

Block, Johannes/Mildenberger, Irene (Hg):
Herausforderung: missionarischer Gottesdienst. Liturgie
kommt zur Welt. Leipzig 2007
(Beiträge zu Liturgie und Spiritualität, Bd. 19)
Mit freundlicher Genehmigung der Evangelischen
Verlagsanstalt Leipzig.

Martin Steinhäuser

Auf dem Weg zum eigenen Glauben

Der reformpädagogische Beitrag von Godly Play
zu einem Konzept liturgischer Bildung

Wer den Gottesdienst als eine „missionarische Herausforderung“ aus *religionspädagogischer* Sicht analysieren will, stößt auf eine ganze Reihe von Spannungen. Besonders schwierig, ja widersprüchlich erscheint dabei das Verhältnis zwischen „Mission“ und „Pädagogik“, und zwar vor allem wegen der *Absichten*, die verfolgt werden.¹ Ein konflikträchtiges Feld, auf dem es zu Unterstellungen kommt, die Konfrontationen schüren und Abgrenzungen fördern – wider „binnenkirchliche Vereinnahmungswünsche“ auf der einen und wider „religionsvergessene Usurpation des Bildungsbegriffs“ auf der anderen Seite.

Im folgenden Beitrag versuchen wir, Abstand zu halten von solchen Grabenkämpfen, indem wir den Missionsbegriff zunächst zurückstellen. Stattdessen fragen wir breiter, inwiefern *Liturgie* helfen könnte, Religion und Pädagogik in ein Verhältnis zueinander zu bringen. Diese Frage erörtern wir anhand des religionspädagogischen Konzeptes von Godly Play und gelangen dabei zu der These, dass von Godly Play durch sein mehrstufiges Konzept „liturgischer Bildung“ ein konstruktiver Beitrag zur Verhältnisbestimmung von Religion und Pädagogik erwartet werden kann. Auf dieser Basis können wir abschließend fragen, welches Verständnis von „Mission“ in diesem Zusammenhang angemessen sein könnte.

Der erste Abschnitt beschreibt eine Godly Play-Stunde. Die Form einer Erzählung, vielleicht besser: einer Schilderung ist wichtig, um wenigstens ein Stückchen, aus der Ferne gedruckten Wortes, in die *Erfahrungsdimension* dieses religionspädagogischen Konzeptes hineinzufinden, das über 20 Jahre lang in der Praxis der Arbeit mit Kindern gewachsen ist, bevor das erste Buch dazu erschien. Die ungewöhnlich ruhige, im geistlichen Sinn gesammelte Atmosphäre, die auch Phasen der Stille einschließt, muss man eigentlich miterlebt haben, wenn man *darüber* sprechen will. Das ist ähnlich wie beim Gottesdienst – auch dessen Reflexion bedarf vorgängiger Anschauung. Es schließt sich eine kurze konzeptionelle Darstellung von Godly Play an. Im dritten Abschnitt bauen wir die genannte

¹ Vgl. die Themenhefte „Pädagogik der immer neuen Anfänge“ von Praxis Gemeindepädagogik 58 (2005), 1 und 2, u. a. mit dem Beitrag von Wolfgang Ratzmann: Reizwort Mission. Ein klassischer Begriff in aktueller Herausforderung, 1, 7–9.

These auf – zunächst gegenüber der religionspädagogischen Montessori-Rezeption, danach durch eine differenzierende Analyse der Funktionen von Liturgie im Konzept von Godly Play. Abschließend weiten wir wieder den Blick, indem wir Bezug nehmen auf einige Beispiele aus dem aktuellen religionspädagogischen und liturgiedidaktischen Diskurs.

1. Spielen, entdecken, ergründen – Schilderung einer Kinderstunde im Godly Play-Konzept

Die Vorbereitung

Eine Godly Play-Stunde beginnt schon vor dem eigentlichen Beginn, so auch die Schilderung. Im März 2006 kann ich viermal, jeweils mittwochs, bei den Christenlehre-Kindern der 4. bis 6. Klasse der evangelisch-lutherischen Kirchengemeinde Moritzburg mitarbeiten. Ich freue mich auf die Kinder und gehe ins Pfarrhaus, wo wir seit Herbst 2005 einen Godly Play-Raum eingerichtet haben. Um bequem sitzen zu können und den Teppich zu schonen, ziehe ich vor der Zimmertür die Schuhe aus. Zugleich steigt meine Neugier: Was werden wir heute entdecken? Ich muss daran denken, was mir eine Kollegin von einem Grundschulkind erzählte: Nach einer Gast-Stunde im Godly Play-Raum drehte es sich auf der Schwelle nochmal um, blickte zurück und sagte: „Hm, das ist wirklich ein heiliger Raum.“ Auch mich rührt jedesmal, wenn ich einen Godly Play-Raum betrete, seine ganz besondere Ausstrahlung an – die freundlichen Farben mit viel Licht, die niedrigen Regale mit den attraktiven Materialien. Ich genieße diesen kurzen Moment des Innehaltens, wenn ich die Schwelle überschreite.

Dann treffe ich Birgit, die ebenso wie ich seit einigen Monaten ehrenamtlich mitarbeitet. Birgit hat sich auf die Rolle als Türperson eingestellt, wohingegen ich mich auf die Darbietung vorbereitet habe. In den 20 Minuten vor Beginn bereitet Birgit die Materialien für die kreative Beschäftigung und das Fest vor. Ich überprüfe den Ständer mit den 7 Bildtafeln und der aufgerollten Filzunterlage, die ich für die heutige Darbietung brauche, und ordne auch sonst hier und da ein paar Materialien. Diese Körbchen, Filze, Figuren, die Modelle aus feinem Holz laden förmlich zum Anfassen ein! Da kommt Leo herein, 11 Jahre alt. Er kommt immer absichtlich eine Viertelstunde früher, um helfen zu können und den Raum eine Zeitlang ohne andere Kinder zu haben, ganz für sich. Birgit und ich gehen für ein kurzes Gebet nach nebenan, um uns nach allen äußerlichen Vorbereitungen nun auch innerlich bereit zu machen für die Kinder, die Geschichte und die Begegnung – wer weiß – mit Gott.

Eine Gemeinschaft werden

Leo hat inzwischen eine Sitzmatte genommen und sich einen Platz reserviert – diagonal zu meinem Platz als Erzähler vor dem Fokusregal. Leo ist ein Energiebündel, redet meist mit lauter Stimme, und steht oft „unter Strom“. Nach der Christenlehre geht er immer zum Judo. Manchmal übt er dafür schon im Godly Play-Raum und macht dabei die anderen zu unfreiwilligen Mitspielern, die das freilich nicht mögen. Ich habe ihn gern in der Diagonale – dahin lässt sich gut ein Spannungsbogen aufbauen, und wir können uns leicht sehen. Nach und nach treffen die anderen ein – Katja L. und Magdalena aus der 6. Klasse, die stets zusammen kommen, und Christoph, der auch in die 6. Klasse, aber in eine andere Schule geht. Franziska, wie Leo 11 Jahre alt, die viel Aufmerksamkeit auf Mode und Schmuck legt und sich gern gewählt ausdrückt. Karsten und seine Freundin Saskia gehören eigentlich in die Donnerstagsgruppe, weil sie erst die 3. Klasse besuchen, aber dort fühlten sie sich unterfordert. Jetzt, bei den „Großen“, meint Karsten manchmal sein Anwesenheitsrecht mit intellektuellen Spitzfindigkeiten beweisen zu müssen.

Alle Kinder werden von Birgit an der Tür mit der Standardfrage „Bist Du bereit?“ begrüßt. Manche Kinder, wie die 9-Jährige Ulrike, macht diese Frage ein bisschen verlegen – vielleicht auch gegenüber ihrer Mutter, die sie gebracht hatte und die sich draußen verabschiedet. Immerhin kommt dadurch den Kindern *die Schwelle* ins Empfinden – und manchmal ist das auch notwendig als Hilfsmittel zum Entschleunigen, wenn draußen zuvor gespielt wurde, und die Kinder außer Atem hereinstürmen wollen. Katja F. ist auch gekommen; sie besucht die 4. Klasse einer Förderschule. Katja sucht oft Nähe und lässt sich dabei auf Duelle mit Leo ein, die sie meist verliert – manchmal verbal, manchmal mit Körperkontakt.

Die Kinder setzen sich in den Kreis, beim Schwatzen wächst unsere Gemeinschaft. Ruhe kehrt ein. Ich spüre, wie unter uns eine Erwartung wächst. Birgit setzt sich auf einen kleinen Stuhl neben die Tür, die sie mittlerweile geschlossen hat. Von dort aus kann sie Zuspätkommenden helfen, leise hereinzukommen, und steht der Kindergruppe als Bezugsperson außerhalb des Kreises zur Verfügung. Ich lächle jedes Kind in der Runde einzeln an und nicke ihnen zu wie jedesmal: „Seid ihr bereit für eine Geschichte?“ „Bist Du soweit?“ Ein erneutes Ritardando, ein rituelles, verbales und mimisches Signal. Die Gruppe kennt es, spürt die ernsthaftige Vorfriede und nickt gern zurück.

Die Darbietung

Ich stehe auf, gehe bedachtsam zum Osterregal und hole das Material zu den „Gesichtern Christi“ in den Kreis.² Dabei gebe ich Acht, dass die Kinder den Platz des Materials im Raum wahrnehmen, damit sie es leicht wiederfinden können, wenn sie sich selbständig damit beschäftigen möchten. Mit diesem Material werden die Passionszeit hindurch markante Stationen im Leben und Wirken Jesu Christi erzählt. Dem dienen 8 Bilder auf 7 DIN-A4-Tafeln, auf einer violetten Filzunterlage. Heute ist die dritte Woche der Passionszeit. Die Kinder haben also in den beiden zurückliegenden Wochen schon die erste Tafel (Geburt) und die zweite Tafel (der 12-Jährige Jesus im Tempel) kennen gelernt. Abschnitt für Abschnitt rolle ich den violetten Filzstreifen aus, zeige jeweils eine Bildtafel, erzähle das zugehörige Geschehen und lege die Tafel dann auf den Filz. Ich bin ganz bei der Sache, halte die Tafeln beinahe innig in meinem Armen, mit meinen Augen „in“ den Bildern. Bei der zweiten Tafel räuspert sich Karsten und flüstert mir zu: „Ähm, das haben wir schon gehabt letzte Woche!“ Ohne viel Energieaufwand antworte ich: „Ich weiß, und deshalb können wir die Geschichte heute ein Stück weiter erzählen.“ Ich spüre diesen Mini-Dialog als unwillkommene Unterbrechung bei mir selbst und bei einigen anderen im Kreis. Freilich weiß ich, dass die Wiederholung bereits dargebotener Einheiten – ob nun eine Woche später oder nach einem Jahr – wirklich gewöhnungsbedürftig ist. So wie ich Karsten erlebe, möchte er stets neue Stoffe durchdringen, das macht ihm Spaß. Auch Christoph würde sich unterfordert fühlen, wenn kein neues Stück hinzukäme. Die Kinder müssen erst die Erfahrung gemacht haben, dass dieselbe Erzählung bei ihnen selbst und anderen Kindern immer wieder neue, andere Reaktionen hervorrufen kann, abhängig von Faktoren, die so vielfältig sind wie das Leben selbst. Wenn sie dieses ungewöhnliche Verfahren in Ruhe testen und abwägen konnten, entdecken sie die zunehmende Tiefe im wiederholten Erschließen. Katja L. und Magdalena wissen das. Sie vertiefen sich gern in das, was sie schon kennen. Leo rutscht hin und her, würde am liebsten miterzählen.

Ich füge die dritte Karte hinzu und erzähle von der Taufe Jesu durch Johannes. Ob die Kinder die Geschichte schon kennen? Die Erzählung ist recht kurz, aber dennoch empfinde ich jedes Mal, wenn ich sie darbiete, eine besondere inhaltliche Verdichtung durch die unter- und auftauchende Geste meiner flachen Hand in Verbindung mit den starken, Bedrohung

² Die zugehörigen Einheiten finden sich in Jerome Berryman: *Godly Play*, hg. von Martin Steinhäuser, Bd. 4: Osterfestkreis, Leipzig 2007, Einheiten 2–8 (= *Godly Play* 4).

und Errettung symbolisierenden Worten. „Jesus tauchte ein in die Dunkelheit und das Chaos des Wassers. Als Johannes ihn wieder nach oben zog, da sagten manche, sie hätten eine Taube gesehen ...“³ Die Kinder wirken ebenso eindrücklich berührt. Das wird mir besonders bewusst, als ich mich im Übergang zum Ergründungsgespräch ein wenig aufrichte, meine Sitzhaltung verändere und die Kinder nun direkt anschau. Auch Leo hat sich hinein nehmen lassen. Starke, elementare Geschehen sind seine Sache.

Eine eigene Antwort finden: Das Ergründungsgespräch

Bei den meisten anderen Geschichten würde sich nun ein Gespräch anschließen, das durch sparsame, öffnende Impulse strukturiert wird und nicht selten zum „Theologisieren mit Kindern“ wird. In der Passionszeit, bei den „Gesichtern Christi“, gibt es nur einen einzigen, abweichenden Impuls. Ich sage in etwa: „Jetzt frage ich mich, was es wohl in unserem Raum gibt, das uns helfen kann, mehr über diesen Teil der Geschichte zu erzählen. ... Keiner muss, jeder kann. Nur wer mag, sagt etwas zu dem, was er oder sie herzu gebracht hat.“⁴ Hier findet die Geschichte also doch noch ein wenig Fortsetzung – allerdings jetzt aus der Sicht der Kinder. Nach kurzer Bedenkzeit holen sie eins nach dem anderen etwas herzu und legen es neben das dritte Bild der „Gesichter Christi“: Zuerst wählen die Kinder nacheinander alle Materialien, die wir in der Taufeinheit verwenden – Franziska natürlich die Taufpuppe. Dann bringt eine die Bildkarte zum zweiten Schöpfungstag, der nächste den blauen Schilfmeer-Filz aus der „Exodus“-Einheit. Christoph erkundigt sich, wo genau in der Bibel diese Geschichte zu finden sei, wählt dann eine der fünf Kinderbibeln aus, die im Raum verteilt in den Regalen liegen, schlägt sie auf und legt sie daneben. Leo schiebt sogar die Wüstenkiste heran, weil Jesus doch nach der Taufe in die Wüste gegangen sei. Schließlich nimmt Magdalena die Maria-Figur aus der „heiligen Familie“ vom Fokusregal, stellt sie auf eine Ecke des Taufbildes und sagt dazu: „Ich frage mich, was Maria gedacht hat, als das mit der Taube passierte.“ Ich habe Magdalena schon öfters mit der Maria-Figur spielen sehen, in den Kreativphasen, auf ganz selbständige Weise. Hier scheint sie eine wichtige Symbolgestalt für sich zu erschließen. Als niemand mehr Neues hinzu bringt, lassen wir gemeinsam das entstandene Kunstwerk auf uns wirken – voll anregender Querverbindungen zu anderen Geschichten, voll einmaliger Ideen und ein ästhe-

³ A. a. O., Einheit 4.

⁴ Ebd.

tischer Genuss obendrein. Ein weitgehend non-verbaler Ausdruck von Kindertheologie. (Das unten stehende Foto dokumentiert das entstandene Kunstwerk). Es fällt schwer, nun alles wieder zurück zu räumen! Und doch ist dies nötig, um das Feld frei zu machen für den nächsten Schritt.



Eine eigene Antwort finden: Die Kreativphase

Die Kinder wissen schon, was ich als nächstes sage: „Ich frage mich, womit ihr euch heute beschäftigen möchtet.“ Die meisten haben sich schon entschieden. Es geht der Reihe nach, um eine Regel zu haben, falls mehrere das gleiche möchten. Rasch löst sich der Kreis auf. Wie jede Woche, beansprucht Leo alle großen schweren Materialien für sich: Wüstenkiste, Arche, Jona, Tempel, und baut ein dramatisches Szenario auf. Er lässt andere mitspielen, aber es fällt ihm schwer, nicht alles zu bestimmen. Christoph holt sein selbstgebasteltes Heft von letzter Woche heraus und schreibt. Ich vermute, er erzählt Geschichten nach; ganz sicher bin ich mir nicht. Vielleicht frage ich ihn mal, ob er es mir zeigen mag. Ich bleibe die ganze Zeit auf meinem Platz vor dem Fokusregal sitzen, blättere mit halber Aufmerksamkeit in einem der Bücher, die unten in den Regalen

liegen, mache mich ansprechbar für die Kinder und nehme unaufdringlich wahr, was sie tun. Birgit hilft denen, die kreativ gestalten möchten, bei der Auswahl von Farben, Papieren, Ton und Werkzeug. Ich sehe aus dem Augenwinkel, dass Katja L. und Magdalena mit vorgestanzten Ostereiern aus Papier basteln und frage mich etwas irritiert, wo die auf einmal herkommen, denn zum Konzept von Godly Play gehören gerade *keine* vorgefertigten Bastelbögen oder Arbeitsblätter. Außerdem ist noch gar nicht Ostern.

Auch Birgit hält sich auf ihrem Stühlchen bereit, falls ein Kind etwas fragen oder zeigen möchte. Obwohl die Versuchung groß ist – immerhin dauert diese Phase über 30 Minuten – fangen wir beiden Erwachsenen kein Gespräch untereinander an. Wir vermeiden sogar längeren Blickkontakt, um die Kinder nicht zu Objekten im Gegenüber zu verbündeten Erwachsenen zu machen. Dann jedoch geht auch diese Phase zu Ende. Wer möchte, kann sein Produkt im Raum deponieren zur Weiterarbeit in der nächsten Woche. Birgit bittet drei, die schon fertig weggeräumt haben, bei der Vorbereitung des Festes zu helfen.

Das Fest

Langsam finden sich die Kinder wieder im Kreis. Die drei Helfer breiten vor den anderen je eine Serviette aus und platzieren darauf ein Stück Gebäck und ein Glas Saft oder Wasser. Anfangs gab es an dieser Stelle immer es ein kleines Gemurmel, dass „das ja jetzt wie beim Abendmahl“ sei. Die Kinder wollen, dass auch Birgit jetzt nicht länger an der Tür sitzen soll, also kommt sie mit in den Kreis. Irgendwie fällt mir auf, dass Katja F. vorhin rechts von mir im Kreis saß, jetzt aber links von mir sitzt. Ich frage sie nebenher, wie das kommt, und vermute einen Streit mit dem Nachbarn im Hintergrund. Doch sie sagt zu mir: „Sie fangen beim Gebet immer linksrum an, und ich will nicht solange warten, bis ich dran bin mit Beten.“ Ich versuche, diese Entscheidung ganz bei ihr zu lassen, und nicht zu bewerten. Aber innerlich beeindruckt es mich schon, wie dringend es ihr ist. Dann lade ich die Kinder ein, zu beten – mit Worten, die sie irgendwo mal gelernt haben, oder mit ihren eigenen Worten, laut oder leise. Wenn jemand gar nicht beten möchte, ist das auch okay. Es möchte lediglich jeder, der „fertig“ ist, vernehmlich „Amen“ sagen, damit der nächste im Kreis weiß, dass er oder sie beginnen kann. Die Mehrzahl der Kinder betet leise, lange und intensiv. Nach dem letzten „Amen“ verzehren wir unser kleines Festmahl. Leo, der zuletzt ungewöhnlich ruhig und in sich gekehrt dagesessen hatte, taucht wieder auf, schnappt sich seinen Keks, stürzt seinen Saft hinunter und saust los zum Judo. Schon vor dem Festmahl zu gehen, versucht er zu vermeiden. Später habe ich erfahren, dass die Kinder auch

bei einer Christenlehre-Stunde, die außerhalb des Raumes stattfand, das kleine Festmahl zum Schluss eingefordert haben.

Die Verabschiedung

Die anderen Kinder falten in Ruhe ihre Krümelservietten zusammen, räumen sie mit den Gläsern weg und kommen zu mir, um sich zu verabschieden. Meist geben sie mir die Hand und ich sage etwas wie: „Schön, dass du da warst. Kannst Du nächsten Mittwoch wiederkommen?“ Bei manchen wäre es mir auch vorstellbar, sie zum Abschied zu segnen. Doch das hebe ich mir auf, bis wir uns besser kennen und ich selber damit völlig identisch bin. Auch von Birgit verabschieden sich die Kinder und ich merke, wie sehr sie sie mögen. Birgit gibt ihnen fotokopierte „Elternbriefe“ mit. Die sollen den Eltern helfen, ein Stück der Godly Play-Erfahrung mit dem heutigen Thema, der Taufe Jesu, nachzuempfinden. Ulrike wird draußen von ihrer Mutter erwartet und mir fällt mit Schrecken auf, dass ich dieses stille Mädchen die ganze Einheit über kaum richtig wahrgenommen habe – ich habe fast nichts, was ich von ihr beschreiben könnte.

Die Nachbereitung

90 Minuten sind vorüber. Zum Glück haben Birgit und ich an diesem Mittwoch noch etwas Zeit. Das Aufräumen haben die Kinder ja schon selbst gemacht, so können wir uns gleich zusammensetzen. Zuerst halten wir eine wortlose, individuelle Rückschau: Wir versuchen, den Prozess nachzuempfinden und auch kleine Signale nicht zu übersehen. Danach tauschen wir unsere Eindrücke aus, geben uns gegenseitig Feedback, sprechen über die Kinder und halten wichtige Stichpunkte auf individuellen Karteikarten fest – zum Beispiel, womit sich dieser oder jene in der Kreativphase beschäftigt hat. So können wir nach und nach längerfristige Entwicklungen mitverfolgen.

2. Was ist Godly Play?

Im folgenden Abschnitt versuchen wir, mit einer knappen Darstellung eine Brücke zu schlagen zwischen der narrativ erworbenen Konzeptkenntnis (1.) und der vertieften Diskussion eines konzeptionellen Ausschnittes (3.)⁵

⁵ Ausführlichere konzeptionelle Einführungen sind leicht zugänglich unter www.godlyplay.de.

„Godly Play“ ist der Name eines religionspädagogischen Konzeptes, das von dem US-amerikanischen episkopalen Theologen und Montessori-Pädagogen Jerome W. Berryman seit ca. 1970 entwickelt wurde. Er hat sein Konzept in mehreren Monografien veröffentlicht; seit 2006 erscheint eine deutsche Ausgabe.⁶ Godly Play wird im angelsächsischen Raum hauptsächlich in der gemeindlichen „Sonntagsschule“ praktiziert; der Entstehungskontext ist allerdings die Kinder-Klinikseelsorge.⁷

Berryman nennt Godly Play ein „imaginatives Konzept religiöser Bildung“. Er misst also der Entwicklung der *Vorstellungskraft* eine herausragende Rolle für die Begegnung von (jungen) Menschen mit Gott und die Kommunikation der dabei gemachten Erfahrungen bei. Die Imagination bilde sich, neben dem *Erzählen*, besonders durch das *Spielen*, durch die zweckfreie, hingebungsvolle, intuitive, welterschließende, realitätsüberschreitende, innerlich befriedigende Beschäftigung mit einem Gegenstand persönlichen Interesses. Im Spielen konstituiere sich das pädagogische Verhältnis zwischen Kindern, Gruppe, Leitern und Sache, und zwar als *Balance von Freiheit und Bindung* – einerseits Ermöglichung der individuell freien Entscheidung über Rhythmus, Inhaltlichkeit und Sozialform der spielerischen Aktivität, andererseits Wahrung des gleichberechtigten und wertschätzenden Umgangs mit anderen Menschen und Dingen.

Berryman entnimmt die meisten seiner *verbalen* „Lerngegenstände“ der Bibel und der kirchlichen Tradition. Auch misst er den *nonverbalen* kirchlichen Kommunikationsformen in Raum, Zeit und Symbolik große Bedeutung bei. Aber letztlich geht es ihm nicht um Theologie, sondern um *Theologisieren*, nicht um Gott, sondern um die *Begegnung* des Menschen mit Gott, nicht um religiöses Wissen, sondern um Hilfe zur *Sinnstiftungskompetenz* angesichts der „Erfahrung existentieller Grenzen und ultimativer Betroffenheit“.⁸ Diese Hilfe könnten religiöse Sprache und

⁶ Jerome Berryman: *Godly Play*. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben, hg. von Martin Steinhäuser, Bd. 1: Einführung in Theorie und Praxis. Leipzig 2006 (= *Godly Play 1*), Bd. 2: Glaubensgeschichten, Leipzig 2006 (= *Godly Play 2*), Bd. 3: Weihnachtsfestkreis und Gleichnisse, Leipzig 2006 (= *Godly Play 3*), *Godly Play 4*, a. a. O. (s. Anm. 2).

⁷ Der Name „Godly Play“ lässt sich nicht angemessen ins Deutsche übersetzen – weder soll ein spielerisches Tun Gottes beschrieben werden, noch eine speziell „gottesfürchtige“ oder „fromme“ Betätigung der Menschen im deutschen Sinne des Adjektivs. Inhaltlich käme „gottähnlich“ oder „Spiel mit Gott“ dem Gemeinten vielleicht am nächsten – was aber neue Missverständnisse auslösen würde.

⁸ „[...] to help them cope with their existential limits and ultimate concerns.“ (Jerome Berryman: *Godly Play. An Imaginative Approach to Religious Education*, Augsburg, Minneapolis 1991, 60) An anderer Stelle benennt Berryman in der Rezeption Kierkegaards vier dieser Existenziale: Tod, Bedrohung durch Freiheit, Sinnsuche und Einsamkeit.

Praxis leisten. Theologische Aussagen wie die „Gnade“ Gottes und sein „schöpferisches Handeln“ gehören für Berryman ziemlich unbefangen in den Bereich der *Voraussetzungen* religiösen Lernens, ebenso wie die Annahme einer ursprünglichen Religiosität der Kinder und ihrer hervorgehobenen Wertschätzung im Namen Jesu. Er problematisiert diese theologischen Aussagen nur insofern, als sie religionsdidaktisch unterstützend wirken im Umgang mit dem größten pädagogischen Problem Gottes: Dass Menschen ihn *sowohl offenbar als auch verborgen erfahren* können.

Dies alles wirkt im Kontext der deutschen Gemeinde- und Religionspädagogik zunächst recht katechetisch, und ist es wohl auch hinsichtlich der Konstitution der Lerngegenstände. Aber bei diesem Eindruck bleibt nicht stehen, wer das gesamte didaktische Arrangement betrachtet. Speziell in der Praxis setzt Berrymans Konzept eine überraschende Veränderungsdynamik bei den Lernpartnern frei hin zu lebendiger inhaltlicher Auseinandersetzung. Godly Play fasziniert durch die freisetzende Kraft des mündlichen Geschichtenerzählens. Menschen erfahren die Zuwendung Gottes und fühlen sich unterstützt auf ihrem subjektiven Weg der Identitätsbildung. In gewisser Weise könnte man Godly Play als ein *mystagogisches* Konzept bezeichnen, dessen Pädagogik vor allem am Vorgang der *Aneignung* gelegen ist.⁹

Godly Play realisiert seine typische Spannung von Freiheit und Bindung, die Berryman wie viele weitere Aspekte aus der Montessori-Pädagogik adaptiert hat, durch relativ klare, wiedererkennbare strukturelle Vorgaben zum Umgang mit Zeit, Raum, Beziehungen und Inhalten einerseits, und durch ein religionsdidaktisch ungewohnt großes Zutrauen in die Selbstbildungs- und -steuerungsfähigkeit der Kinder andererseits. Die vier gottesdienstanalogen *Phasen* einer Godly Play-Stunde werden wir unter 3.2.3 erläutern. Der *Raum* hält in niedrigen Regalen ringsum speziell angefertigte, ästhetisch und handwerklich anspruchsvolle Materialien bereit. Dadurch sind die Kinder, wenn sie im Kreis sitzen oder sich kreativ beschäftigen, ständig von anderen, vertrauten oder noch unbekanntem Geschichten umgeben und lernen, selbständig und spielerisch mit den Symbolen des christlichen Sprachsystems umzugehen. Die Anordnung der Materialien spiegelt die Zugehörigkeit der jeweiligen Geschichten zu verschiedenen Gattungen (s. u.) und kombiniert insgesamt ein heilsgeschichtliches Zeit-Verständnis

⁹ Berechtigung und Begrenztheit der Gegenüberstellung der beiden didaktischen Programmbegriffe sind schlüssig aufgezeigt in dem Sammelband: Klaus Goßmann (Hg.): *Aneignung und Vermittlung. Beiträge zur Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik*, Gütersloh 1995.

(von der Schöpfung hin zu Paulus) mit einem systematischen religionspädagogischen Lernangebot (Heilige Familie im Fokus, umgeben von Ich-bin-Symbolisierungen Jesu mit den beiden Sakramenten). Stets sind *zwei Erwachsene* zugegen, die in spezifischen Rollen als „Erzähler“ und „Türperson“ agieren. Gemeinsam ist ihnen die Aufgabe, die Kinder auf Augenhöhe intensiv wahrzunehmen, um sie in ihren subjektiven Lerninteressen, -wegen und -rhythmen unterstützen zu können. Die theologische Produktivität der Kinder wird zutiefst respektiert – das Kind steht in der Mitte! Um die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern zusammenfassend zu beschreiben, spricht Berryman verschiedentlich von einem „Ethos wechselseitigen Segnens“.

Thematische Darbietungen erfolgen zumeist in Form von *Geschichten*. Berryman unterscheidet hierbei drei Gattungen: „Glaubensgeschichten“ sind die am stärksten erfahrungsorientierten Erzählungen, oft dreidimensional gespielt, teilweise in einer Wüstenkiste. Dieses Genre soll den Kindern ein Gefühl von Zugehörigkeit zum Volk Gottes vermitteln, von Wiedererkennbarkeit der in den Geschichten enthaltenen existenzialen Erfahrungen, von wachsender subjektiver Identität in der Beziehung zu Gott. Glaubensgeschichten hinterlassen die Gruppe oft nachdenklich, manchmal glücklich und manchmal traurig. Die zweite Gattung dagegen, „Gleichnisse“, zielt auf das spielerische Austesten der Grenzen im alltäglichen und spezifisch christlichen Sprachsystem. Gleichnisse stellen gewohnte Ansichten auf den Kopf und fordern zu kreativen Interpretationen des Reiches Gottes heraus. Gleichnisse bringen Menschen zum Protestieren, zum Lachen, zu einem Gefühl ungeahnter Freiheit von Gott her. Dem dritten Genre, den „liturgischen Handlungen“ wenden wir uns unter 3.2.2 gesondert zu.

Die *sprachlichen Ausdrucksformen* der Erzählskripte konzentrieren die Inhalte auf das grundlegend Einfache. Zusammen mit sparsamen, effektiven *Gesten* bilden sie einen kraftvollen Ausdruck des immer wiederholten spirituellen „Suchen-und-Findens“.

3. Gottesdienstbezogenes Lernen – Liturgie und religiöse Bildung

In den vorangehenden beiden Abschnitten deutete sich bereits an, dass es in Godly Play eine Reihe von Schnittflächen zwischen religionspädagogischem und liturgischem Handeln gibt. Im nächsten Schritt beleuchten wir diese Schnittflächen näher. Welche *konzeptionellen* Bezie-

hungen stellt Godly Play her zwischen den Erfahrungen des Lernens und des Feierns? Um dieser Frage nachzugehen, ist zunächst ein kurzer Blick in den religionspädagogischen Bereich der Montessori-Tradition erforderlich, an die Godly Play anschließt.

3.1 Explizite und implizite Religionspädagogik in der Montessori-Tradition

Im Buch „Godly Play. Einführung in Theorie und Praxis“ skizziert Berryman die pädagogischen Wurzeln seines Konzeptes, von Maria Montessori über Edwin M. Standing und Sofia Cavaletti, wobei er sich selbst als „Angehörigen der vierten Generation“ einordnet.¹⁰ Seine Darstellung nimmt historisch-strukturelle Entwicklungen der europäischen und nordamerikanischen Montessori-Vereinigungen in den Blick und verweist auf einige der religionspädagogischen Aspekte, die sich dabei herausgebildet haben, bis hin zur „Katechese vom Guten Hirten“ (Sofia Cavaletti); dieses Konzept nimmt Berryman dann kritisch auf.

Auf diese Weise deutet Berryman zweierlei an: Zum einen, wie unbefangen die klassische Montessori-Pädagogik das religiöse Lernen des Kindes an die Liturgie der Kirche bindet. Zum anderen wird deutlich, dass die Religionspädagogik innerhalb der gesamten Montessori-Tradition in engstem Zusammenhang mit der Anthropologie des Kindes gesehen werden muss. Diese beiden Aspekte haben auch in der deutschen religionspädagogischen Montessori-Rezeption systematisches, kontroverses Interesse gefunden. Die folgende Zusammenfassung stützt sich vor allem auf die Arbeiten von Harald Ludwig, Horst Klaus Berg und Ralf Koerrenz.¹¹

Für Maria Montessori (1870 – 1952) erfolgt das Lernen von Religion nicht so sehr über das Wissen, sondern über das Aufnehmen der religiösen Ausdrucksformen in der Umgebung von Familie und Gemeinde. Sie betrachtet insbesondere die Liturgie als ein Raum-Zeitarrangement voller Lernappelle in einer vorbereiteten Umgebung und dadurch als „die pädagogische Methode der Kirche“ schlechthin.¹² Wenn es gelte, Menschen

einen Zugang zur Gotteserfahrung und zu den zentralen Glaubensinhalten zu geben, dann könne eine darauf abzielende Pädagogik beim Gottesdienst ansetzen, genauer gesagt: beim vorbereiteten, aktiv teilnehmenden Hineinfinden der Kinder in das gottesdienstliche Geschehen, in die Sakramente und das Kirchenjahr. Diesem Hineinfinden dient u. a. Montessoris Idee eines „Atriums“, eines besonderen, religiös ausgestalteten Raumes, wo die Kinder in Ruhe „da sein“ können, religiöse Symbole, Farben und Kultgegenstände kennen lernen und mit ihnen handelnd tätig sein können, unterstützt durch spezielle liturgiedidaktische Hilfsmittel. Montessori pflanzte mit Kindern Getreide und Rebstöcke an, um sie das Heranreifen der eucharistischen Elemente auf umfassend sinnesbezogene Weise miterleben zu lassen.¹³ Diese sogenannte „explizite“ Religionspädagogik Montessoris wurde von ihrer Schülerin Sofia Cavaletti weitergeführt, indem diese die gottesdienstliche Fokussierung religiösen Lernens verband mit dem Symbolbild vom Guten Hirten. Im Zentrum ihres katechetischen Bemühens steht die gastfreundliche, Geborgenheit vermittelnde Einladung zur Nachfolge Jesu durch die Teilhabe am Sakrament der Eucharistie.¹⁴ Den bekannten Grundsatz der Montessori-Pädagogik, „helf mir, es selbst zu tun“, kann man im Sinne der expliziten Religionspädagogik Montessoris variieren zu „helf mir, selbst zu glauben“ oder „helf mir, selbst näher zu Gott zu kommen“.

Neben dieser expliziten oder auch „direkten“ Religionspädagogik nimmt Religion eine Schlüsselstellung im *allgemeinen* pädagogischen Ansatz der Montessori-Tradition ein. Unter der sogenannten „impliziten“ oder auch „indirekten“ Religionspädagogik wird auf die theologische Anthropologie Montessoris verwiesen, die zum einen im Bild vom (lernenden) Kind und zum anderen, daraus folgernd, in der Rollenzuschreibung des (lehrenden) Erwachsenen ansichtig wird. Nach Montessori tragen Kinder einen „göttlichen Funken“, einen „inneren Lehrmeister“ und – speziell in der ersten Lebensphase – einen „absorbierenden Geist“ in sich, dem eine schöpferische Kraft zugrunde liege.¹⁵ Als Aufgabe aller Erziehung beschreibt Montessori, „das Göttliche im Menschen zu kennen, zu lieben und ihm zu dienen.“ „Tun Sie alles, was Sie können, und dann warten Sie auf die Gnade Gottes. Dies ist der zentrale Punkt unserer Schule.“¹⁶ Aus dieser Spannung folgt die eigentümliche Doppelaufgabe für den Erzieher, einerseits über die vorbereitete Umgebung und die Auswahl an Materialien

¹⁰ J. Berryman: Godly Play 1, a. a. O. (s. Anm. 6), 110–131.

¹¹ Horst Klaus Berg: Montessori für Religionspädagogen (Glauben erfahren mit Hand, Kopf und Herz 3), Stuttgart 1999; Ralf Koerrenz: Art. Montessori-Pädagogik, Maria Montessori, in: Norbert Mette (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2001, Bd. 2, 1350–1355; Harald Ludwig: Montessori-Schulen und ihre Didaktik (Basiswissen Grundschule, Bd. 15), Hohengehren 2004.

¹² Vgl. H. Ludwig, a. a. O. (s. Anm. 11), 72.

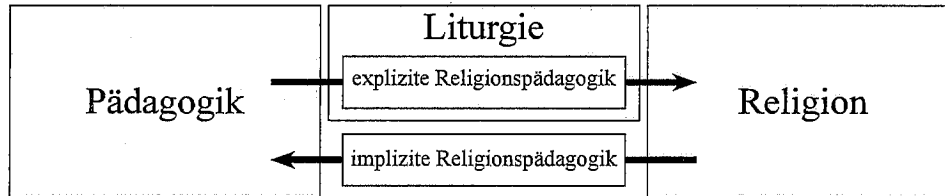
¹³ Vgl. H. K. Berg, a. a. O. (s. Anm. 11), 71.

¹⁴ Vgl. Sofia Cavaletti: Das religiöse Potential des Kindes. Religiöse Erziehung im Rahmen der Montessori-Pädagogik, Freiburg 1994 (Originalausgabe 1979), 66 ff.

¹⁵ Vgl. R. Koerrenz, a. a. O. (s. Anm. 11), 1351.

¹⁶ Zit. nach H. Ludwig, a. a. O. (s. Anm. 11), 69.

dem Kind kulturbildende Vorgaben zu machen, dies aber andererseits nicht gegen die Natur und Befähigung des Kindes zu tun, sondern dessen „verborgene Kräfte ... zu erkennen, zu bewundern und ihnen zu dienen und demütig zur Seite zu treten, mit der Intention der Mitarbeit, sodass die Persönlichkeit des Kindes mit seiner inneren Gegenwart immer vor uns steht“.¹⁷ Folgende Grafik mag die Verhältnisbestimmung veranschaulichen:



- Die Pädagogik hilft der Religion, durch Liturgie lernbar zu werden (explizite Religionspädagogik).
- Die Religion hilft der Pädagogik zur Formulierung ihrer Anthropologie (implizite Religionspädagogik).

In der deutschen religionspädagogischen Montessori-Rezeption meint Horst-Klaus Berg, dass die skizzierte *explizite* Religionspädagogik aus heutiger, schulpädagogischer und bildungstheologischer Sicht obsolet sei. Sie stehe in einem inneren Widerspruch zu Montessoris eigenen Prinzipien, indem sie „in einen ‚Schrebergarten‘ kirchlich-sakraler Religiosität“ hineinführe. „Gerade die religiöse Erziehung verlangt den Raum der Freiheit!“¹⁸ Ein solcher Raum sei aber von der *impliziten* Religionspädagogik Montessoris her möglich, sodass man „mit Montessori gegen Montessori argumentieren“ und wesentliche Impulse für die *Freiarbeit* und das bewusste Einüben von *Stille* gewinnen könne.¹⁹ Ralf Koerrenz kritisiert dieses Verfahren als künstlich und selektiv. Er betont stattdessen, dass die Stärke und Eigenart der Montessori-Pädagogik gerade in der *Dialektik von Vorgabe* durch die Lehrenden und *Freiheit* der Lernenden liege, und sich daraus eine zeitgemäße „strukturelle Religionspädagogik der Gottesdienst-Teilhabe“ folgerichtig ableiten könne.²⁰ Wenn wir sowohl Bergs religionspädagogische Einwände, als auch Koerrenz’ Richtungsanzeige zur Bearbeitung dieser Einwände aufnehmen, gelangen wir zu folgenden drei präzisierenden Fragen:

- Welches *Weltverhältnis* kann die religionspädagogische Konstruktion erzielen, wenn sie sich materialiter so stark an kirchlich-liturgische Kommunikationsformen bindet? Diese Frage lässt sich nicht durch einen Verweis auf den historischen Kontext und die Katholizität Montessoris und Cavalettis erledigen, sie muss als eine aktuelle und ökumenische Frage gestellt werden.
- Welche Rolle spielt die *Alltagserfahrung* der Kinder hierbei? An welcher Stelle kommt sie ins Spiel – nicht nur normativ oder programmatisch, sondern konkret und kritisch?
- Wer oder was konstituiert letztlich *das Liturgische*? Verstehen wir den Gottesdienst als eine Vorgabe, die die Kirche dem Bildungsprozess zur Verfügung stellt, oder verstehen wir den Gottesdienst selbst, konstruktivistisch, als Bildungsaufgabe der Feiernden?

Diese Fragen orientieren die folgende Ausarbeitung, sodass wir sie am Ende des Beitrages erneut aufgreifen können.

3.2 Die didaktische Differenzierung der Liturgie in Godly Play

Wenn wir vor diesem Hintergrund der Montessori-Religionspädagogik und ihrer kritischen Diskussion das Godly Play-Konzept beleuchten, dann fällt zunächst auf, welche große Rolle auch dort die *Liturgie im Verhältnis von Religion und Pädagogik* spielt. Man kann dieses Verhältnis als ein *Wechselspiel* auffassen, und dies als Prozess *liturgischer Bildung* analysieren. Von daher ließe sich behaupten, dass Godly Play in Theorie und Praxis wesentliche Elemente der vorgeführten Kritik an der religionspädagogischen Montessori-Rezeption aufzunehmen vermag, und zwar deshalb, weil die *didaktische Funktion der Liturgie ausdifferenziert und erweitert* wurde. Godly Play scheint drei Ebenen *gottesdienstbezogenen Lernens* zu beinhalten: eine konkret-inhaltliche, eine didaktisch-fachliche und eine theologisch-pädagogische Ebene.

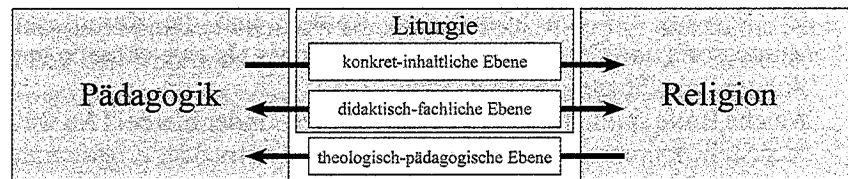
¹⁷ Zit. nach H. K. Berg, a. a. O. (s. Anm. 11), 72.

¹⁸ Helene Helming: Montessori-Pädagogik. Ein moderner Bildungsweg in konkreter Darstellung, Freiburg 1992, zit. nach H. K. Berg, a. a. O. (s. Anm. 11), 82.

¹⁹ H. K. Berg, a. a. O. (s. Anm. 11), 82 f.

²⁰ R. Koerrenz, a. a. O. (s. Anm. 11), 1353 f.

Grafisch ausgedrückt, könnte die Verhältnisbestimmung jetzt so aussehen – die folgenden Abschnitte erläutern dies dann näher:



- Die Pädagogik hilft, Religion durch ihre soziale Praxis in der Liturgie zu lernen (konkret-inhaltliche Ebene, z. B. Erlernen des Vaterunsers).
- Die Funktion der Liturgie, Inhalte in Raum und Zeit zu strukturieren, hilft der wechselseitigen Kommunikation von pädagogischem Arrangement und religiöser Orientierung. Dadurch geschieht ganzheitliches Lernen (didaktisch-fachliche Ebene).
- Die Religion hilft der Pädagogik zur Formulierung ihrer Anthropologie (theologisch-pädagogische Ebene).

3.2.1 Die konkret-inhaltliche Ebene

Auf der *konkret-inhaltlichen Ebene* haben jene curricularen Einheiten ihren Platz, die den Gottesdienst selbst und seine Symbole zum Thema machen. Dazu finden sich im Band 4 der amerikanischen Ausgabe zwei Einheiten: „Circle of the Holy Eucharist“ und „Symbols of the Holy Eucharist“. In diesen Einheiten geht es um das Kennenlernen der Phasen, Tätigkeiten und Gegenstände, denen Kinder in einem Abendmahlsgottesdienst begegnen – nach anglikanischer Liturgie (mit der Aufforderung im Einleitungsabschnitt, dies der jeweiligen Konfession der Leser anzupassen). Diese Einheiten können im Zuge des Spiralcurriculums schrittweise detailreicher erzählt werden – für jüngere Kinder beschränkt auf die Grundphasen des Gottesdienstes, für Ältere mit Detailkarten. Während der „Circle of the Holy Eucharist“ zum Hauptcurriculum gehört, den sog. „Kern-darbietungen“, werden die „Symbols of the Holy Eucharist“ ergänzend dargeboten, als eine „Vertiefungseinheit“, für eine kleine Gruppe von Kindern. Zu diesem Zweck gibt es im Raum-Konzept von Godly Play die Möglichkeit, eine Zimmerecke mit gottesdienstlichen Gegenständen in Kindergröße einzurichten: Altar, Sakristeischränkchen, Ambo und Kanzel, Tabernakel und Kredenz, liturgische Tücher und Gewänder, Kelch, Patene und weiteres liturgisches Gerät. Ein vorhergehender gemeinsamer Besuch der lokalen Kirche und ihrer Sakristei wird ausdrücklich empfohlen.

Im Vergleich dieser beiden Darbietungen zu allen anderen Godly Play-Einheiten fallen zwei gravierende didaktische Unterschiede sofort ins Auge:

Zum ersten sind dies die einzigen Einheiten, die ihre Inhaltlichkeit nicht im Laufe der jeweiligen Godly Play-Stunde selbst aufbauen, sondern den Erfahrungsbezug ihres Inhalts – den Gottesdienst – *außerhalb* des Godly Play-Raumes verorten. Sämtliche anderen Darbietungen konstituieren durch performative Sprache im Medium der Erzählung den existentiellen Inhalt der Erzählung im Raum selber. Die Gottesdienst-Einheiten hingegen wollen nicht selber Gottesdienst vollziehen, nicht selber jene wechselseitige Verschränkung von Kultwirklichkeit und Weltwirklichkeit heraufführen, wie sie ansonsten typisch ist für Godly Play, sondern wollen auf Erfahrung *verweisen*.

Zum zweiten beschränken sich die Sprache der Darbietung und die Art des Materials auf kognitive Sachlichkeit, auf ein äußerliches Beschreiben von Abläufen. Zum Beispiel im „Circle of the Holy Eucharist“: „*Nach der Predigt sagen wir alle zusammen, was wir glauben. In der Predigt hatte Einer etwas zu sagen, jetzt sprechen wir alle. Gemeinsam sprechen wir das Nizänische Glaubensbekenntnis.*“²¹ Der ästhetische Anspruch der dazu gehörigen Bildkarten ist, verglichen mit den anderen Godly Play-Materialien, niedrig; es handelt sich um simple unterrichtliche „Illustrationskarten“. (Nichtsdestotrotz nehmen diese Skizzen inhaltliche, liturgisch-theologische Interpretationen vor, insofern sie auffällig priesterzentriert sind).

Wäre diese konkret-inhaltliche Ebene alles, was Godly Play zum Gottesdienst zu bieten hätte, dann müsste man Fragen in ähnlich kritisch-pädagogischer Intention stellen, wie sie Horst Klaus Berg gegenüber Sofia Cavaletti formuliert: Inwiefern wird hier der Gottesdienst für die Kinder nutzbar gemacht über sich selbst hinaus, ausgedrückt im pädagogischen Anspruch von Godly Play: Als Instrument zur Versprachlichung, Bearbeitung und Klärung existentialer Themen? Ist der Gottesdienst der Kirche

²¹ J. Berryman, *The Complete Guide to Godly Play*, Vol. 4: 20 Presentations for Spring, Denver 2003, 111, Übers. M. St. Um solche offensichtlichen didaktischen Unzulänglichkeiten in der deutschen Ausgabe des Bandes 4 der Godly Play-Buchreihe zu vermeiden, wurden die beiden genannten Einheiten neu konzipiert, ausgeweitet auf drei Einheiten, mit mehr Narration und differenzierterer Einbeziehung der Erfahrung und Aktivität der Kinder, kirchen-raumpädagogische Einsichten nutzend und mit neu gemalten Bildkarten, die statt nüchterner Illustration versuchen, das Vielschichtige und Geheimnisvolle am Gottesdienst auszudrücken. Damit wird genau jene „didaktisch-fachliche Ebene“ bespielt, die wir als ausschlaggebende Weiterentwicklung Berrymans gegenüber seiner Lehrerin Sofia Cavaletti identifizieren können.

hier feierlicher Selbstzweck oder worin drückt sich sein Weltverhältnis aus (missionstheologisch zugespitzt: die gottesdienstliche Sammlung als Teil des Gesandtheits in die Welt)?²²

3.2.2 Die didaktisch-fachliche Ebene

Auf der *didaktisch-fachlichen* Ebene nehmen wir die soeben formulierten kritischen Fragen teilweise wieder zurück, denn wir sehen nun die beiden Einheiten zum Gottesdienst als Teil des didaktischen Arrangements insgesamt. Dies lässt sich an vier Charakteristika belegen:

Curriculare Einbindung

Die Einheiten zum Gottesdienst fassen lediglich funktional zusammen, was zuvor spielerisch und erzählerisch in anderen Darbietungen des Curriculums aufgebaut worden war, und dann innerhalb dieser beiden Einheiten nur noch knapp erinnernd wiederholt zu werden braucht (Jesus redet in der Synagoge, die Einsetzung des Abendmahls, die Farben des Kirchenjahres). Die Einheiten zum Gottesdienst stehen also nicht unter dem Anspruch selbständiger Erschließungen, sondern fungieren eher als eine Art Ergebnissicherung.

Nonverbale Verbindungen

Sodann stellt ein grüner Kreis aus Filz – die Unterlage, auf der der „Circle of the Holy Eucharist“ ausgelegt wird – über die verbalen Anschlüsse hinaus eine nonverbale Verbindung zu zwei weiteren Einheiten her: zur grünen Filz-Unterlage im Gleichnis vom Guten Hirten und zu den zwei kleineren grünen Kreisen aus Sperrholz, auf denen die Einheit vom Guten Hirten in der weltweiten Einheit der Christen gespielt wird. (Hier schimmert die von Cavaletti herrührende enge Verbindung zwischen dem Jesus-Bild vom Guten Hirten und der eucharistischen Gemeinschaft durch.) Beide Einheiten sind den Kindern vertraut, bevor sie die Gottesdienst-Einheit dargeboten bekommen.

Synthesen im Raum

Zum dritten sind die Materialien der verschiedenen, eben aufgezählten Einheiten über das Fokusregal, das Osterregal und das Gleichnisregal verteilt und dort für Kinder gut sichtbar und erreichbar. Der Raum „spielt mit“. Die Kinder können diese Verbindungen selbst sensomotorisch her-

stellen, wenn sie diese sehr verschiedenartigen Materialien in der Kreativphase herbeibringen, damit spielen und sich dabei das christliche Sprachsystem mit Hilfe der vorbereiteten Umgebung erschließen. Sie könnten dabei noch weiter gehen, und beispielsweise aus dem Regal mit den Glaubensgeschichten das Material zur „Bundeslade und dem Zelt der Begegnung“ hinzu holen, denn in dieser Erzählung zur Entstehung der Stiftshütte hatten sie etwas darüber erfahren, wie das Volk Gottes auf seiner Wanderung durch Raum und Zeit nach einer angemessenen Weise suchte, sich dem Heiligen zu nähern.

Dieses intensive Arbeiten mit dem Raum-Arrangement bleibt nicht vollständig der Eigentätigkeit der Kinder überlassen. In sogenannten „side-by-side-stories“ werden den Kindern in einer Stunde verschiedene, vorher vertraut gemachte Geschichten *zusammen* erzählt und die dazu gehörigen Materialien miteinander ausgebreitet. Das Ergründungsgespräch dreht sich dann darum, worin die Kinder Querverbindungen sehen. Außerdem gibt es einige „Synthese-Einheiten“, die die Kinder anregen, dem inneren Zusammenhang der Geschichten eines bestimmten Genres auf die Spur zu kommen. Beispielsweise werden die älteren Kinder folgende Synthese erleben: Der große Wandbehang des Kirchenjahreskreises wird auf dem Fußboden ausgebreitet und die zugehörige Darbietung in groben Zügen wiederholt. In seinen Innenkreis werden anschließend die Karten zum „Kreis des Gottesdienstes“ ausgelegt und erläutert, sodass die Kinder anfangen können, die Zeitstruktur (zirkulär und linear), Zeitabschnitte und die Inhalte beider Materialien wechselseitig ins Gespräch zu ziehen. Das setzt sich im dritten Schritt fort, wenn über diese beiden ersten Kreise drei kleinere, weiße, einander in der Mitte überlappende Filzkreise gelegt werden, die die Kinder aus der Einheit zur Taufe kennen und die auch schon in einer anderen Synthese-Einheit (zur „Dreieinigkeit“) als Interpretationshilfe fungiert hatten. Schließlich werden die Figuren der heiligen Familie auf die weißen Kreise gestellt, und mit ihrer Geschichte die *Matrix* des christlichen Glaubens (Inkarnation und Auferstehung) aufgerufen. Dadurch, dass jede der ausgebreiteten Einheiten in ihrer Inhaltlichkeit kurz repetiert wird, erscheint der Gottesdienst ganz sichtbar und hörbar eingebettet in zentrale Symbolisierungen des christlichen Glaubens überhaupt. (Nebenbei: am Beispiel dieser Synthese-Einheit wird deutlich, dass die Kinder mit den darin enthaltenen Einzel-Einheiten im Laufe der Jahre vertraut geworden sein müssen, bevor die hier beabsichtigte konstruktiv-theologische Leistung erbracht werden kann – ein denkerisches Abenteuer, das auch Erwachsene ebenso zügig wie spielerisch an die Grenze gewohnten Umgangs mit diesen Inhalten führt!)

²² Vgl. Wolfgang Ratzmann: Missionarische Gemeinde. Ökumenische Impulse für Struktur-reformen (ThA 39), Berlin 1980, 197.

Gottesdienstlicher Verweischarakter der „Liturgischen Handlungen“
 Auf die didaktisch-fachliche Ebene gehört schließlich, was oben bereits anklang: Die Geschichten von Godly Play sind in drei Gattungen aufgeteilt – neben den „Gleichnissen“ und den „Glaubensgeschichten“ gibt es mit den sogenannten „Liturgischen Handlungen“ („liturgical actions“) ein drittes, eigenes Genre von Geschichten. Die Darbietungen dieses Genres sollen den Kindern helfen, die in „Glaubensgeschichten“ und „Gleichnissen“ gemachten Erfahrungen zu integrieren und sie mit Symbolen verbinden zu können. Dem dient der Bezug auf die Strukturen, die die jeweilige kirchlich-konfessionelle Tradition in Raum, Zeit und Sprache anzubieten hat, über direkte biblische Texte hinaus. Zu diesem Genre gehören natürlich die beiden oben erwähnten Gottesdienst-Einheiten, aber darüber hinaus auch viele Darbietungen entlang der Zeiten im Kirchenjahr, zu den Sakramenten und zur heiligen Familie. Das sind oft nicht „Geschichten“ im Sinne eines historisch beziehbaren Verlaufs, sondern *mimetische Inspirationen*, Anregungen zum „Mitahmen“ in der Praxis des Heiligen.²³ Berryman schreibt dazu: „Godly Play-Stunden sind nicht die Liturgie selbst. Godly Play-Stunden sprechen auch nicht nur über die Liturgie. [...] Stattdessen sind die liturgischen Handlungen bei Godly Play eine Art Sprachunterricht: Kinder können die Sprache der Liturgie lernen und haben einen geeigneten Ort, sie einzuüben, sodass sie sich besser auf die liturgische Erfahrung in ihrer Kirchgemeinde einlassen können.“²⁴ Man könnte dies als einen *gottesdienstlichen Verweischarakter* bezeichnen. Dieser Verweischarakter ist aber nicht selbstzwecklich, sondern seinerseits funktional für den geschützten Raum, den eine kreative, selbsttätige, existentiell relevante Begegnung mit Gott benötigt.

Wie in den Einheiten zum Gottesdienst, werden auch in den „Liturgischen Handlungen“ zu den *Sakramenten* keine „richtigen“ Taufen vollzogen, wird kein „richtiges“ Abendmahl gefeiert. Aber es wird auch nicht lediglich ein bestimmtes Geschehen „präsentiert“! Anders als bei den beiden Einheiten zum Gottesdienst rufen die hier verwendete anamnetisch-performative Erzählweise, die verbal und symbolisch verdeutlichte Anknüpfung an die je eigene Taufe in der Ergründungsphase und das mimetische Spiel der Kinder *das Geschehen des Heiligen in den Godly Play-Raum hinein*.

²³ Mit dem Begriff der „Mitahmung“ nehmen wir Anregungen aus der liturgiewissenschaftlichen Arbeit von Olaf Richter auf, der den Bildungsgehalt des Gottesdienstes ganz wesentlich an seinem mimetischen Charakter festmacht: „Das Spiel als mimetischer Erprobungs- und Erfahrungsraum des Heilsgedächtnisses“ (O. Richter: Anamnesis, Mimesis, Epikleisis. Der Gottesdienst als Ort religiöser Bildung [APrTh 28], Leipzig 2005, 316 f.).

²⁴ J. Berryman: Godly Play 1, a. a. O. (s. Anm. 6), 34.

Beim „Kreis des Gottesdienstes“ sollen die Detailkarten zum Ablauf des Gottesdienstes auch als laminierte Spiralbindungen in der Kirche verfügbar sein, damit die Kinder, was sie im Godly Play-Raum hörten, im Sonntagsgottesdienst umblättern nachvollziehen können. Zu den anderen „Liturgischen Handlungen“ dagegen, die ebenfalls ihren „eigentlichen“ Ort im Gottesdienst haben, können die Kinder auch tatsächlich im Godly Play-Raum selbst spielend liturgisch darstellend tätig werden. Im Spiel, so darf man besonders hinsichtlich der „Liturgischen Handlungen“ bei Godly Play sagen, ereignet sich mehr als „ernsthafte Welterschließung in niedrigerer Form“. Pädagogisch gesprochen: „Im Rollenspiel gewinnt das Kind – in schöpferischer Nachahmung fremden Verhaltens, fremden Seins – ein Bewusstsein seiner selbst.“²⁵ Aber wenn dies so sein sollte – wie hätten wir dann *theologisch* zu verstehen, was in einer „rollenspielerisch“ vollzogenen Taufe geschieht? Dieser Frage wäre anderenorts vertiefend nachzugehen, aber es ist doch ohne weiteres deutlich: Wenn wir die Gattung des „Liturgischen Handelns“ in Godly Play ernst nehmen, und nicht auf eine kognitiv-äußerliche Einführung in eine kirchliche Praxis, die außerhalb des Godly Play-Geschehens stattfindet, reduzieren wollen, dann entsteht an den Einheiten zu Taufe und Abendmahl eine kindertheologische Herausforderung, eine Zumutung sakramentalen Spiels bis hin zur Entwicklung einer sakramentalen Weltsicht durch die Kinder.²⁶ Solche Herausforderungen sind es, die die didaktische Qualität des Wechselspiels von Pädagogik und Religion auf dem Feld der Liturgie ausmachen, und in denen Godly Play – anders als Montessori und Cavaletti – kirchliche Traditionen mit Vergnügen auf den Kopf stellt, um des Lernens der Kinder willen. *Aus Sicht der Kinder*, so kann gegen Berryman gesagt werden, könnte eine Godly Play-Stunde durchaus ein Gottesdienst sein!

²⁵ Heinrich Bieritz: Freiheit im Spiel. Aspekte einer praktisch-theologischen Spieltheorie, in: BThZ 10 (1993), 164–174, 171. In seinem Aufsatz „Playful Orthodoxy: Reconnecting Religion and Creativity by Education“ (Sewanee Theological Review 48 [2005], 437–454) beschreibt Jerome Berryman zwei unterschiedliche Spiel-Arten im „kreativen Prozess“: „Was-wenn-Spiele“ (what-if) provozieren neue Weisen des Sehen oder Verhaltens. „Als-ob-Spiele“ (as-if) helfen Kindern, ihren Platz in den Ritualen und Erzählungen der umgebenden Welt zu finden, auf dem Weg des Rollenspiels. Beide Arten des Spielens kehren in der Kreisförmigkeit des „kreativen Prozesses“ wieder: des öffnenden (erkundenden) Halbkreises und des schließenden (konservierenden) Halbkreises. Dieses Bild von „opening and closure“ wiederum ist didaktisch zentral für Berrymans Konzept des Lernens von Religion.

²⁶ „Godly Play erinnert uns an die Heiligkeit alltäglicher Dinge, wie z. B. Brot, Wein, Kerzen, Öl, Holz, Leinen und Ton. Godly Play lehrt eine sakramentale Weltsicht in einer Gesellschaft, die so oft vom Nützlichkeitsdenken und vom Materialismus geprägt ist.“ (J. Berryman: Godly Play 2, a. a. O. [s. Anm. 6], 138.)

3.2.3 Die theologisch-pädagogische Ebene

Auf der *theologisch-pädagogischen* Ebene betrachten wir die inhaltliche und strukturelle Beziehung zwischen den pädagogischen Intentionen von Godly Play insgesamt und dem Kommunikationsgeschehen im Gottesdienst. Was wir oben als *gottesdienstlichen Verweischarakter* bezeichnet haben, erstreckt sich also nicht nur auf die Geschichten-Gattung der „Liturgischen Handlungen“, sondern auf das Gesamtkonzept von Godly Play. Wir können dies belegen hinsichtlich der *Intentionen*, der *Phaseneinteilung* sowie weiterer liturgischer *Strukturelemente*.

Intentionen

Als wichtigste Intention des Konzeptes von Godly Play nennt Berryman, dass (junge) Menschen die christliche Symbolik und Sprache als Instrument nutzen lernen, um dem eigenen Leben verlässlich Sinn und Bedeutung verleihen zu können. Im Zentrum der christlichen Symbolik und Sprache wiederum steht die Erfahrung der Gegenwart Gottes unter den Bedingungen des Alltags – eine Erfahrung, die jedoch gerade nicht beliebig erlernbar, geschweige denn verfügbar ist, sondern in der geheimnisvollen Spannung von Verborgtheit und Offenbarung begegnet. Die Erfahrung der Gegenwart Gottes ist auch nicht etwas, das einer Lehrperson intentional zuhänden wäre, sondern sie liegt außerhalb ihrer Kontrolle in der direkten, unmittelbaren Gottesbeziehung des Einzelnen. Deshalb könne das Lehren auch nur *indirekt* geschehen, im eigenen Vertrauen auf die Wirksamkeit der Gnade, die so eindrücklich spürbar werde, wo das „Godly Play“ – das gottähnliche Spiel – gelänge. Die wichtigsten Mittel indirekten Lehrens seien deshalb nicht die *verbalen* Impulse – auch nicht die Texte der Geschichten! –, sondern die mannigfachen Formen des *nonverbalen* Lehrens – durch affirmative Beziehungsgestaltung, durch wertschätzenden Umgang mit Materialien und Zeit und vieles mehr. All dies, so die These Berrymans, seien nun auch Intentionen des christlichen Gottesdienstes, in denen dieser der Lebensbewältigung und der Sinnstiftung des Einzelnen dienen könne. Dem Geheimnis der Gegenwart Gottes auf der einen Seite entspricht, auf der anderen Seite, ein Modus des tastenden Hineinfindens in dieses Geheimnis vermittels diskursiver und präsentativer Symbole durch Menschen. Dies ist im Kern ein kommunikativer Vorgang, eine Erfahrung, die die Menschen in die Gestalt des Abendmahls-gottesdienstes geformt haben. Wenn also religiöse Erziehung die subjektive Kompetenz zur Nutzung dieser diskursiven und präsentativen Symbole unterstützen wolle, dann tue sie gut daran, sich mit der Grundstruktur des

Gottesdienstes zu verbünden und zugleich einen pädagogischen Ansatz für ihr Bemühen zu wählen, der diese Ziele mit einem Höchstmaß an individueller Freiheit verbinden könne – und dies findet Berryman bei Maria Montessori angelegt.

Phaseneinteilung

„Die zeitliche Struktur des Unterrichts sollte der klassischen Struktur der Eucharistiefeyer nachgebildet sein, der meistbewährten Annäherungsweise an Gott, den Schöpfer.“²⁷ Wie begründet er diese Forderung, über die oben festgestellten allgemeinen *intentionalen Analogien* hinaus, und wie löst das Konzept von Godly Play diese Forderung ein?

Berrymans Grundidee besteht hier in der Annahme eines *schöpferischen Prozesses* („creative process“), der dem Gottesdienst wie dem menschlichen Lernen gleichermaßen zugrunde liege, und den der Gottesdienst mittels religiöser Sprache kommunizieren könne. Die Tiefenstruktur des Lernens, das durch Godly Play unterstützt werden soll, entspreche dem Erfahrungsweg, den die Menschen im Gottesdienst gehen. Wo Menschen einen „transforming moment“²⁸ erleben, liege dem stets der gleiche Fünfschritt zugrunde – ungeachtet individueller Verschiedenheit in Erfahrung, Horizont und Rhythmus: Zuerst werde ein gewohnter Zirkel der Bedeutungsverleihung („circle of meaning“) irritiert oder unterbrochen – durch ein Widerfahrnis, eine persönliche Herausforderung, eine wunderbare Beobachtung. Im zweiten Schritt fähnde der Mensch nach einem neuen Rahmen der Bedeutungsverleihung („frame of meaning“) angesichts der erlebten Irritation. Im dritten Schritt wachse eine neue Einsicht, sodass die „Fahndungsenergie“ in „Konstruktionsenergie“ für den neuen Rahmen der Bedeutungsverleihung umgewandelt werden könne. Diese neue Einsicht müsse im vierten Schritt artikuliert und rückgebunden werden (re-ligare) als Befriedigung des subjektiven Bedürfnisses nach Religion. Im fünften Schritt schließlich müsse die neugewonnene Einsicht gegenüber anderen Personen getestet und letztlich entschieden werden.²⁹ Diesen Fünfschritt des kreativen Prozesses sieht Berryman im Wurzelgrund jedweder existentiellen menschlichen Entwicklung. Seine schöpferische Dynamik sei Ausdruck der Ebenbildlichkeit des Menschen. Im Got-

²⁷ J. Berryman, Godly Play I, a. a. O. (s. Anm. 6), 62.

²⁸ Vgl. J. Berryman, a. a. O. (s. Anm. 8), 56, im Anschluss an James E. Loder. Eine zusammenfassende Darstellung seiner religionspädagogisch fundamentalen These des „creative process“ gibt Berryman auch in seinem Band: Teaching Godly Play. The Sunday Morning Handbook, Nashville 1995, 98 ff.

²⁹ Vgl. ebd.

tesdienst werde dieser Prozess artikuliert und in Gang gesetzt, indem sich Menschen vom Wort Gottes herausfordern ließen. Die Struktur der Liturgie und die Gemeinschaft der Mitfeiernden bildeten den nötigen „geschützten Raum“, um wahrnehmen zu lernen, was Gott mit uns vorhabe und wer wir in Wirklichkeit seien. Das Glaubensbekenntnis könne ein Hilfsmittel zur Artikulation sein und die Eucharistie ein Ausdruck der zugesagten Gegenwart Gottes, obwohl der Einzelne sicher nicht alle Fragen, die im kreativen Prozess aufgebrochen seien, in der kurzen Dauer eines Gottesdienstes oder einer Unterrichtsstunde beantworten könne. „Der christliche Gottesdienst gibt uns eine Zeit, eine Sprache und einen Ort, gewahr zu werden, wozu wir berufen sind. Wenn wir die Kommunion beenden und alles wieder zurück geräumt wird (so wie im Godly Play-Raum, wo wir diese Kunst lernen), ist es Zeit, sich zu verabschieden. Wir empfangen einen Segen und werden gesendet, um unseren Weg fortzusetzen, um unserer Rettung entgegen zu gehen in Klugheit und Gnade.“³⁰ Im Rahmen einer Godly Play-Einheit bildet sich das agendarische Grundmuster ganz sinnfällig ab. Wir benennen die vier Grundphasen *Ankommen, Hören, Antworten und Gesegnet Gehen*.

Ankommen

Es beginnt für die Kinder damit, anzukommen, die Schwelle mit Hilfe eines eigens dafür anwesenden Erwachsenen bewusst zu überschreiten und in die Gemeinschaft hineinzufinden. Der Raum der Kinder soll geschützt werden (auch vor der Neugier der Eltern), um die Bildung einer als sicher empfundenen, einander willkommen heißenden Gemeinschaft zu unterstützen und dadurch „bereit zu werden“ für den Beginn des schöpferischen Prozesses. Alle sitzen auf gleicher Augenhöhe auf dem Boden. Das zwanglose Geplauder über die obenauf liegenden Erfahrungen des Alltags der Kinder entschleunigt wie die im Gottesdienst rituell verkürzte Eröffnung und Begrüßung. Dies kann sogar so lange dauern, und soviel Energie verbrauchen, dass es selbst schon zur kreativen Tätigkeit wird, sodass man direkt zum „Fest“ übergehen kann. Dies ist wichtig: Das Überspringen der Darbietung und der Kreativphase muss nicht religionspädagogischen Substanzverlust bedeuten, geschweige denn darf es als „Strafe für undiszipliniertes Verhalten“ interpretierbar sein. Entscheidend ist vielmehr die Erfahrung einer bejahenden, wechselseitig respektvollen und aufmerksamen Gemeinschaft als unabdingbare Voraussetzung für das existentiell riskante Unterfangen, sich einzeln und miteinander für eine mögliche Begegnung mit

Gott zu öffnen. Geduld und Gründlichkeit an dieser Stelle – besonders mit neuen Gruppen – zahlen sich aus. Diese erste Phase mag mit der Frage beendet werden: „Seid ihr bereit für eine Geschichte?“ oder auch mit einem Lied oder einem liturgischen Wechselgruß.

Hören

Die zweite Phase – die Darbietung einer Geschichte – entspricht dem gottesdienstlichen Verkündigungsteil, näherhin dem „Hören“. Alle Beteiligten haben einen möglichst gleich großen oder kleinen Abstand zum ausbreiteten Material. Die Erzählerin versenkt sich selbst in den Inhalt des Dargebotenen und sieht die Kinder beim Erzählen nicht an, sondern versucht, der direkten Begegnung der Kinder mit dem Inhalt „aus dem Weg zu gehen“ und lässt die Geschichte gleichsam durch sich hindurch fließen. Der Aufbau der nötigen inneren Spannung kann ihr nur gelingen, wenn sie selbst etwas erwartet oder erhofft von dieser Geschichte und sich vor Beginn der Einheit selbst dafür „bereit gemacht“ hat. Zugleich modelliert sie damit für die Kinder, wie man sich konzentriert auf eine einzige Sache, und dadurch – vielleicht – zur Tiefe dieser Sache findet.

Antworten

Die dritte Phase ist dem „Antworten“ gewidmet, und besteht aus zwei unterschiedlichen Teilen: dem „Ergründungsgespräch“ und der kreativen Beschäftigung.

Das Ergründungsgespräch wird strukturiert durch eine Reihe von betont öffnenden Frageimpulsen. Diese Fragen variieren zwischen den drei Gattungen von Geschichten. Während die Fragen bei den „Glaubensgeschichten“ vorrangig die Möglichkeiten zur Identifikation anregen, verleiten die Fragen zu den Gleichnissen zum spielerisch-kreativen Ausweiten des Inhalts. Bei manchen Geschichten zu „Liturgischen Handlungen“ nehmen die Fragen sowohl die Struktur der Fragen zu den Gleichnissen als auch die zu den Glaubensgeschichten auf und deuten so deren integrative Aufgabe an, gelegentlich ergänzt durch Fragen wie „Ich frage mich, ob du so etwas schon mal in einer Kirche entdeckt hast.“ Entscheidend ist in jedem Fall die nicht-direktive Fragehaltung (im Englischen unübersetzbar formuliert durch die Frageeinleitungsformel „I wonder...“) und die Gesprächsmoderation, die die Äußerungen der Kinder nicht wertet. Die Freiheit des subjektiven Bezuges zur Sache, die die Darbietung methodisch aufgebaut hatte, wird somit im Ergründungsgespräch kommunikativ fortgeführt: Es gibt keinen Zwang zum Mitreden, keine „richtigen“ und „falschen“ Antworten. Zu manchen „Liturgischen Handlungen“ gibt

³⁰ A. a. O., 98–100, Zitat 100, Übers. M. St.

es aber auch gar kein Ergründungsgespräch, sondern nur ein gemeinsames stilles Betrachten des Schlussbildes des Materials. Eine Variante dazu wurde im Eingangsbeispiel geschildert: Die Kinder holen aus dem Raum herbei und legen zu einem Darbietungsmaterial, was ihnen zum jeweiligen Inhalt zu passen scheint. Wenn während der Darbietung Kerzen entzündet wurden, wie z. B. in den Adventseinheiten oder in der Einheit zur Taufe, verstärkt dies die Intention des „Staunens“ und „Schauens“, Berryman spricht hier sogar von „Genießen“.

Im zweiten Teil des „Antwortens“ können die Kinder eine Beschäftigung wählen, bei der sie mit dem Material der soeben gesehenen Darbietung spielen, diese wiederholend, variierend oder fortführend, oder mit den Materialien einer oder mehrerer anderer Geschichten spielen. Sie können aber auch aus einem reichhaltigen Angebot von Kreativmaterialien auswählen, um zu malen oder zu tonen, zu kleben oder eine Collage zu erstellen. Sie können, wenn sie möchten, die Ergebnisse einer anderen Person im Raum zeigen. Eine gemeinsame Präsentation oder Besprechung hingegen ist, um keinen Leistungsdruck aufzubauen, nicht vorgesehen.

Gesegnet Gehen

Die vierte Phase beginnt, indem die Kinder ihre Beschäftigungen aufräumen und in den Kreis zurückkehren. Wie im Eingangsbeispiel geschildert, bekommt jedes Kind Gelegenheit, ein Gebet zu sprechen. Anschließend wird das kleine Festmahl gemeinsam verzehrt. Dabei stellt sich regelmäßig eine gesammelte Andächtigkeit ein, selbst der lebhaftesten Kinder. Die spontan-verbale Äußerungen der Kinder legen es nahe, dass sie hier eine Verbindung zur Eucharistie im Gottesdienst sehen. Die Kinder fordern selbst gebieterisch, dass das Fest ein absolut unverzichtbarer Teil jeder Stunde sei, im Zweifelsfall wichtiger als Darbietung, Ergründungsgespräch oder Kreativphase. Diese Forderung der Kinder ist eines der stärksten Argumente dafür, dass das gemeinsame kleine Fest einem der Eucharistie strukturanalogen, tief empfundenen Bedürfnis entgegenkommt.

Schließlich ist es Zeit, sich zu verabschieden. Jedes Kind bekommt von der Erzählerin einen ganz individuellen, stets affirmativen Satz gesagt. An der Schwelle hinaus verabschiedet es sich noch von der Türperson und trifft draußen, je nachdem, die wartenden Eltern.

Weitere Strukturelemente

Eine Reihe weiterer Strukturelemente belegen, wie Berryman den Gottesdienst nutzbar macht für die allgemein-pädagogischen Anliegen von Godly

Play. Wir benennen drei: die Wertschätzung der *Stille*, der *Ritualisierungsgrad der Kommunikation* und die Funktion der *Türperson*.

Stille

Die Stille liegt, so Berryman, allen drei Gattungen von Geschichten zugrunde. Sie sei wie ein Wurzelgrund des Zutrauens zur nonverbalen Gegenwart Gottes und genieße deshalb im Laufe einer Godly Play-Einheit große Wertschätzung, statt ein aufgeregtes Gefühl einer plötzlichen „Leere“ oder „Lücke“ zu erzeugen.³¹ Praktizierte Stille als ein wesentlicher Modus spiritueller Kommunikation helfe Kindern, sich selbst in der Stille zu orientieren, anstatt vor ihr Angst zu haben. Die Funktion, die Berryman der Stille zuweist, lässt sich als eine Art „wortloser Epiklese“ umschreiben, ein Herbeibitten des Heiligen Geistes in die Mitte der Feiernden.

Ritualisierte Kommunikation

Godly Play bedient sich einer Sprache, die in Teilen als ritualisierte Kommunikation erkennbar ist. Es gibt didaktisch wichtige Erzählphrasen, die immer wiederkehren, z. B. „Da war mal einer, der sagte so erstaunliche Sachen und tat so wunderbare Dinge, dass die Menschen ihm folgten.“ Oder: „Die Wüste ist ein gefährlicher Ort. Menschen gehen nicht in die Wüste, es sei denn, sie müssen.“ Ähnliches gilt für die Fragen im Ergründungsgespräch: „Ich frage mich, welchen Teil dieser Geschichte du wohl am liebsten magst?“ ... „Was meinst du, welchen Teil dieser Geschichte wir weglassen könnten, und hätten doch immer noch alles, was wir an dieser Geschichte brauchen?“ Kinder, die über einige Erfahrung in Godly Play verfügen, brauchen diese Impulse gar nicht mehr – der rituelle Effekt ist so wirksam, dass sie nach Ende der Darbietung ohne auffordernde Impulse von allein das Ergründungsgespräch eröffnen und in der gewohnten Struktur der unterschiedlichen Fragen führen – im besten Fall ganz ohne die steuernde Funktion der Erzählerin. Durch solche wiederkehrenden semantischen Signale wird die Wahrnehmung des Gesagten als Teil einer ritualisierten Kommunikation erkennbar.

Die Türperson

Die Türperson schließlich ist weit mehr als ein zweiter Erwachsener im Raum und Helfer der Erzählerin. Zum einen gewährleistet die Türperson die *soziale Verbindlichkeit der Gemeinschaft* – eine überaus anspruchsvolle, gering vorstrukturierte Aufgabe. Die Türperson heißt jedes Kind

³¹ Vgl. J. Berryman: Godly Play 1, a. a. O. (s. Anm. 6), 142 ff.

namentlich willkommen, hilft den Eltern, sich von ihren Kindern zu verabschieden, ist für die Vorbereitung des Kreativmaterials und der Dinge des Festes zuständig, bietet ihre Zuwendung besonders für Kinder an, die sich an diesem Tag nur schwer konzentrieren können und vieles mehr. Zum anderen kann die Türperson als *Türhüter* im liturgischen Sinn betrachtet werden. Sie verkörpert dann die Trennung zwischen einem Innen und einem Außen, zwischen Dazugehörigen, Gästen und Kultfremden, wie dies alter liturgischer Tradition entspricht.³²

4. Liturgische Bildung

Ziehen wir Bilanz: Godly Play zeigt uns ein Konzept, in dem Liturgie, näherhin gottesdienstbezogenes Lernen, auf vielfältige didaktische Weise zu einem konstruktiven Verhältnis zwischen Pädagogik und Religion beiträgt. Dies konnten wir in der Praxis der Arbeit mit Kindern wahrnehmen und auch konzeptionell nachweisen. Abschließend versuchen wir, dieses Verhältnis näher zu fassen. Dazu werfen wir einen Blick auf andere Ansätze in diesem Feld. Zum Schluss kehren wir zur Frage zurück, was diese Verhältnisbestimmung wiederum für die Idee eines „missionarischen Gottesdienstes“ austragen könnte.

³² Im Neuen Testament ist es vor allem im Johannes-Evangelium der Thyroros, der dem wahren Hirten die Tür öffnet (Joh 10, 3) und die *Türhüterin*, die Petrus nach seiner Zugehörigkeit zum Jüngerkreis befragte (Joh 18, 16 f.). In der Alten Kirche gehörte der *ostiarus* oder *thyroros*, lat. *ianitor*, zu den unteren Weihegraden der bischöflichen Verwaltung. Seine Aufgabe bestand vor allem darin, Nichtgläubige (bzw. noch nicht Getaufte) von der „Liturgie der Gläubigen“ fernzuhalten sowie auf die ordnungsgemäße Entlassung der Katechumenen, der Energumenen („Besessenen“) und der Büsser (in ihren unterschiedlichen Bußklassen) vor Beginn der Gläubigenmesse zu achten. Gelegentlich assistierte der Türhüter auch bei der Taufe. Noch im 4. Jh. galt der Türhüter als Durchgangsstufe zu höheren Weihegraden. Er wurde aber bald schon vom Küster abgelöst, als die Auflösung der Arkandisziplin in der Massenkirche sein Amt überflüssig machte. Der Türhüter begegnet auch im klösterlichen Zusammenhang. Er hatte darauf zu achten, dass die Brüder nicht ohne Erlaubnis des Abtes den Klosterbezirk verlassen oder unerlaubten Besuch (vor allem von Frauen) empfangen. Zu seinen Aufgaben gehörte es aber auch, Gäste zu empfangen, Verfolgten Zuflucht zu gewähren, Hungerige, die an die Klosterpforte klopfen, zu speisen usw. Vgl. Art. Thyroros, in: EWNT II, 399; Hans-Georg Beck: Kirche im byzantinischen Reich, München 1977; Hans-Erich Feine: Kirchliche Rechtsgeschichte I, Weimar 1955; Konrad Onasch: Liturgie und Kunst der Ostkirche in Stichworten, Leipzig 1981, 364. Die liturgiegeschichtlichen Hinweise in dieser Sache hat dankenswerterweise K.-H. Bieritz beigesteuert.

4.1 Beispiele zur aktuellen Verhältnisbestimmungen von Liturgik und Religionspädagogik

Im Folgenden soll uns die Frage, wie zwischen (schulbezogener) „Religionspädagogik“ und (kirchgemeindebezogener) „Gemeindepädagogik“ im Hinblick auf Godly Play aus liturgisch-didaktischer Sicht zu unterscheiden wäre, nicht gesondert beschäftigen. Wir wählen aus der Vielzahl gegenwärtiger Verhältnisbestimmungen zwischen Liturgik und Religionspädagogik aber solche aus, die über die Schule hinaus für das gemeindliche Bildungshandeln offen sind – wenn sie nicht gar, wie bei Christian Grethlein, sich als dezidiert gemeindepädagogischer Entwurf verstehen.

In der Gemeindepädagogik ist es an prominenter Stelle Christian Grethlein, der einen programmatischen Bezug zur Liturgik hergestellt hat. Er betrachtet den „Gottesdienst als konzentrierteste Form“ von Gemeindepädagogik,³³ und zwar sowohl den sakramentalen, kultischen, wie den „vernünftigen“, das ganze Leben umfassenden Gottesdienst nach Röm 12, 1 f.³⁴ In diesem Ansatz liegen viele Berührungspunkte zu Godly Play – doch achten wir auf das zum Tragen kommende Verständnis von Pädagogik: Einerseits verankert Grethlein sein Verständnis des Einzelnen bildungstheologisch³⁵ und taufbezogen: Der gemeindepädagogische Bildungsprozess helfe den Menschen, als Subjekte zu werden, was sie als Personen, von Gott her, bereits seien;³⁶ dies zieht Grethlein dann unter dem Stichwort „Subjektivität“ als eines der Leitkriterien durch die Handlungsfelder. Andererseits scheint es immer da, wo er dies auf Praxis hin entwirft oder andere Praxisberichte zitiert, zu einer Art theologischer „Vor-Ordnung“ des Liturgischen gegenüber dem Pädagogischen zu kommen. Godly Play hingegen versucht, beide Dimensionen ineinander zu verschränken, also das Pädagogische *im* Liturgischen und das Liturgische *im* Pädagogischen bis in die Praxisplanung zu konzeptionalisieren.

Einen anderen, hermeneutischen Zugang wählt Roland Degen. Er bestimmt den typisch religionspädagogischen Zugriff auf Gottesdienst vom Eingeständnis der Entfremdung der Menschen vom Gottesdienst her, sodass das gottesdienstliche Selbstverständnis als Einladung zur Kommunikation des Evangeliums nicht zum Tragen kommen könne. Aus religionspädagogischer Sicht müsse es um den Gottesdienst als Gestaltungsaufgabe

³³ Christian Grethlein: Gemeindepädagogik, Berlin u. a. 1994, 40.

³⁴ A. a. O., 332.

³⁵ A. a. O., 30 ff.: Ebenbildlichkeit.

³⁶ A. a. O., 35.

gehen, und zwar unter Einbezug der Themen, Interessen und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen.³⁷ Daneben sieht Degen auch, dass der Gottesdienst (in einem weiten Sinne auch die Feierkultur einschließend) den Menschen einiges zu Lernen aufgeben. Das Verhältnis zwischen Pädagogik und Liturgie erscheint insgesamt als ein didaktisch organisiertes, von „problemorientierten Lerngegenständen“ geprägt, die Pädagogik und Liturgie füreinander bereitstellen können. Der Praxisschwerpunkt liegt dabei darauf, der Liturgie wesentlich mehr Variabilität abzuverlangen, als diese derzeit weithin zeige.

Weiterführende Möglichkeiten bieten jene Ansätze, die das Verhältnis von Liturgie und Pädagogik als „Liturgische Bildung“ fassen, wie dies etwa Dominik Blum skizziert hat.³⁸ Er betrachtet den Gottesdienst als „Lernort für religiöse Bildungsprozesse“ – nicht bloß als reproduktive Einführung in bestehende Liturgie, sondern in kritischer Reflexion. Auch bei Blum liegt der Fokus liturgischer Bildung auf dem Gottesdienst selbst, aber in konsequenter wechselseitiger Verschränkung von zwei Grundaufgaben: „Die Bildungsaufgabe: Liturgiefähigkeit des Menschen“ und „die Gestaltungsaufgabe: die Menschenfähigkeit der Liturgie“.³⁹

4.2 Liturgische Bildung in Godly Play

Godly Play inszeniert *liturgische Bildung* auch dort, wo kein Gottesdienst als solcher stattfindet. Religion und Pädagogik können auch im Klassenzimmer, am Krankenbett, im Aufenthaltsraum des Kinderheims miteinander kommunizieren! In ähnlicher Weise berichten erfahrene Godly Play-Erzähler aus England und den USA, wie dieses Konzept in das gesamte Gemeinde- oder Schulleben hin ausstrahle – nicht als „Panliturgisierung“, sondern als didaktischer Ansatz. Jetzt wird als *Chance* sichtbar, was oben noch als *Problem* zu benennen war (s. o. 3.2.1): Insofern die Godly Play-Einheiten „Circle“ und „Symbols of the Holy Eucharist“ den Ort ihres Erfahrungsbezuges *außerhalb* des Godly Play-Raumes und seiner Zeit haben,

setzen sie Veränderungsimpulse über die jeweilige Gruppe hinaus frei. Dies kann man durchaus als Beitrag zur „Menschenfreundlichkeit der Liturgie“ bezeichnen.⁴⁰ Damit soll nicht zurückgenommen werden, was kritisch gegenüber Berrymans Interesse an der „Liturgiefreundlichkeit der Kinder“ gesagt wurde. Godly Play erörtert bislang zu wenig deutlich, ob die jeweilige Liturgie auch kinderfreundlich sei, wie eine Mitgestaltung – über kindgerechte Zielgruppengottesdienste hinaus – aussehen könnte und wie sich dies in den Einheiten zum Gottesdienst niederschlagen hätte.⁴¹

Aber wenn wir von dieser Stelle zurückschauen auf die drei kritischen Fragen, die wir am Ende des Abschnittes 3.1 aufgeworfen hatten, so möchten wir jetzt – jedenfalls aus Sicht der Kinder – das dichotomische Wirklichkeitsverständnis zwischen Binnenkirchlichkeit und Weltbezug hinterfragen, das dort vorausgesetzt war. Die Indienstnahme der spezifischen Kommunikationsformen des Gottesdienstes bei Berryman soll ja gerade keiner selbstzwecklichen Einführung in die Liturgie der Kirche dienen, sondern die Gotteserfahrung als Teil, ja sogar Fundament des Weltverhältnisses *funktional* in Anspruch nehmen. Auf's Ganze gesehen, finden sich bei Berryman sowohl Elemente eines substantiellen als auch eines funktionalen Religionsbegriffs, jeweils im pädagogischen Interesse an den Kindern argumentiert.⁴² Diese Einschätzung mag paradox anmuten, weil Godly Play recht kirchlich erscheint, äußerlich gesehen. Aber das wäre zu überprüfen – an den Tätigkeiten und Interpretationen der beteiligten Kinder! Der Schlüssel dafür könnte im privilegierten Zugang der Kinder zum *Spiel* liegen, und damit zu jener besonderen Weise, Welt und Kult miteinander zu verbinden, die Welt im Kult zu spielen und dabei Alltagserfahrung „zu wiederholen, erneuern und vergegenwärtigen.“⁴³ Man muss wohl darauf achten, auf dem Weg der kritischen Liturgiedidaktik nicht auseinander zu reißen, was der religionspädagogische Ansatz von Godly Play zu verschränken lehrt: Ermittelt wird die Situation *in* der Tradition, und die Tradition *in* der Situation, anstelle das eine nachträglich an das andere heranzutragen.

³⁷ Roland Degen: Gottesdienst und Religionspädagogik, in: Hans-Christoph Schmidt-Lauber/Karl-Heinrich Bieritz (Hg.): Handbuch der Liturgik. Leipzig 1995, 626–636.

³⁸ Dominik Blum: Liturgische Bildung, in: Gottfried Bitter (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 255–258.

³⁹ Sehr lohnenswert für das weitere Gespräch zwischen Pädagogik und Liturgik aus Sicht von Godly Play erscheint auch eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem gottesdienstbezogenen Bildungsverständnis von Olaf Richter, a. a. O. (s. Anm. 23) – auch wenn dies an dieser Stelle nicht geleistet werden kann.

⁴⁰ Wir bevorzugen „Freundlichkeit“ gegenüber „Fähigkeit“, weil dieser Begriff den Aspekt der Beziehung und Zuwendung zwischen Menschen und Gott besser würdigt als dies die an Kompetenzen interessierte schulpädagogische Perspektive auf Fähigkeiten nahe legt.

⁴¹ Zur Neufassung dieser Einheiten in der deutschen Ausgabe der Godly Play-Bücher vgl. Anm. 21.

⁴² „[...] es ist unsere Aufgabe, den Kindern Mittel an die Hand zu geben, um die Angst ausdrücken und mit ihr umgehen zu können, die vom Druck des Gespürs für die letztgültigen Grenzen des Lebens ausgelöst wird. Ich schlage vor, dass dies die Funktion religiöser Sprache ist.“ (J. Berryman, Teaching Godly Play, a. a. O. [s. Anm. 28], 38, Übers. M. St.)

⁴³ Vgl. K.-H. Bieritz, a. a. O. (s. Anm. 25), 172, im Anschluss an J. Huizinga.

4.3 Mission als Unterstützung religiös-kommunikativer Freiheit

Kehren wir zu der eingangs gestellten Frage nach der „missionarischen Herausforderung“ zurück. Nach allem voran Gesagten ist klar, dass wir einen Missionsbegriff brauchen, der den didaktischen Schwerpunkt der allfälligen „Weitergabe des Glaubens“ *kommunikativ entfaltet* und dabei die Aufgabe der Kirche als *funktionale Unterstützung des Begegnungsinteresses Gottes mit der Welt* definiert. Jan Hermelink, Reinhard Kähler und Birgit Weyel haben im kritischen Diskurs mit den Veröffentlichungen der EKD-Synode 1999 („Ermutigung zur Mission“) dafür plädiert, die Tätigkeitsform der Mission eher im *Hören* als im *Reden* zu sehen, im Dienst einer „vielstimmigen Kommunikation über den Glauben, die erkennbar interessiert ist an der Freiheit eines Christenmenschen.“⁴⁴ Godly Play kann für sich reklamieren, genau dies zu tun. Klassisch-katechetische Lerngegenstände werden selbstbewusst ins Spiel gebracht, *um* (auf die Finalisierung kommt es an) eine enorme Freiheit zu eröffnen, zu welchem Zweck der Einzelne diese religiösen Symbolisierungen in Anspruch nehmen will und muss. Für dieses Ziel nimmt Godly Play unter anderem liturgische Bildung in Anspruch.

Das heißt in der Perspektive der Beteiligten: Menschen fühlen sich durch Godly Play eingeladen, zu schauen, sich einzulassen, auftauchende Fragen als Herausforderungen für ihr mitgebrachtes Verständnis von Welt, Gott und Glauben zu verstehen und ihre je eigene Sinnsuche „in’s Spiel“ zu bringen. Sie entdecken spirituelles Wachstum als eine lohnende Aufgabe für sich selbst. Besonders solche Menschen, denen eine lebendige Wechselbeziehung zwischen der agendarischen Grundstruktur und ihren Alltagserfahrungen wichtig ist, schätzen die Angebote zur liturgischen Bildung, die Godly Play macht.

Der missionstheologisch überzeugendste Beitrag von Godly Play liegt wohl in seiner pädagogischen Charakteristik: Die Interpretationshoheit über die inhaltliche Bedeutung der Bewegung Gottes zu den Menschen wird der religiösen Freiheit der (manchmal sehr jungen) Menschen zuge-
traut und zugemutet. Insofern Godly Play in differenzierter Weise liturgisch bildend agiert, wird auch der Gottesdienst in diese zugetraute Weltlichkeit einbezogen.

⁴⁴ Jan Hermelink/Reinhard Kähler/Birgit Weyel: In der Vielfalt liegt die Stärke. Konsequente Mission oder interessierte Kommunikation – wie soll sich die Kirche orientieren?, in: *Zeitschriften* 2 (2001), 11, 38–40, Zitat 40.