

Martin Steinhäuser

Godly Play als Instrument subjektiver Theologie

Fünfundzwanzig Frauen und Männer sitzen im Kreis – allesamt religionspädagogisch gebildet, akademisch versiert, interessiert an Kindertheologie, bewandert in Klassenzimmern wie Kirchengemeinderäumen, erfahren im Erzählen, vielleicht als Eltern vertraut mit den intimen Freuden und Nöten des Brückenbauens, Anteilnehmens und Förderns religiöser Vorstellungen von Kindern.

Ich zeige ihnen eine biblische Geschichte, genauer gesagt: ich lasse eine Erzählung durch mich hindurch gehen, verhalte mich spielerisch zu ihr, habe sie mir angeeignet und setze sie wieder frei auf eine Weise, die die Gruppe hineinzieht und zu Mitspielern macht. Weil ich spiele, bin ich ernsthaft und fröhlich zugleich. Das lädt ein zum Identifizieren, der Stoff ist stark – die Geschichte von der Exilierung und der Rückkehr des Volkes Israel. Ich meine, spüren zu können, wie die Zuhörer individuell in das Geschehen hineinfinden, obwohl meine Augen ganz am Material gebunden sind. Später, beim Ergründungsgespräch, höre ich von den unfertigen Fragen und Gedanken, wer hier nun Gott auf seiner Seite hatte, in diesem Drama, vom erinnernden Erschrecken der Vertreibung aus Schlesien, von der tiefen Erleichterung einer Heimkehr und vielem mehr.

Das Ereignis nennt sich »Godly Play«, der Anlass war die Jahrestagung des Netzwerkes Kindertheologie in Loccum 2006. Der folgende Beitrag erläutert das konzeptionelle Interesse von Godly Play an sub-

jektiver Theologie und damit an den Grundanliegen von »Kindertheologie« auf didaktischer, methodischer und empirischer Ebene.

Statt einer systematischen, selbständigen Darstellung des Konzeptes werde ich auch im weiteren Verlauf dieses Beitrages von *Praxisbeschreibungen* ausgehen, zunächst einem Foto, dann einem Gesprächsausschnitt, um auf induktivem Wege zu einigen verallgemeinerungsfähigen Beobachtungen zu gelangen.¹ In dieser Vorgehensweise spiegelt sich ein Charakteristikum, das die verschriftlichte Kommunikation »über« Godly Play etwas erschwert: Das Konzept lebt so stark aus der Primärerfahrung, dem Miterleben,

1. Wie bereits im Beitrag von Nobert Mette (s. o. S. 80–91) geschehen, kann auf die erscheinende gleichnamige Buchreihe verwiesen werden, v. a. auf deren ersten Band. Vgl. Jerome W. Berryman, *Godly Play*, hg. von Martin Steinhäuser, Leipzig, Bd. 1: Einführung in Theorie und Praxis (2006), Bd. 2: Glaubensgeschichten (2006), Bd. 3: Gleichnisse und Weihnachtsfestkreis (2006), Bd. 4: Osterfestkreis (2007), Bd. 5: Analysen, Handlungsfelder, praktische Hilfen. (i. V., 2008). In englischer Sprache ist darüber hinaus besonders hinzuweisen auf Jerome W. Berryman: *Godly Play. An Imaginative Approach to Religious Education*, Minneapolis 1995.

In Deutschland sorgt der Verein »Godly Play deutsch e. V.« in Kooperation mit dem Center for the Theology of Childhood, San Gabriel/USA für die religionspädagogische Adaption und die Qualitätssicherung in der Fortbildung, www.godlyplay.de.

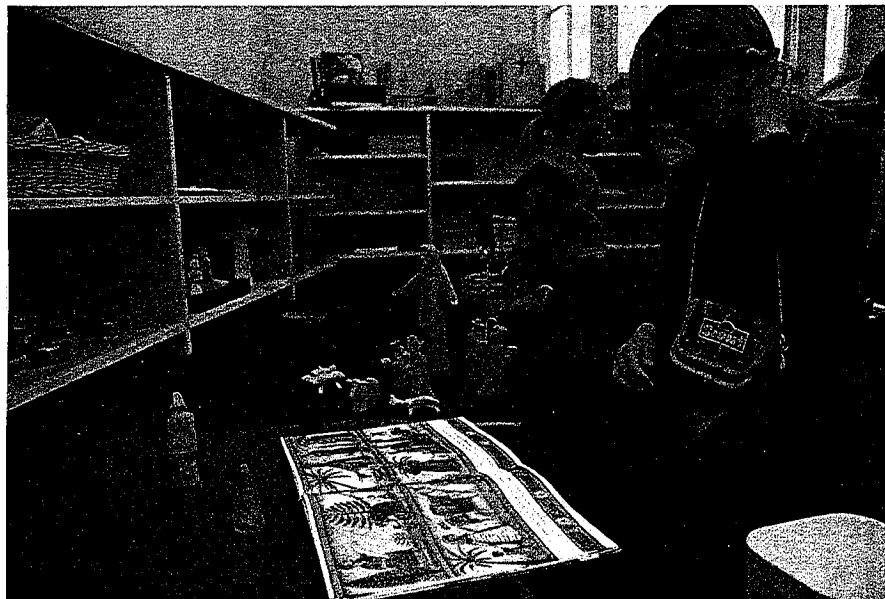


Foto: Martin Steinhäuser

dass man es »als Text« kaum zutreffend darstellen kann, ja sogar Gefahr läuft, die religionsdidaktischen Intentionen des Konzeptes zu verfehlen.²

1. Didaktische Wahrnehmungen

1.1 Ein Prozess mit unterschiedlichen Beteiligungsmöglichkeiten

Godly Play praktiziert religiöse Bildung als Prozess, dessen Verlauf den Kindern unterschiedliche Zugangs- und Beteiligungsmöglichkeiten anbietet. Die kurze Schilderung zu Beginn dieses Aufsatzes leitet die Phase der *Darbietung* und das *Ergründungsgespräch*, d. h. die zweite Phase des Prozesses, an. Vorangegangen war die erste Phase, die sich auf das Werden eines Kreises, das bewusste Bilden einer Gemeinschaft konzentriert. Das obige Foto

zeigt nun einen Ausschnitt aus der dritten Phase, der ausgiebigen *kreativen Gestaltung*. Wir sehen, dass sich die Gruppe zerstreut hat; die Kinder sitzen an unterschiedlichen Orten. In der Darbietung des Tages war es um die Erfahrbarkeit Gottes im Tempel Salomos gegangen. Manche Kinder beschäftigen sich in der Kreativphase mit dieser Geschichte anhand des

2. Ähnlich geht es auch mit dem Drucktext der Godly Play-Geschichten. Als »Text« geben sie manchen Anlass für Doppeldeutigkeiten. Wenn z. B. im Ergründungsgespräch eines Gleichnisses gefragt wird, wer dieser oder jener »wohl wirklich sein könnte«, dann kann man nur aus dem Tonfall des Sprechenden erschließen, dass hier keine definitorische Engführung, sondern eine imaginative Erweiterung angestrebt wird. Pädagogisch gesprochen: Es wird ein Denkanlass formuliert, und keine Einnistung ins Gedächtnis erstrebt.

dazu gehörenden Materials oder mit gestalterischen Mitteln. Doch das Mädchen auf dem Bild suchte sich andere Materialien. Es hat sich die Figuren der »Heiligen Familie« und deren Unterlage (ein Stück Filz in der kirchenjahreszeitlichen Farbe) vom Regal geholt. Außerdem hat sie sich ein Buch genommen – es ist die Weihnachtsgeschichte, erzählt und illustriert von Jane Ray.³ Im Moment des Fotos hat sie den »Weg nach Bethlehem« aufgeschlagen. In ihrem Spiel stellt sie nacheinander alle Figuren der »Heiligen Familie« zur Seite, bis nur noch Maria und Josef übrig bleiben. Schließlich entscheidet sie sich dafür, Josef wegzudrehen, an den Rand des Geschehens zu rücken. Nur Maria kniet jetzt im Zentrum. Wenige Minuten später wird das Mädchen die große Figur des auferstandenen und segnenden Christus, die wir daneben stehen sehen, nehmen und sie so auf den Filz stellen, dass sie Maria anschaut.

Dieses Spiel ist die Arbeit des Mädchens. Es bleibt ihre Entscheidung, ob sie mir etwas Näheres dazu mitteilt. Ich kann aus bruchstückhafter Kenntnis ihres familiären Hintergrundes höchstens ahnen, was für sie alles in dieses Spiel einfließt. Der Prozess, den die Godly Play-Stunde anbietet, hat diesem Mädchen Sicherheit und den Raum für die eigenständige Konstruktion eines Inhaltes eröffnet.

(In der abschließenden vierten Phase kommt die Gruppe wieder zusammen als Kreis und feiert miteinander ein kleines Fest, bevor sich die Teilnehmenden dann voneinander verabschieden.)

1.2 Auf Augenhöhe im Raum

Auf dem Foto ist ansatzweise zu erkennen, dass der Raum keine Tische und Stühle enthält. Alles Geschehen spielt sich auf dem Fußboden ab, der mit Teppich oder

Sitzkissen gepolstert ist. Nur die Erwachsene an der Tür hat einen niedrigen Hocker und bildet dadurch eine Art Übergang im Größenverhältnis zwischen den Eltern außerhalb des Raumes, den Kindern und dem Geschehen im Raum. Der Erzähler sitzt wie die Kinder auf dem Boden. Erwachsene und Kinder begegnen sich strikt auf *Augenhöhe* und »verkörpern« damit einen Grundsatz, der für die Konstitution des pädagogischen Verhältnisses im Konzept von Godly Play zentral ist: Es gibt keinen Rangunterschied zwischen Menschen, wenn es um die Erfahrbarkeit Gottes geht.

1.3 Freier Zugang zu Materialien

Auf dem Foto sind einige der Regale zu erkennen, die den ganzen Raum umschließen. Sie beinhalten die sorgfältig ausgewählten und liebevoll hergestellten Materialien, mit denen die Geschichten erzählt werden. Links sieht man das sog. »Fokusregal«, den markantesten Orientierungspunkt im Raum. Von dessen oberer Mitte hat sich das Mädchen die Figuren der Heiligen Familie, die stets dort stehen, heruntergeholt. Die Krippe wird links und rechts gerahmt von Symbolisierungen zweier zentraler Ich-bin-Worte Jesu (Guter Hirte & Licht der Welt). Jeweils darunter, im mittleren Fach, liegen die Materialien zum Spielen der beiden Sakramente – mit etwas Mühe erkennt man auf dem Foto links den Korb mit dem Taufmaterial. Im untersten Fach liegen Symbolisierungen dessen, womit sich Menschen an den sakramentalen Wirklichkeiten beteiligen können: ein Korb mit Teelichtern unter der Taufe;

3. Jane Ray, Die Weihnachtsgeschichte in Bildern erzählt, Freiburg 81999 (1991).

multikulturelle Figuren zur weltweiten Gemeinschaft der Christen am Tisch des Herrn auf der anderen Seite.⁴

Links vom Fokusregal, auf dem Foto nicht zu sehen, steht das sog. »Weihnachtsregal« – von dort hat sich das Mädchen das Buch herbeigeht. Rechts neben dem Fokusregal sieht man ein Stück vom sog. »Osterregal«, das die Materialien zur Passionsgeschichte, zu Ostern und einiges zur Kirchwerdung beinhaltet. Weitere Regale schließen sich an, die z. B. die Gleichnisschachteln oder die Wüstenkiste mit den Figuren des Volkes Gottes enthalten. Die Ordnung innerhalb der Regale ist stets gleich: Obenauf stehen die Materialien der sog. »Kerndarbietungen«, die Mittelfächer versammeln »Vertiefungen«, in den untersten Fächern finden die Kinder Dinge, mit denen sie weiterarbeiten oder erweitern können, wie verschiedene Bibeln, Gebete-Sammlungen, illustrierendes Zusatzmaterial oder lexikalische Bücher. Dort fand das Mädchen das Weihnachtsbuch von Jane Ray. Diese Anordnung der Materialien ist im Konzept von Godly Play vorgeschlagen und wird je nach räumlichen und konfessionellen Erfordernissen variiert.

Das Foto zeigt, dass diese Regale offen sind, sodass die Kinder anhand der Materialien stets von allen Geschichten – genauer gesagt von ihren Symbolisierungen – visuell umgeben sind, wenn sie sich im Raum aufhalten. In der Kreativphase haben sie ungehinderten Zugang zu dem, womit sie sich beschäftigen möchten, und können dies beliebig miteinander verbinden. (Ein weiteres Regal enthält vielfältigste Farben, Papiere, Ton etc.) Das freie, nicht normierte Herstellen solcher Verbindungen zwischen ganz unterschiedlichen Geschichten-Gattungen und Material-Arten (dreidimensional, zweidimen-

sional, Bildkarten, Textteile) fördert die methodische Kompetenz der Kinder und dadurch die Selbstständigkeit ihrer theologischen und sinnstiftenden Produktivität.

1.4 Polarisation der Aufmerksamkeit

Mit dem Herbeiholen und Ausbreiten der grünen Unterlage hat das Mädchen genau das getan, wozu ansonsten Matten in einem extra Korb bereitgehalten werden. Die Kinder schaffen sich einen eigenen Arbeitsbereich, der (nach außen) von allen anderen im Raum respektiert wird und (nach innen) einen geschützten »Raum im Raum« bildet. Dies sind unerlässliche Voraussetzungen dafür, dass sich die Kinder so in ihre Beschäftigung vertiefen können, wie dies das Mädchen auf dem Bild offensichtlich tut. Sie wirkt ganz bei sich selbst, probiert verschiedene Konstellationen der Figuren aus und lässt sich dabei viel Zeit. Immer wieder hält sie an und betrachtet ihre Arbeit. In der Montessori-Pädagogik wird diese vertiefte Konzentration »Polarisation der Aufmerksamkeit« genannt.⁵ Kehren die Kinder »zurück« aus diesem Zustand, strahlen sie oft eine tiefe Zufriedenheit aus, eine erstaunliche innere Ruhe. Es gehört zu den faszinierenden Wahrnehmungen von Godly Play, wie die unterschiedlichen Phasen im Prozess jeder Stunde der individuellen

4. Auf dem Foto sieht man in der Mitte unten ein zusätzliches Set Krippenfiguren stehen. Bei ihm sind die Gesichter nicht ausgeformt und Körperhaltungen nur grob angedeutet. Ich habe es zusätzlich dort hingestellt, weil ich herausfinden möchte, welche Figuren von den Kindern bevorzugt werden beim Spielen, i. e. ob sie lieber das konkret Detailgetreue oder das imaginativ Herausforderndere wählen.

5. Vgl. den Beitrag von Tanja Pütz in diesem Band, S. 103–110.

Verschiedenheit der Kinder entgegenkommen, indem sie unterschiedliche Gelegenheiten zum sich-Versenken anbieten. Nach meiner persönlichen Erfahrung geschieht dies spätestens in der vierten Phase, beim sog. »Fest«, wenn alle im Kreis ein Glas zu trinken und eine Kleinigkeit zu essen auf Servietten vor sich haben und manche die Einladung zum stillen oder gesprochenen Gebet nutzen. Manchmal äußern Erwachsene ihre Überraschung bezüglich der äußeren und inneren Ruhe, die sie in einer Godly Play-Kindergruppe oder an ihren eigenen Kindern beim Abholen wahrnehmen.

1.5 Die Tätigkeit des pädagogischen Personals

Am rechten hinteren Bildrand sieht man etwas von der gemeindepädagogischen Mitarbeiterin. Sie war von einem der anderen Kinder hinzugeholt worden, um irgendetwas zeigen oder bereden zu können. Ansonsten besteht die Haupttätigkeit der beiden Erwachsenen im Raum – der Erzählerin und der sog. Türperson – im *Wahrnehmen* der Kinder und im Unterstützen ihrer Fähigkeit zur Selbststeuerung. Was zu leiten ist, geschieht weitgehend indirekt. Beim Erzählen wird Augenkontakt vermieden, um den Raum der selbständigen Beziehung der Kinder zum Lerngegenstand zu schützen. Auch in der Kreativphase halten sich die Erwachsenen zwar erreichbar, aber weitgehend zurück. Sie vermeiden auch optischen oder akustischen Kontakt untereinander, um möglichst wenig zu tun, was Kinder dominieren könnte. Neben der intensiven Wahrnehmungstätigkeit gehört es zu den wichtigsten Tätigkeiten des pädagogischen Personals, einen *sicheren Raum* und *verlässliche Beziehungen* in jeder einzelnen Godly Play-Stunde neu ent-

stehen zu lassen (»sacred space«). Beides ist nötig, wenn die Ermöglichung einer »Begegnung mit Gott« und »Arbeit an den existenzialen Fragen des eigenen Lebens« intendiert sind. Im Anschluss an die Stunde nehmen sich die beiden Erwachsenen Zeit – jedenfalls sollen sie das tun! –, um ihre Wahrnehmungen auszutauschen, und mit Hilfe von Notizen den Lernweg jedes Kindes individuell verstehen zu lernen. Dieser Arbeitsschritt ist gerade angesichts des hohen Anteils an nonverbalen Lernen (s. u.) wichtig.

2. Religionspädagogische Ideen

Welchen religionspädagogischen Ideen dienen die skizzierten didaktischen Elemente?

2.1 Die zweifache Innensteuerung religiöser Bildung

Welche Inhalte das Mädchen, als das Foto gemacht wurde, mit den Figuren gerade »errichtet«, im pädagogischen Sinn des Wortes, und welche Verbindung sie zum aufgeschlagenen Buch zieht, ist ihre individuelle konstruktive Leistung und von außen kaum zu deuten. Die Ermöglichung solchen nonverbalen Lernens bildet ein pädagogisches Leitprinzip, aus dem viele didaktische Entscheidungen bei Godly Play folgen. Bei geeigneter Gelegenheit wird das Mädchen ihre Idee vielleicht in einen verbalen oder anderweitig kommunikativen Ausdruck überführen. Doch gemäß der Rekonstruktion des Bildes vom Kind in den Evangelien, die Berryman vornimmt,⁶ lehrt dieses Mädchen uns, die

6. Vgl. den Beitrag von Norbert Mette in diesem Buch, S. 80–91 (Abschnitt 1).

erwachsenen Betrachter des Fotos, gerade nicht durch das, was es *sagt* oder *tut*, sondern durch die Art, wie es *ist*. Es bringt seine *Lebenserfahrung* durch einen *inneren, subjektiv gesteuerten Vorgang des Aufrufens* ins Spiel, anstatt durch ein äußeres Aufrufen, wie es in der religionspädagogischen Praxis im Sinne von »Anknüpfungspunkten« oder extern evozierter »Korrelationen« oft angestrebt wird. Um am Beispiel des Fotos zu bleiben: Wir können als Erwachsene unsererseits imaginieren, was das Kind in der Neuordnung einzelner Krippenfiguren gerade bearbeitet. Dass dabei Maria eine Zentralstellung zukommt, und sie schließlich allein vor dem Auferstandenen und Segnenden kniet, könnte verdeutlichen, dass dem Kind aus der *Selbstaussage des Materials im Spiel* (d. h. performativ) eine wichtige religiöse Bedeutung zuwächst. In diesem Fall könnten wir sehen, wie die selbständige Zuordnung von Lerngegenständen zu subjektiv bedeutsamen Themen zu einem Akt religiöser Bildung verschmilzt, der in zweifacher Weise von innen gesteuert wird: vom lernenden Subjekt her wie von den Symbolisierungen der Religion her.

2.2 Die Spannung von Bindung und Freiheit

Die Auswahl des Mädchens fiel auf eines der beliebtesten Materialien im Godly Play-Raum. Neben den Krippenfiguren erfreuen sich zwei weitere Materialien großer Nachfrage. Auch bei der Arche und der Wüstenkiste passiert es regelmäßig, dass sich mehrere Kinder nach dem Ergründungsgespräch mit demselben Material beschäftigen möchten, sodass ein Konfliktregelungs-Mechanismus einsetzen muss. Es entscheidet stets dasjenige Kind, welches ein Material zuerst ausgewählt hat, ob

weitere Kinder mitspielen dürfen oder nicht. Die damit verbundenen Fragen, Zugeständnisse und auch Enttäuschungen gehören zum sozialen Lernen in Godly Play. Denn wenn ein Kind einen ganz individuellen, geschützten Raum mit dem Material seiner Wahl braucht, muss es ihn bekommen können. Dann gilt die Anforderung des Bedürfnisaufschubes dem nachfolgenden Kind, bis zur nächsten oder übernächsten Gelegenheit.

Das Foto lässt nicht erkennen, ob eine solche Auseinandersetzung vorangegangen war. Dennoch wird aus dem eben ange deuteten Hintergrundgeschehen ein weiteres typisches Merkmal der Montessori-Pädagogik deutlich: Das subjektive Lernen vollzieht sich in einer Spannung von Freiheit und Bindung, und genau diese Spannung reflexiv wahrzunehmen und bildend zur Geltung zu bringen, gehört zum pädagogischen Grundanliegen. Ohne die regelgeleitete Sicherung des Handlungsrahmens kann sich die beabsichtigte Fähigkeit zur Selbststeuerung nicht so entfalten, dass die Verlässlichkeit der Beziehung konstitutiven Rang behält. Die freie Wahl zu konstruktiven Entscheidungen braucht soziales Lernen.

2.3 Die Funktionalität religiöser Artikulation

Das Mädchen auf dem Bild spielt still für sich. Vorher hatte es am Ergründungsgespräch teilgenommen – wie gesagt, zu einem ganz anderen Lerngegenstand. Nonverbales und verbales Lernen bilden nach Berryman gleichermaßen wichtige Modi religiösen Lernens. Sie können ineinander überfließen, aus der Stille ins Wort, aus der Gestalt in die Begegnung und umgekehrt. Insgesamt gesehen aber scheint es, als ob Berryman in diesem Plädoyer für eine »ganzheitliche« Unterstü-

tzung religiösen Kompetenzerwerbs dem *nonverbalen* religiösen Lernen eine größere oder doch wenigstens primäre Rolle einräumt.

Dennoch darf nicht unterschätzt werden, wie auch der Beitrag von Norbert Mette ausführt,⁷ dass Berryman das gesamte Konzept von Godly Play als eine *Hilfestellung zum religiösen Spracherwerb* versteht. Entscheidend ist nun, zu welchem *Zweck* dies geschieht. Wohl sieht Berryman – vielleicht nicht scharf genug –, dass religiöse Sprache in hohem Maß von der Tradition geprägt ist, die sie kommuniziert. Dies betrifft den episkopalen Entstehungskontext des Konzeptes wie auch manche der recht unbefangenen Inanspruchnahmen jüdischer Traditionen für das christliche Interesse bei Berryman.⁸ Dennoch ist Berrymans Interesse an der Unterscheidung des religiösen Sprachsystems vom wissenschaftlichen, ethischen, juristischen und künstlerischen Sprachsystem *per se*⁹ viel größer als sein Interesse an einer bestimmten konfessionellen oder religiösen Tradition. Religiöser Spracherwerb, darin ist ihm unbedingt zuzustimmen, erschöpft sich nicht in der Einübung in die jeweilige Tradition. Wenn ich Berryman richtig verstehe, dann nimmt das Konzept von Godly Play die christlich-jüdische Tradition oder die anglikanisch-episkopale Konfession – ja selbst jedwede Stammesreligion! – *funktional* in Dienst zugunsten der religiösen Artikulation des Individuums.¹⁰ Unter diese Fähigkeit, eine religiöse Ausdrucksweise für die Kommunikation und subjektive Bewältigung existenzieller Herausforderungen zu nutzen, ordnet Berryman das gesamte Geschehen im »class room« unter und auch, wie Peter Müllers Beitrag nachweist, seine erzählerischen Kompositionen biblischer Motive zu »stories«.¹¹

Kehren wir zu unserem Bild zurück: Wenn die Kreativphase vorbei ist und alle

7 Vgl. den Beitrag von Norbert Mette in diesem Buch, 80–91 (Abschnitt 3 und 4).

8 Deutlich etwa im Schlusssatz seiner Darbietung der Abrahams-Geschichte als Anrede an die Kinder: »Und nun seid ihr selbst Teil dieser großen Familie ...« (Berryman, Godly Play Bd. 2 [wie Anm. 1], 73). Der Vorgang der kritischen Diskussion des in den Godly Play-Geschichten zugrunde liegenden – christlich-jüdischen Verhältnisses aus deutscher Sicht lässt sich recht gut in den Abschnitten »Zum Hintergrund« zu Beginn jeder Geschichte nachvollziehen, die bei der Übersetzung erheblich ausgeweitet wurden.

9 Vgl. Berryman, Godly Play, Bd. 1 (wie Anm. 1), 140.

10 An anderer Stelle habe ich versucht nachzuweisen, dass Berrymans Religionsbegriff letztlich in einem funktionalen Horizont steht (Auf dem Weg zum eigenen Glauben. Der reformpädagogische Beitrag von Godly Play zu einem Konzept liturgischer Bildung. In: Johannes Block / Irene Mildnerberger (Hg.), Herausforderung: missionarischer Gottesdienst. Liturgie kommt zur Welt. Beiträge zu Liturgie und Spiritualität 19, Leipzig 2007, 113–144) – obwohl Berryman seine Präsentation des Religiösen mit derart vielen Setzungen verbindet (man beachte allein schon den Aufbau des Fokusregals!), dass man auf einen substantiellen Religionsbegriff schließen könnte – von woher sich dann eine Einordnung in die Materialkerymatik nahelegen könnte (vgl. den Beitrag von Norbert Mette, Abschnitt 6.1; vgl. auch Rudolf Englert, Art. Materialkerymatik. In: Lex[RP], Neukirchen 2001, Bd. 2, 1297–1303). In der Tat referiert Berryman den Bezug Sofia Cavalettis auf den österreichischen Mitbegründer der sog. materialkerymatischen Erneuerungsbewegung Josef Jungmann, ohne sich explizit abzugrenzen (Berryman, Godly Play, Bd. 1 [wie Anm. 1], 129). Allerdings geht diese fehlende kritische Auseinandersetzung wohl weniger auf Zustimmung, als vielmehr auf den höflichen Respekt gegenüber seiner Lehrerin Sofia Cavaletti zurück (vgl. ebd. 112). Würde Berryman die pädagogische Perspektive von Godly Play an dieser Stelle durchargumentieren, müsste er sowohl das »materiale« als auch das »kerymatische« Interesse Jungmanns und Cavalettis kritisieren.

11 Vgl. 94 ff.

Materialien wieder aufgeräumt sind, wird das Mädchen auf dem Foto kein »Produkt« vorzuweisen haben. Kein Bild ist gemalt, keine Zeilen ins Heft geschrieben, keine Collage geklebt. Nonverbales und nicht-produktorientiertes Lernen wird bei Godly Play nicht nur »in Kauf genommen«, sondern ausdrücklich affirmiert. Eine anschließende gemeinsame Produktpräsentation wäre also stracks widersinnig.

2.4 Die »elusive presence« Gottes

Wie können wir das religionspädagogische Grundproblem fassen, das mithilfe dieser pädagogischen Ideen und didaktischen Entscheidungen bearbeitet werden soll? Es ist letztlich die Frage nach der Zugänglichkeit und existentiell relevanten Erfahrbarkeit Gottes aus der Sicht der beteiligten Subjekte. In seinen konzeptionellen Darstellungen spricht Berryman wiederholt von der »elusive presence of God«, der »schwer fassbaren Gegenwart Gottes«, der sich der Prozess religiöser Bildung zu stellen habe.¹² Gemeint ist damit eine Bündelung vielfältiger Erfahrungen, die sich sowohl biblisch verfolgen lässt als auch heutiger religiöser Empfindung und Erkenntnis entspricht. Berryman bezieht sich im gleichen Zusammenhang auf die Erfahrung des Deus absconditus atque praesens, oder auch auf das lebenslange Spiel von »hide and seek«, das wir mit Gott spielen: Wir würden dieses Spiel nicht spielen, wenn wir nicht wüssten, dass sich da einer bereit hält, entdeckt zu werden, und sein Verstecken wiederum ist konstitutiv, damit das Spiel überhaupt gespielt werden kann.

Diesem Fokus auf der »schwer fassbaren Gegenwart Gottes« dient die Vielfältigkeit der Zugänge, die im Abschnitt 1.1 angedeutet wurde, und die ein Stück

weit auch durch das Foto sichtbar wird. Godly Play versucht bewusst, die Kinder bei einer Begegnung mit Gott in vielfältiger Form zu unterstützen. Diese Intention wird kommuniziert und dient teilweise auch als Meta-Regel für das Verhalten im Godly Play-Raum. Zugleich aber wird die Erreichbarkeit dieser Intention vollständig in die Kompetenz und Freiheit der Kinder gestellt.

Der deutlichste Ort für diese Spannung von expliziter Intention und gleichzeitiger Freiheit im Prozess ist die Einladung zum Gebet an die Gruppe beim Fest: »Es gibt viele Gründe, mit Gott zu reden. Vielleicht möchtet ihr danken, oder bitten, oder auch fragen. Ich möchte euch jetzt zum Gebet einladen. Ihr könnt dafür Wörter nehmen, die ihr irgendwo mal gelernt habt, oder eure eigenen Wörter finden. Manche möchten laut beten, andere leise für sich. Vielleicht möchten manche auch gar nicht beten, das ist auch in Ordnung. Ich bitte euch nur, reihum »Amen« zu sagen, wenn ihr fertig seid, damit der nächste weiß, dass die Reihe nun an ihm oder an ihr ist. Ich beginne, und schließe dann den Kreis auch wieder ab.«

Wenn an dieser Stelle eine persönliche, empirisch ungesicherte Anmerkung gestattet ist: In meiner beruflichen Tätigkeit hospitiere ich in vielen kirchlichen Kindergruppen, meist im Bereich der Ev.-Luth. Landeskirche Sachsens. In vielen dieser Gruppen legen die gemeindepädagogisch Mitarbeitenden Wert auf eine gemeinsame Gebetspraxis zu Beginn oder am Schluss jeder Stunde. Oft wirkt dies formalisiert, aufgesetzt, ja sogar im Konflikt

¹² Berryman stützt sich hier auf Samuel Terrien, *The Elusive Presence: The Heart of Biblical Theology*, New York 1983; vgl. Berryman, *Godly Play*, Bd. 1 (wie Anm. 1), 26.143.171.

mit den Kindern. Ich habe selten eine derart intensive, völlig freiwillige, bejaht langdauernde, meist stille Gebetspraxis von Kindern in einer Gruppe erlebt wie in Godly Play-Gruppen – ohne dass die Kinder aus besonderen »gebetsgewöhnten Kontexten« kämen. Meine Vermutung ist, dass dies an der kohärenten und authentischen Weise liegt, in der die subjektive Kompetenz zur religiösen Kommunikation das gesamte Konzept bestimmt und sich im »Fest« schließlich bündelt. Dies ist weder an einen *gemeindlichen* Rahmen noch an einen *Godly Play-Raum* gebunden – bei einer kurzfristig anberaumten Godly Play-Stunde in einer 28-köpfigen *Schulklasse* in einer Evangelischen Schule wanderte das Gebet reihum, oft nur als kurzes »Danke Amen«, bis mich ein Mädchen fragte, ob sie auch auf ungarisch beten dürfe. Als sie dies dann tat, in ihrer Muttersprache, die sonst keiner im Raum verstand, war Godly Play als eine *Hilfestellung zum individuellen religiösen Spracherwerb* zum Ziel gekommen.

3. Ausblick zur Kindertheologie

3.1 Kindertheologie im Dienst existentieller Herausforderungen

Berryman bezeichnet Kinder als »theologians«,¹³ also als Theologie treibende Subjekte. Die Grundlage für diese Attribuierung hat er mit seiner engagierten »Theologie der Kindheit« vorgeführt, deren Implikationen für eine »Kindertheologie« Norbert Mette mit Hilfe einer *theoriebezogenen* Analyse untersucht hat.¹⁴ Was heißt dies für die *Praxis*?

Wie sein mehrwöchiges Fallbeispiel zweier Jungen mit dem Gleichnis vom Sensamen¹⁵ andeutet, meint Berryman mit dem Begriff »Theologe« oder »Theo-

logie« keinen Selbstzweck, sondern ein religionspädagogisches Funktional: Godly Play unterstellt biblischen Geschichten und kirchlichen Traditionen, hilfreich zu sein, um jungen Menschen Sinn, Sprache und Symbolik für die Bewältigung ihrer subjektiven existentiellen Herausforderungen anzubieten. Diese Bezugnahme könnte man sich vielleicht parabelförmig vorstellen: Berryman geht von existentiellen Herausforderungen aus und misst letztlich den Erfolg von Godly Play wiederum am Beitrag zur Bewältigung dieser Herausforderungen. Dazwischen liegen alle seine theologisch-ekklesiologischen Vorannahmen von der Existenz Gottes, seinem heilsgeschichtlichen Wirken, seiner Erfahrbarkeit durch biblische Geschichten, dem Wert der präsentativen Symbole der Kirche usw. usf.

Das heißt nun aber konsequenterweise auch: Ob in einem gegebenen kommunikativen Geschehen ein kindertheologischer Akt vorliegt, entscheidet sich nach Berryman *nicht* an *expliziten religiösen Verbalisierungen oder Gestaltungen*.

¹³ Zu fast jeder Godly Play-Einheit gibt es einen sog. »Elternbrief«, der den Kindern fotokopiert mit nach Hause gegeben wird, um mit ihren Familienangehörigen ein Stück der Godly Play-Erfahrung nachempfinden zu können. Jeder dieser Briefe instruiert die Eltern, ihre Kinder nicht auszufragen, sondern ihnen *zuzuhören*: »You are supporting the formation of young – sometimes very young – theologians.« (Jerome W. Berryman, *The Complete Guide to Godly Play*, Vol. 2, 3, 4, Denver 2003/04; in der deutschen Ausgabe sind die Elternbriefe nicht separat publiziert, sondern am Ende jedes Geschichtenbandes versammelt.)

¹⁴ Vgl. Berryman, *Godly Play*, Bd. 1 (wie Anm. 1), 132–178, sowie im Beitrag von Norbert Mette im vorliegenden Buch 80–91.

¹⁵ Vgl. Berryman, *Godly Play*, Bd. 1 (wie Anm. 1), 48–62, bes. 60.

Um auch dies vom Beispiel her zu verstehen, gehen wir zurück zur Geschichte, von der bereits am Anfang dieses Aufsatzes kurz zu reden war: »Exil und Rückkehr«. In einem Ergründungsgespräch, das die Gemeindepädagogin U. Anhut im Herbst 2005 in Moritzburg mit Kindern zur Geschichte vom »Exil und Rückkehr« führte, fragte sie: »Was meint ihr – was könnten wir wohl an dieser Geschichte weglassen, und hätten doch immer noch alles, was wir an dieser Geschichte brauchen?« Nach einigem Hin und Her schlug jemand vor: »die Belagerung durch die Assyrer«, woraufhin ein anderes Kind einwand: »Nein, das geht gleich gar nicht, denn dann würden Soldaten und Könige nicht kommen und gehen und nur Gott ewig sein.«¹⁶ Im Sinne von Friedrich Schweitzer hätten wir es hier mit allen drei Formen von Kindertheologie zu tun: Ein theologisches Bild wird für Kinder angeboten und mit ihnen gemeinsam erschlossen, sodass durch sie eine theologische Erkenntnis gewonnen und formuliert werden kann; in diesem Vorgang lernen Kinder, sich reflexiv zu (ihren eigenen oder fremden) religiösen Vorstellungen zu verhalten.¹⁷ Aus Berrymans Sicht, so vermute ich, geht Kindertheologie noch ein Stück weiter, denn wo ist die eigene Lebenswelt der Kinder in dieser theologischen Deutung? Können wir auch die Folgen kindertheologischer Bemühungen vom »Kind in der Mitte« her beurteilen? Wie könnte das geschehen?

Um diesen Fragen experimentell nachzugehen, zeichnete ich im Herbst 2006 ein Ergründungsgespräch mit derselben Kindergruppe, von der U. Anhut berichtet hatte, zu derselben Geschichte auf. Bevor ich einen Ausschnitt präsentiere und reflektiere, ist noch ein Zwischenblick nötig:

3.2 Theologisieren als individuelle und soziale Praxis

Das Ergründungsgespräch ist im Verlauf der Praxis von Godly Play vielleicht der expliziteste Ort, an dem sich Theologisieren mit und von Kindern ereignen kann. Daher sei die didaktische Struktur an dieser Stelle kurz eingefügt.

Für jedes der drei Genre von Geschichten schlägt Berryman ein eigene Gruppe von Ergründungsfragen vor. Für die »Glaubensgeschichten«, zu denen »Exil und Rückkehr« gehörten, sind das folgende:

Nun frage ich mich, welchen Teil dieser Geschichte ihr wohl am liebsten mögt? Diese Frage zielt auf eine spontane, emotionale Wahrnehmung positiver Besetzungsmöglichkeiten in der Geschichte. Was meint ihr, welcher Teil dieser Geschichte ist wohl am wichtigsten? Auf der zweiten Ebene wird, gerade in Abgrenzung zur ersten, ein betont kognitives, bewertendes Urteil herausgefordert, das eine Perspektive »neben« der Geschichte braucht. Ich würde gern wissen, wo ihr euch in dieser Geschichte wieder findet. Welcher Teil dieser Geschichte erzählt von euch? Hier wird eine persönliche Identifikation provoziert, die ein Verhaltens- oder Deutemuster einer Figur oder eines Momentes der Geschichte mit der eigenen Biografie verbindet – eine Begründung kann, muss aber nicht gegeben werden. Und schließlich: Ob wir wohl einen Teil dieser Geschichte weglassen könnten und hätten doch immer noch alles, was wir an dieser Geschichte brauchen? Diese vierte Ebene führt die Wahrnehmung in den Diskurs

¹⁶ Berryman, Godly Play, Bd. 2 (wie Anm. 1), 10.

¹⁷ Vgl. Friedrich Schweitzer, Was ist und wozu Kindertheologie? In: JaBuKi 2, Stuttgart 2003, 9–18.



Foto: Martin Steinhäuser

persönlicher Akzentsetzungen und – wegen der Diversität innerhalb der Gruppe – zur Explikation der Begründungen. Zu beachten ist, dass besonders der zweite Teil der vierten Frage eine soziale Größe beansprucht (»wir«), die doch erst im Gespräch konstituiert werden kann, in der Durchführung aber die Möglichkeit zum subjektiven Dissens ausdrücklich offenhält.

3.3 Ein Beispiel:

Schutz und Zwang der Mauer

Im o.g. Ergründungsgespräch kommen die Kinder an zwei Stellen auf das Thema »Mauer« zu sprechen. Der folgende Ausschnitt¹⁸ beginnt mitten im Gespräch zur ersten Frage und springt dann zur dritten Frage. Frau B. ist die Erzählerin, dazu

Charlotte (Ch, 9 J.), Mike (M, 8 J.), Pet (P, 11 J.), Ruth (R, 10 J.), Lea (L, 8 J.), Heike (H, 6 J.), Thea (Th, 8 J.), Sara (S, 8 J.) Die Kinder sitzen und knien eng geschau um die Wüstenkiste, nehmen einander sehr angeregt wahr und reagieren aufeinander in je eigener Weise. Heike, Mil und Sara sind vor einigen Jahren mit ihren Eltern aus den alten Bundesländern zugewandert. Ruth ist lernbehindert mit Außerseiterstatus in der Gruppe. Die Atmosphäre ist etwas unruhig.

Fr. B.: Was fand's du daran gut?

(...)

Ch: Den, äh, ganz am Anfang.

¹⁸ Für das mühevoll Transkribieren danke ich Frau Nicole Wilms recht herzlich!

Fr. B: Was'n?
 Ch: Das war ziemlich am Anfang (*zeigt auf Jerusalem*).
 Fr. B: Das hier (*zeigt auf Jerusalem*), dass die in der behüteten Stadt waren, hat dir gefallen?
 Ch: (*Nickt*).
 Fr. B: Mit der Stadtmauer.
 Ch: Ja.
 M: Die waren gar nicht behütet – hat nichts gebracht die Stadtmauer.
 P: Doch!
 M: Ja, weil die keine Lust mehr hatten. (*Alle Kinder lachen*).
 Fr. B: Du meinst, es hat ihnen nix gebracht?
 M: Die Mauer hat ihnen ja nicht viel gebracht.
 Fr. B: Also hätten sie die auch nicht wieder aufbauen brauchen?
 M: Doch, schon, weil der nächste Gegner ja vielleicht so dumm ist, wie die am Anfang.
 Fr. B: Ach so, du meinst wie die Assyrer, so wie.
 M: Ja, die einfach gleich aufgegeben haben. (*Lachen und Gemurmel*).
 Fr. M: Also ist es doch nicht so schlecht gewesen, dass die Stadtmauer da ist?
 M: Ja, aber so richtig beschützt hat sie sie ja nicht.
 Fr. B: Also zumindest nicht gegen die Babylonier.
 (...)
 Fr. B: Gibts noch was anderes, wo ihr sagt, da hat's mit mir zu tun in der Geschichte?
 R: (*Zeigt auf eine Figur in Jerusalem*) Hier bin ich.
 Fr. B: Hier so in der Stadt – geschützt.
 H: Ich bin der Rote, ich bin der Rote.
 P: Ich bin ja hier geschützt.
 R: Ich bin der Gestreifte.
 M: (*Zu Peter*) He? Moritzburg ist doch nicht geschützt – ja, weil man, weil man ja einfach in Moritzburg reinmarschieren kann.
 (*Viele reden durcheinander*).
 P: Das geht aber, kann man bei fast jeder Stadt machen, ist doch nicht so schlimm. (*I.S.v. »technisch leicht möglich«*.)

Fr. B: weil Moritzburg keine Stadtmauer hat.
 Th: (*Zeigt auf Jerusalem*) aber nicht hierher.
 P: Ich weiß nicht, ob ihr wisst, wo irgendwo so 'ne Stadtmauer ist.
Gespräch über das Thema Stadtmauer (akustisch unverständlich)
 Fr. B: Es gibt eigentlich keinen Ort, an dem man wirklich sicher ist?
 M: Also doch, ein bisschen, aber nicht mehr so richtig.
 S: Oder zu den DDR-Zeiten, durfte man nicht in Urlaub fahren.
 Ch: Echt?
 L: Ja, das war verboten, ne?
 P: Da, das war gar nicht so.
 (*Viele reden durcheinander*).
 R: Da mussten die früher in Armeesachen so rumlaufen also und hatten ihre Aufgabe bekommen zum Beispiel Arzt oder (*Kinder lachen*), die konnten ja auch nicht mal weg, die durften, die durften, die konnten aber nicht hinter zu den (*unverständlich*) kommen.
 M: (*Unterbricht*) Nö, die mussten, die mussten immer in so nem Braunkohlewerk arbeiten.
 Fr. B: (*Sichtbar um Relativierung bemüht*) Na, ja, manche ...
 R: Ja, die konnten ja gar nicht in den Bunker gehen.
 Fr. B: (*Unterbricht diese Gesprächslinie und zeigt auf Jerusalem*) Also meint ihr, da gab's auch ne Mauer, da gab's auch ne Mauer.
 Kinder: (*Nicken und murmeln*): dass die nicht, dass die nicht ...
 Fr. B: Aber die, eigentlich war die, damit die nicht ausreißen können?
 Kurze Stille.
 Ch: Mein Uropa war im Krieg.
 M: (*Unterbricht*) Und dann sind die von beiden Seiten ...
 Ch: (*Unterbricht*) Hey, ich war dran!
 M: ... auf die Mauer draufgegangen und haben die zerhackt.
 Fr. B: (*Nickt*) Ja, das war zu einer Zeit.
 M: Dann sind sie irgendwie zur Mauer gegangen und haben Löcher in die Mauer gehackt.
 P: Die DDR?
 M: Ja.

Aus den vielen erörterungswürdigen Aspekten¹⁹ wähle ich folgende aus:

Das Thema »Mauer« wird von den Kindern nur bei den beiden persönlich-emotionalen, identifikatorischen Ergründungsfragen eingeführt: Die jüngere Charlotte unter dem Aspekt des *Schutzes*; bei den Jungen Mike und Peter konflikt- und ambivalenzinteressiert zur *Wirksamkeit* des Schutzes mit einer deutlichen Orientierung des jüngeren Mike am älteren Peter; die älteren Mädchen unter dem Aspekt der *Einschränkung der Freiheit*.

Die Kinder denken gemeinsam über die Wichtigkeit einer schützenden Umgrenzung, eines sicheren Platzes zum Wohnen nach. Sie bedenken, dass lokale Schutzmaßnahmen, wie eine Mauer, keine Garantie bieten, ja sogar zur Illusion von Schutz führen können. Sie entdecken, dass eine Mauer auch Realität und Symbol für Gefangenschaft und Fremdbestimmung sein kann, die überwunden werden muss, mit variablen biografisch-historischen Bezügen und einer Elternerfahrung von Überwindung der (DDR-)Mauer.

Im zuvor dargebotenen Erzähltext konzentriert Berryman einen fast 400 Jahre währenden historischen Prozess auf elementare Erfahrungen: sich in den Stadtmauern sicher fühlen – Eroberung und Deportation erleiden – Lebensmut auch in der Fremde finden – nur teilweise Restauration des Vormaligen. Diese Erfahrungen werden von theologischen Interpretamenten begleitet, gestützt und herausgefordert: in politischer Krisenerfahrung wird das erworbene Konzept der Art der Gegenwartigkeit Gottes (im Tempel) überboten durch eine Erfahrung der Ubiquität von Gottes Gegenwart, was neue Lebensräume ermöglicht: Gott ist auch in Babylon erfahrbar.

In der geschilderten Gesprächssituation greifen die Kinder diese *theologische* Interpretation nicht explizit auf, sondern erkunden deren *lebensweltlichen* Bezugsrahmen. Wie könnte man dies kindertheologisch verstehen? Wäre es angemessen, hier die Fowlersche Unterscheidung von *belief* und *faith*, von *Für-wahr-Halten* lehrhafter Glaubensaussagen und sinnstiftendem *Vertrauen auf letzte Werte* anzuwenden? Sprechen die Kinder *implizit* über eine Art Gotteserfahrung, wenn sie sich über Mauern, Schutz und Risiko austauschen? Sollte man also zwischen theologischer Explikation und lebensweltlichem Bezug gar nicht in dieser Weise analytisch trennen? Zunächst wäre zu überlegen: Die Kinder stellen ihre Reflexionen in einem (Godly Play-)Raum an der durch eine Vielzahl von präsentativen Symbolen die Gegenwart Gottes zum Thema macht – selbst wenn gar keine Geschichte dargeboten wird. Wie das Zitat von U. Anhut vor der obigen Gesprächssequenz belegt, hatte dieselbe Kindergruppe ein Jahr zuvor explizit über die theologischen Aussagen der Geschichte nachgedacht. Sie leben selbst nicht in einer religionsgeschichtlichen Situation mit Zentralheiligtum (Tempel), und sind es gewohnt, die Frage nach Gottes Ge-

¹⁹ Auf einen gesprächsmethodischen Aspekt mache ich nebenbei aufmerksam: Frau B. geht an zwei Stellen in ihren Reaktionen auf die Kinderaussagen – wohl unabsichtlich – interpretierend über diese hinaus: zum Behütetsein der Stadt, und zum Geschütztsein in der Stadt. Dies könnte man durchaus kritisch sehen. Er provoziert an beiden Stellen M.'s Widerspruch – einmal direkt, das andere mal indirekt: auf dem Umweg über P. In beiden Situationen entsteht daraus freilich eine inhaltliche Akzentuierung, die die *pädagogische* Natur der Sequenz – im Unterschied zu einer *pastoralpsychologischen* Gesprächsmethodik – verdeutlicht.

genwart auch außerhalb des Ortsheiligtums (Kirche) zu stellen, sodass für sie selbst manche Koordinaten der in der Geschichte gebündelten Erfahrung wenig unmittelbare, lebensalltägliche Relevanz haben. Könnte man so weit gehen zu sagen, dass die Kinder das theologische Angebot der Geschichte bereits »hinter sich« haben? Dass sie sich deshalb anhand des »Mauer-Themas« mit den lebensgeschichtlichen Implikationen des theologischen Konfliktes und seinen Folgen befassen? Dies kann hier nur als Frage mit relativ geringer Reichweite formuliert werden – aber in diesem Fragen kommt ein Stück dessen zum Vorschein, worauf Kindertheologie nach Berryman hinauslaufen hätte, und wonach wir nun abschließend fragen müssen.

3.4 Kindertheologie als Anwaltschaft

Was Berryman zur Theologie der Kindheit vorstellt, ist nicht linear entwickelt, sondern selbst Teil jenes entdeckenden, unerhört ernsthaften Wechselspiels, das er »Godly Play« nennt. Einerseits hat er sein Konzept in einer Jahrzehnte langen Praxis mit Kindern entwickelt, bevor er es veröffentlichte. Hier konstruieren also Wahrnehmungen von pädagogischer Praxis eine Theorie, ein Bild vom Kind. Andererseits sind darin bereits einige advokatorische Grundentscheidungen enthalten, die dann auch die theologische Reflexion dieses Bildes vom Kind leiten. Berryman argumentiert, wenn es um die Theologie der Kindheit geht, positionell und parteilich – wenn man so will, vor-pädagogisch und ideologisch. Normative Setzungen schreiben die Wahrnehmung von Praxis vor.

Berryman vermittelt nicht präzisionsfolgernd zwischen seinen Praxiswahrnehmungen und seinen theologischen Normativen. Das Konzept der

»elusive presence of God« (s. o.) ist ihm wichtig, weil es das Geheimnishaftes der Gottesbegegnung thematisiert und dadurch für die Pädagogik einen spielerischen Raum für Begegnung offenhält. Dieses bewusst unscharfe Wechselspiel lässt sich auch ablesen zwischen seinen sehr genauen Wahrnehmungen von Bobby und Jimmy über 12 Wochen hinweg und seiner stark absichtseleiteten theologischen Interpretation dieser Wahrnehmungen, bis hin zu seinen Ausführungen zur Theologie der Kindheit.²⁰ Ähnlich ging ihrerzeit auch die Katholikin Maria Montessori vor mit ihrer Idee des göttlichen Funkens im Kind; ähnlich positionell argumentiert die befreiungstheologische Solidarität mit den Machtlosen oder der Protestant David Jensen mit seiner Entfaltung einer Theologie der Kindheit aus der Wahrnehmung der »be-gnadeten Verletzlichkeit« von Kindern heraus.²¹

Diese Spannung zwischen einem didaktisch geleiteten Theologisieren mit Kindern und der erwachsenen Konstruktion einer »Theologie der Kindheit« im Konzept von Godly Play verdient weitere Bearbeitung. Letztlich beruht das Verständnis dafür, was Kindertheologie sein könnte, auf der konzeptionellen Bewertung der kindlichen Spiritualität und des Kinderglaubens. Im Staunen, Feiern, Lernen und Imaginieren haben Kinder – für diese These bietet Godly Play Belege

²⁰ Vgl. Berryman, *Godly Play*, Bd. 1 (wie Anm. 1), 48–57 (Wahrnehmung), 57–52 (Auswertung) und 149–176 (Theologie der Kindheit).

²¹ Vgl. David Jensen, *Graced Vulnerability. A Theology of Childhood*, Cleveland 2005, zusammenfassend in: Ders., *Verwundbarkeit und Spiel. Skizzen zu einer Theologie der Kindheit*. In: *Praxis Gemeindepädagogik (PGP)* 60 (2007), H. 2, 55–57.

in Fülle – einen eigenen Zugang zu Gott. Welches Lernen geschieht dann bei den Erwachsenen, die dies wahrnehmen? Können sie etwas *von* den Kindern lernen, in Wahrnehmungsweisen wie in Substanz? Oder können Erwachsene und Kinder, weil sie radikal different sind, nicht mehr tun, als *füreinander Lernanlässe* zur Verfügung zu stellen, die zu jeweils vertiefter Selbstwahrnehmung führen? Folgt man den Erfahrungsberichten von Pädagogin-

nen und Pädagogen, die mit Kindern nach dem Konzept von Godly Play arbeiten, dann finden in den beteiligten Kindern und Erwachsenen gleichzeitig Lernprozesse statt, die sich aber rollenbedingt auf unterschiedliche Gegenstände beziehen und sich in verschiedener Mittelbarkeit oder Unmittelbarkeit ereignen, die sich aber letztlich auf einen gemeinsamen Gesamtvorgang spirituellen Lernens beziehen.