beim Spielen auf Anhieb zu beantworten. Dennoch berichteten einzelne Kinder von Situationen, vor allem am Ende der Spiel-/Kreativphase, in denen sie ein Vergessen von Zeit erlebten und in denen sie auf die Aufforderung, das Spiel zu einem Ende zu bringen, nicht reagierten.

„Weißt Du noch, wo die uns immer gerufen hat, und wir waren da so vertieft in der Sandkiste“ (Frederike, 5 Jahre).

„Und ich, ich war ganz eingemalt und ich dachte so ‚mmmhh, irgendjemand ruft mich hier‘ – hab ich dann gemerkt“ (Andreas, 5 Jahre).

Als hilfreich für das Beschreiben der Situationen erwies sich der an die Kinder gerichtete Vorschlag, ihre Gedanken und Gefühle aufzumalen. Dabei überraschten die Kinder mit zum Teil äußerst differenzierten Beschreibungen ihrer Gefühle und Gedanken während ihres Spiels:

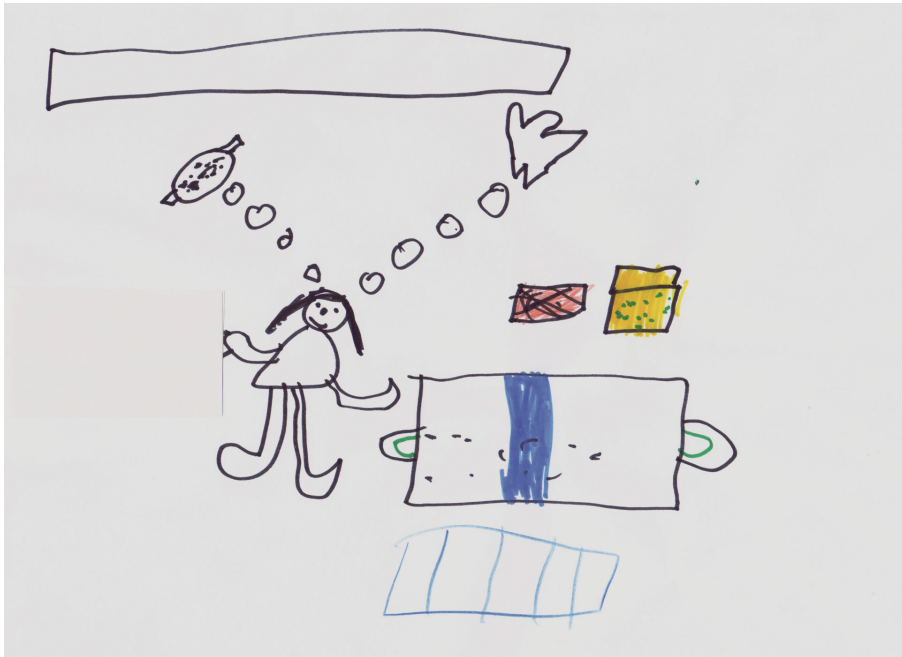
„Ich hab da immer so 'n Bauchkribbeln. Das is', wenn ich länger mache, immer höher steigt, und irgendwann war es so hoch, dass es wieder runter gegangen is'“ (Andreas, 5 Jahre).

„Ich mal' das Innere meines Bauches, was da so passiert. Das hier ist mein Bauch. Da kommt dieses Kribbeln. Ich mach' erst so, dann plötzlich macht's so und dann wird's gerade, dann so, dann so, dann so. So ist 'n Kribbeln. So passiert das immer“

– und weiter: „Ja. Und hier hinten hier geht's wieder runter... dann wird's irgendwie immer kleiner und dann irgendwann ist der Rücken ganz voll“ (Andreas, 5 Jahre).

„Bei mir ist das anders; dann zieht's – dann fühlt sich das so an, als ob Hände den Rücken hochziehen ... Für mich ist das angenehm“ (Frederike, 5 Jahre).

„Die Sandkiste ... Sand fühlt sich gut an und dann kann ich ganz doll noch mal an die Geschichte denken. ... Ich denke dann an die Menschen, die so lange durch den Sand laufen mussten. Bei uns gibt's ja nicht so viel Sand, außerdem ist es nicht so heiß. ... Das war bestimmt anstrengend“ (Paula, 6 Jahre).



Frederike,
5 Jahre,
„Gedanken“



Andreas,
5 Jahre,
„Bauchgefühl“

Die Annahme, dass die „meisten Kinder ... nach wenigen Minuten im Godly Play versunken (sind), unabhängig vom Alter oder ihrem Wissen über das Christentum“ (Nye 2003, 59), finden wir in unseren Beobachtungen und in den Äußerungen der Kinder bestätigt. Sie zeigen eine Tendenz zu einer tiefen, existentiellen wie individuellen Auseinandersetzung mit dem zur Verfügung stehenden Material auf. Bemerkenswert ist, dass sich die augenscheinlichen Entsprechungen beider Ansätze auch in Bezug auf die Polarisation der Aufmerksamkeit wiederfinden, die bei Godly Play in der Kreativphase zu Tragen kommt. Hier lassen sich Momente großer Konzentration und des Eintauchens ins Geschehen feststellen.

Wie bereits oben deutlich wurde, nutzen die Kinder ihre Selbsttätigkeit während der Spiel- und Kreativphase auch, um sich noch einmal mit der Geschichte, der Handlung, den Protagonisten auseinanderzusetzen, wie die zwei folgenden Äußerungen zeigen.

„Ich mal den Sand hier mal bunt. Ist er zwar nicht; könnte er aber sein, und in echt war der bestimmt nicht ganz sauber“ (Paula, 6 Jahre).

„Ich habe an Jesus gedacht. Der hat viel erlebt“ (Johanna, 5 Jahre).

Auch Erinnerungen und Gedanken, die scheinbar unabhängig von der Godly Play-Darbietung aufkommen, wurden von den Kindern angesprochen:

„Mhm, ich hab halt daran gedacht, dass ich heut zu Madeline gehen kann, aber das klappt halt nicht, ich hab ja heute Musikschule“ (Johanna, 5 Jahre).

„Das Gefühl bei der Sandkiste ist bei mir so ... da erinnert mich das an jemanden... an einen wo... der mich sehr traurig macht“ (Andreas, 5 Jahre).

Einige Antworten und Zeichnungen der Kinder weisen verstärkt darauf hin, dass die Atmosphäre und die vorbereitete räumliche Umgebung entscheidende Faktoren für ihr Wohlbefinden sind. Sie schätzen den geschützten Godly Play-Raum und fühlen sich willkommen.

„Das ist unser Godly Play-Haus. Die Tür ist groß!“ (Paula, 6 Jahre)

Felix,
5 Jahre
„Godly Play
Raum“



Die abschließende Frage bezog sich auf die Voraussetzungen, die nach Meinung der Kinder erfüllt sein müssen, um ein konzentriertes, tiefes Spiel zu begünstigen. Die Kinder bezogen sich einerseits auf organisatorische Bedingungen des Spiels:

„Wenn ich allein spiele ...“ (Felix, 5 Jahre).

„Wenn ich auf dem Teppich liege. Dann kann ich gemütlich an die Geschichte denken“ (Johanna, 5 Jahre).

Zum anderen rekurren sie auf Umgebungsfaktoren wie Ruhe:

„Wenn andere Kinder nichts sagen, dann kann man in Ruhe was machen“ (Jessika, 5 Jahre).

„(...) ich halt' mir dann halt ein Ohr zu“ (Martin, 5 Jahre).

5. SCHLUSSBEMERKUNGEN

„Godly Play nimmt die Beteiligten ... als Subjekte ihres religiösen Lernprozesses und ihrer religiösen Bildung ernst und fördert sie“ (Mette, unveröffentlichtes Manuskript). In besonderer Weise scheint sich dies in der Spiel- und Kreativphase als Ort meditativen Arbeitens – oder, um mit Montessori zu sprechen, in der *Polarisation der Aufmerksamkeit* – zu bestätigen. Unsere Beobachtungen und Interviews liefern Anhaltspunkte dafür, dass das Phänomen der Polarisation der Aufmerksamkeit ein zentrales Moment in der Arbeit mit Godly Play ist. Es wären kontrollgruppenorientierte Untersuchungen nötig, um unsere Annahme zu bestätigen, dass die o. g. begünstigenden Faktoren Kindern helfen, jenes Konzentrationsphänomen zu erleben. Dass dieses Erleben evident ist für religiöse Erfahrungen, war bereits Montessoris Erkenntnis: „Ich brauche den Kindern nichts beizubringen: Sie sind es, die mich belehren, wenn man sie in eine günstige Umgebung bringt, sie offenbaren mir, (solange ihre Seelen noch nicht verunstaltet sind,) spirituelle Geheimnisse“ (Kramer⁵2001, 304). So ließe sich Nyes Behauptung bekräftigen, dass „Kinder ... ein riesiges Bedürfnis nach Zeiten und Räumen (haben), in denen sie sich verlangsamen können, nach Geschichten, die ihren tiefsten Gefühlen und Anliegen ... Ausdruck verleihen, und nach einem Gespür dafür, dass ihre eigenen Reaktionen und Sinnfindungen von unschätzbarem Wert sind und es sich lohnt, sich damit zu beschäftigen“ (Nye 2003, 59).

Dieses ‚Verlangsamen‘ ist u. E. ein konstitutives Moment der Godly Play-Arbeit und sicher einer der größten Herausforderungen in der praktischen Arbeit mit Kindern. Wenn jedoch eine solche Basis geschaffen ist, d. h. eine Atmosphäre, die den Kindern die Möglichkeit bietet, während des kreativen Prozesses Polarisation der Aufmerksamkeit zu erleben – darin ist Berryman zuzustimmen –, werden „alle Ebenen des menschlichen Daseins an(geregt) – die biologische, psychologische, soziale und spirituelle Ebene. Was dabei abläuft, ist nicht allein eine Problemlösung in Bezug auf die natürliche Welt. Es besteht ein Bewusstsein für die Tatsache, dass schöpferische Tätigkeit eine ganz neue Art und Weise ist, in der Welt zu sein – nämlich ein Sein in der Ebenbildlichkeit Gottes, des Schöpfers“ (Berryman 2006a, 59).

Berrymans Anlehnung an das Konzept Montessoris bedarf unserer Ansicht nach hinsichtlich der Bedeutung der Polarisation der Aufmerksamkeit für die religiöse Entwicklung weiterer empirischer Forschung. So wäre in einer im Längsschnitt angelegten Untersuchung der Frage nachzugehen, welchen Beitrag Polarisation der Aufmerksamkeit für individuelle religiöse Bildungsprozesse leistet.

Literatur

- Berryman, Jerome W.: *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: Glaubensgeschichten*. 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.
- Fischer, Reinhard: *Forschungsergebnisse zum Phänomen der sensiblen Phasen*. In: *Montessori. Zeitschrift für Montessori-Pädagogik*, 34 (1996), Heft 3/4, 104–116.
- Heinzel, Friederike: *Qualitative Interviews mit Kindern*. In: *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Hrsg. v. Friebertshäuser, Barbara und Prengel Annedore, Weinheim und München 2003, 396–413.

- Holtstiege, Hildegard: *Das Menschenbild bei Maria Montessori. Grundzüge ihrer Anthropologie im Kontext der aktuellen Diskussion*, Freiburg i. Br. 1999.
- Kraft, Friedhelm: *Godly Play – amerikanische Renaissance einer ‚kerygmatischen Bibeldidaktik‘?* In: CRP 57(2004), Heft 4, 45–47.
- Kramer, Rita: *Maria Montessori. Leben und Werk einer großen Frau*, Frankfurt a.M. 52001
- Mette, Norbert (unveröffentlichtes Manuskript): *Der Godly-Play-Ansatz von Jerome W. Berryman in religionspädagogischer Perspektive*.
- Montessori, Maria: *Gott und das Kind*. (Kleine Schriften Maria Montessoris Bd. 4) Herausgegeben und eingeleitet von Günter Schulz-Benesch, Freiburg 1995.
- Nye, Rebecca: *Godly Play: Narrative Einführung in einen neuen religionsdidaktischen Ansatz*. CRP 56(2003), Heft 4, 58–60.
- Nye, Rebecca: *Godly Play: Systematische Einführung in einen neuen religionsdidaktischen Ansatz*. CRP 57 (2004), Heft 4, 39–44.
- Oswald, Paul: *Montessoris Beitrag zu einer indirekten Erziehung*. In: Katechetische Blätter (KatBl). 106 (1981), Heft 1, 28–34.
- Pütz, Tanja: *Maria Montessoris Pädagogik als religiöse Erziehung. Polarisation der Aufmerksamkeit und Meditation im Vergleich*, Münster 2006.
- Pütz, Tanja: „... dann höre ich nur noch auf mich“ *Kinder berichten über Erfahrungen von ‚Polarisation der Aufmerksamkeit‘* – Ein Blick in die Montessori-Pädagogik. In: Bucher, Anton u. a.: *Jahrbuch für Kindertheologie* 2007, 103–110.