

Martin Steinhäuser

Auf dem Weg zum eigenen Glauben

Godly Play als Konzept liturgischer Bildung

Bereits der Entstehungskontext „Sonntagsschule“ legt es nahe, Godly Play in einer engen Verbindung zum *Gottesdienst* zu sehen. Diese Verbindung ist nicht nur äußerlicher, etwa organisatorischer Art, sondern berührt Grundfragen, wie Menschen mit Gott in Beziehung treten können, und was daraus für religiöse Bildung folgt. Deshalb gibt es in Godly Play eine Reihe von Schnittflächen zwischen religionspädagogischem und liturgischem Handeln. Im folgenden Beitrag beleuchten wir diese Schnittflächen näher. Welche *konzeptionellen* Beziehungen stellt Godly Play zwischen Lernen und Feiern her? Welche Funktion hat die *Liturgie* im Verhältnis von Religion und Pädagogik? Der Beitrag soll an praktischen Beispielen aufweisen, dass Godly Play ein mehrstufiges Konzept „liturgischer Bildung“ beinhaltet. In wissenschaftlicher Hinsicht kann von Godly Play ein konstruktiver Beitrag zur Verhältnisbestimmung von Religion und Pädagogik erwartet werden. Um diese Gedanken auszuführen, ist zunächst ein kurzer Blick in den religionspädagogischen Bereich der Montessori-Tradition erforderlich, an die Godly Play anschließt (2)¹, speziell hinsichtlich ihrer wissenschaftlich-kontroversen Rezeption in Deutschland (1).

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 (Berryman 2006a, 110–132). 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 (zu dieser Rezeption vgl. den Beitrag von Norbert Mette, 22–30).

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 Ludwig (2004), Berg (1999) und Koerrenz (2001).

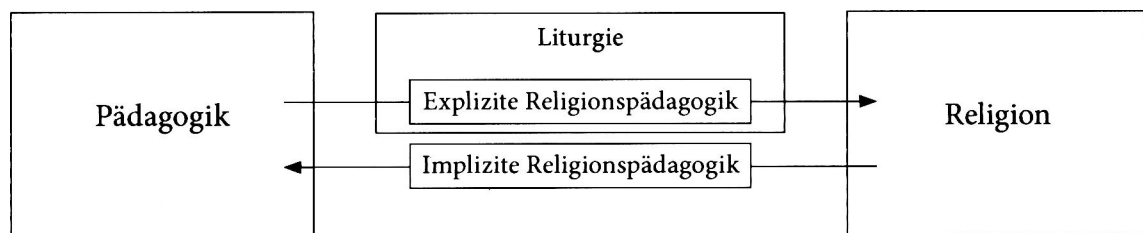
Für Maria Montessori (1870–1952) erfolgt das Lernen von Religion nicht so sehr über das Wissen, sondern über das Aufnehmen der religiösen Ausdrucksformen in der Umgebung

1 Für den vorliegenden Zweck gekürzte und überarbeitete Fassung meines Beitrages: 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.

von Familie und Gemeinde. Insbesondere die Heilige Messe betrachtet sie als ein Raum-Zeit-Arrangement voller Lernappelle in einer vorbereiteten Umgebung und dadurch als „die pädagogische Methode der Kirche“ schlechthin (Montessori 1964, 95ff [Die Messe, Kindern erklärt, Vorwort]). 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 kennenlernen 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 (vgl. Berg 1999, 71). Diese sogenannte „explizite“ Religionspädagogik Montessoris wurde von ihrer Schülerin Sofia Cavaletti weitergeführt, indem diese die gottesdienstliche Fokussierung religiösen Lernens mit dem Symbolbild vom Guten Hirten verband. Im Zentrum ihres katechetischen Bemühens steht die gastfreundliche, Geborgenheit vermittelnde Einladung zur Nachfolge Jesu durch die Teilhabe am Sakrament der Eucharistie (vgl. Cavaletti 1994, 66 f.). Den bekannten Grundsatz der Montessori-Pädagogik: „Hilf mir, es selbst zu tun“ kann man im Sinne der expliziten Religionspädagogik Montessoris variieren zu „hilf mir, selbst zu glauben“ oder „hilf 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.² 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“ (zit. nach Ludwig 2004, 69). Aus dieser Spannung folgt die eigentümliche Doppelaufgabe für den Erzieher, einerseits über die vorbereitete Umgebung und die Auswahl an Materialien 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“ (zit. nach Berg 1999, 72).

Folgende Grafik mag die Verhältnisbestimmung veranschaulichen:



2 Koerrenz 2001, 1351 unter Verweis auf Montessori, Maria: Das kreative Kind. Der absorbierende Geist. Freiburg 1972.

- 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!“³ 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 (Berg 1999, 82 f.). 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 (Koerrenz 2001, 1353 f.). 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?

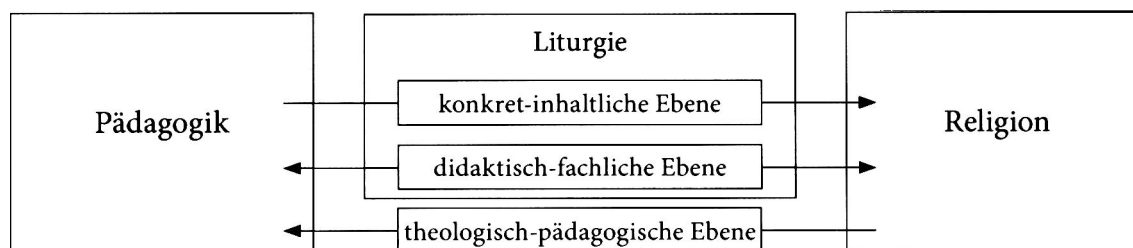
Diese Fragen orientieren die folgende Ausarbeitung, sodass wir sie am Ende des Beitrages erneut aufgreifen können.

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 hier 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.

³ Berg, Montessori, 82 zitiert hierbei Helene Helming (Montessori-Pädagogik. Ein moderner Bildungsweg in konkreter Darstellung, Freiburg ¹⁹⁹²).

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 erlernen (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).

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“ (Berryman 2003, 106 ff. 114 ff.). In diesen Einheiten geht es um das Kennenlernen der Phasen, Tätigkeiten und Gegenstände, denen Kinder in einem Abendmahlsgottesdienst – nach anglikanischer Liturgie – begegnen (der Einleitungsabschnitt enthält die Aufforderung, dies der jeweiligen Konfession der Leser anzupassen). Diese Einheiten können im Zuge eines sog. „Spiralcurriculums“ schrittweise detailreicher erzählt werden – für jüngere Kinder beschränkt auf die Grundphasen, für Ältere mit Detailkarten. Während der „Circle of the Holy Eucharist“ zum Hauptcurriculum gehört, den sog. „Kerndarbietungen“, 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. Z. B. 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.*“⁴ Der ästhetische Anspruch der dazugehörigen 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 über sich selbst hinaus nutzbar gemacht? Dient die Einführung tatsächlich als Instrument zur Versprachlichung, Bearbeitung und Klärung existentialer Themen, wie es dem pädagogischen Programm von Godly Play entspräche? Ist der Gottesdienst der Kirche hier feierlicher Selbstzweck, oder worin drückt sich sein Weltverhältnis aus?

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:

2.2.1 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.

2.2.2 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 herührende 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.

⁴ Berryman 2003, 111, übers. M. St. Um solche offensichtlichen didaktischen Unzulänglichkeiten für die deutsche 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, kirchenraumpädagogische Einsichten nutzend. Dazu kommen neu gemalte 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.

2.2.3 *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 herstellen, wenn sie diese sehr verschiedenartigen Materialien in der Kreativphase herbeibringen, damit spielen und sich so das christliche Sprachsystem mit Hilfe der vorbereiteten Umgebung erschließen. Sie könnten dabei noch weitergehen und beispielsweise aus dem Regal mit den Glaubensgeschichten das Material zur „Bundeslade und dem Zelt der Begegnung“ hinzuholen, 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 Eigenständigkeit der Kinder überlassen. In sogenannten „side by side-stories“ werden den Kindern in einer Stunde verschiedene, vorher vertraut gemachte Geschichten *zusammen* erzählt und die dazugehörigen 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. (Zur Konstruktion von „side by side-stories“ und „Synthese-Einheiten“ vgl. den Beitrag von Di Pagel, 237–243). 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 auf 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 aufgerufen, was Berryman als die *Matrix* des christlichen Glaubens (Inkarnation und Auferstehung) bezeichnet (ders. 2006c, 28). 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. (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!)

2.2.4 *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.⁵ 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“ (Berryman 2006a, 34). Man könnte dies als einen *gottesdienstlichen Verweischarakter* bezeichnen. Dieser Verweischarakter ist aber nicht selbstzwecklich, sondern seinerseits funktional für den geschützten Raum, der eine kreative, selbsttätige, existentiell relevante Begegnung mit Gott unterstützt.

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*. 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.“⁶ 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.⁷ Solche

5 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“ (ders. 2005, 316 f.).

6 Bieritz 1993, 171. In der ungekürzten Fassung seines Aufsatzes „Playful Orthodoxy: Reconnecting Religion and Creativity by Education“, beschreibt Jerome Berryman zwei unterschiedliche Spiel-Arten im „kreativen Prozess“: „Was-wenn-Spiele“ (what-if) provozieren neue Weisen des Sehens 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 (Berryman 2005, 440). Dieses Bild von „opening and closure“ wiederum ist didaktisch zentral für Berrymans Konzept des Lernens von Religion, wie Abschn.1 in der gekürzten Fassung dieses Aufsatzes, der im vorliegenden Buch abgedruckt ist, verdeutlicht.

7 „Godly Play erinnert uns an die Heiligkeit alltäglicher Dinge, wie z. B. Brot, Wein, Kerzen, Öl, Holz, Leinen

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!

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*.

2.3.1 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 nicht beliebig erlernbar, geschweige denn verfügbar ist, sondern in der geheimnisvollen Spannung von Verborgenheit und Offenbarung begegnet. Die Erfahrung der Gegenwart Gottes ist auch nicht etwas, das einer Lehrperson intentional zuhanden 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 Abendmahlsgottesdienstes 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.

2.3.2 Phaseneinteilung

„Die zeitliche Struktur des Unterrichts sollte der klassischen Struktur der Eucharistiefeier nachgebildet sein, der meistbewährten Annäherungsweise an Gott, den Schöpfer“ (Berryman

und Ton. Godly Play lehrt eine sakramentale Weltsicht in einer Gesellschaft, die so oft vom Nützlichkeitsdenken und vom Materialismus geprägt ist“ (Berryman 2006b, 138).

2006b, 62). Wie begründet Berryman diese Forderung über die oben festgestellten allgemeinen *intentionalen Analogien* hinaus, und wie löst das Konzept von Godly Play diese Forderung ein?

Wie Berryman in seinem Beitrag zum vorliegenden Buch (112–121) näher erläutert, besteht seine Grundidee 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“⁸ 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 wundersame Beobachtung. Im zweiten Schritt fahnde 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. Diesen Fünfschritt des kreativen Prozesses sieht Berryman im Wurzelgrund jedweder existentiellen menschlichen Entwicklung. Seine schöpferische Dynamik sei Ausdruck der Ebenbildlichkeit des Menschen. Im Gottesdienst 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, gewahrt zu werden, wozu wir berufen sind. Wenn wir die Kommunion beenden und alles wieder zurückgeräumt 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 entgegenzugehen in Klugheit und Gnade“ (Berryman 1995, 98–100, Zitat 100, übers. M. St.). 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 oben auf liegenden Erfahrungen des Alltags der Kinder entschleunigt. Im Gottesdienst ist dies ri-

⁸ Vgl. Berryman 2006b, 56, im Anschluss an James E. Loder: *The transforming moment. Understanding Convictional Experiences*. San Francisco 1981.

tuell verkürzt in Eröffnung und Begrüßung. In einer Godly Play-Stunde kann dies 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 weder 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 ausgebreiteten 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 hindurchfließen. 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 es auch gar kein Ergründungsgespräch, sondern nur ein gemeinsames, stilles Betrachten des Schlussbildes des Materials. Zum Beispiel: 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, verstärken diese die Intention des „Staunens“ und „Schauens“, Berryman spricht hier sogar von „vergänglichem Genießen“ (*enjoy*).

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. Jedes Kind bekommt Gelegenheit, ein Gebet zu sprechen. Anschließend wird das kleine Festmahl gemeinsam verzehrt. Dabei stellt sich regelmäßig eine gesammelte Andächtigkeit ein, selbst bei den lebhaftesten Kindern. 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 verabschiedet es sich noch von der Türperson und trifft draußen, je nach Situation, die wartenden Eltern.

2.3.3 Weitere Strukturelemente

Eine Reihe weiterer Strukturelemente belegen, wie Berryman den Gottesdienst für die allgmeinpädagogischen Anliegen von Godly Play nutzbar macht. 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 (vgl. Berryman 1995, 142 ff.). 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, einem 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 dieses

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 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 Zugehörigen, Gästen und Kultfremden, wie dies alter liturgischer Tradition entspricht.⁹

3. 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, das Verhältnis von Liturgik und Religionspädagogik näher zu fassen. Dazu werfen wir zunächst einen Blick auf andere Ansätze in diesem Feld, bevor wir mit der Frage nach Liturgischer Bildung in Godly Play schließen.

3.1 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 –

⁹ Im Neuen Testament sind 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 *ostiarios* 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 verließen oder unerlaubten Besuch (vor allem von Frauen) empfangen. Zu seinen Aufgaben gehörte es aber auch, Gäste zu empfangen, Verfolgten Zuflucht zu gewähren, Hungrige, die an die Klosterpforte klopfen, zu speisen usw. Vgl. Art. Thyroros. In: EW(NT) II, 399; H.-G. Beck: Kirche im byzantinischen Reich, München ²1977; H.-F. Feine: Kirche. Rechtsgeschichte I, Weimar 1955; K. Onasch: Liturgie und Kunst der Ostkirche in Stichworten, Leipzig 1981, 364. Die liturgiegeschichtlichen Hinweise in dieser Sache hat dankenswerterweise K.-H. Bieritz beigeleitet.

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 (ders. 1994, 40), und zwar sowohl den sakramentalen, kultischen, wie den „vernünftigen“, das ganze Leben umfassenden Gottesdienst nach Röm 12,2 (ebd. 332). 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 bildungstheologisch (ebd. 30 ff.: Ebenbildlichkeit) und taufbezogen: Der gemeindepädagogische Bildungsprozess helfe den Menschen, als Subjekte zu werden, was sie als Personen, von Gott her, bereits seien (ebd., 35); dies zieht Grethlein dann unter dem Stichwort „Subjektivität“ als eines der Leitkriterien durch die Handlungsfelder. Andererseits scheint es immer dann, 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 gar nicht zum Tragen kommen könne. Aus religionspädagogischer Sicht müsse es um den Gottesdienst als Erschließungs- und Gestaltungsaufgabe gehen, und zwar unter Einbezug der Themen, Interessen und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen (Degen 1995, 28). 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 sie derzeit weithin zeige.

Weiterführende Möglichkeiten bieten jene Ansätze, die das Verhältnis von Liturgik und Religionspädagogik als „Liturgische Bildung“ fassen, wie dies etwa Dominik Blum skizziert hat (ders. 2002). 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“.

3.2 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 liturgisch 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. 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.¹⁰ Damit soll nicht zurückgenommen werden, was kritisch gegenüber Berrymans Interesse an der „Liturgiefreundlichkeit der Kinder“ gesagt wurde. Die amerikanische Fassung von 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. Die weitreichende Überarbeitung bei der Übertragung dieser Einheiten ins Deutsche sind ein Schritt in diese Richtung – obwohl es gewiss noch Spielraum für weiterführende Formen der Erschließung gibt.

Aber wenn wir von dieser Stelle zurückschauen auf die drei kritischen Fragen, die wir am Ende des Abschnittes 2.1 aufgeworfen hatten, so möchten wir jetzt – jedenfalls aus Sicht der Kinder – das dichotomische Wirklichkeitsverständnis zwischen Binnenkirchlichkeit und Weltbezug hinterfragen, das in den kritischen Fragen 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.¹¹ Diese Einschätzung mag paradox anmuten, weil Godly Play äußerlich gesehen recht kirchlich erscheint. 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“ (Vgl. Bieritz 1993, 172, im Anschluss an J. Huizinga). Die Interpretationshoheit über die inhaltliche Bedeutung der Bewegung Gottes zu den Menschen wird der religiösen Freiheit der (manchmal sehr jungen) Menschen zugetraut und zugemutet. Insofern Godly Play in differenzierter Weise liturgisch bildend agiert, wird auch der Gottesdienst in diese zugetraute Weltlichkeit einbezogen. Man muss wohl auf dem Weg der kritischen Liturgiedidaktik darauf achten, nicht das auseinanderzureißen, 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.

Literatur

Berg, Horst Klaus: *Montessori für Religionspädagogen*. (Glauben erfahren mit Hand, Kopf und Herz 3), Stuttgart 1999.

Berryman, Jerome W.: *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Bd.1: Einführung in Theorie und Praxis*. Hrsg. v. Steinhäuser, Martin, Leipzig 2006a.

Ders.: *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Bd.2: Glaubensgeschichten*. Hrsg. v. Steinhäuser, Martin, Leipzig 2006b.

10 Dominik Blums Vorschlag aufnehmend; allerdings bevorzugen wir „*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 nahelegt.

11 „... 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.“ (Berryman 1995 38, übers. M. St.).

- Ders.: *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Bd.3: Weihnachtsfestkreis und Gleichnisse*. Hrsg. v. Steinhäuser, Martin, Leipzig 2006c.
- Ders.: *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Bd.4: Osterfestkreis*. Hrsg. v. Steinhäuser, Martin, Leipzig 2007.
- Ders.: *Godly Play. An Imaginative Approach to Religious Education*, Augsburg, Minneapolis 1991.
- Ders.: *Teaching Godly Play. The Sunday Morning Handbook*, Nashville 1995.
- Ders.: *The Complete Guide to Godly Play. Vol. 4: 20 Presentations for Spring*, Denver 2003.
- Ders.: *Playful Orthodoxy. Reconnecting Religion and Creativity by Education*. In: *Sewanee Theological Review* 48:4 (Michaelmas 2005), (Vierteljahresschrift der School of Theology of The University of the South in Sewanee, Tennessee, USA), 437–454.
- Bieritz, Heinrich: *Freiheit im Spiel. Aspekte einer praktisch-theologischen Spieltheorie*. In: *BThZ* 10(1993), H.2, 164–174.
- Ders.: *Liturgik*, Berlin 2004.
- Ders.: *Verschränkung der Zeiten. Der Gottesdienst als Ort kontrapräsentischer Erinnerung*, In: *BThZ* 23 (2006), 66–84.
- Blum, Dominik: *Liturgische Bildung*. In: *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*. München 2002, 255–258.
- Cavaletti, Sofia: *Das religiöse Potential des Kindes. Religiöse Erziehung im Rahmen der Montessori-Pädagogik*, Freiburg 1994 (orig. 1979).
- Degen, Roland: *Gottesdienst und Religionspädagogik*. In: Schmidt-Lauber, Hans-Christoph u. a. (Hrsg.): *Handbuch der Liturgik*, Leipzig [u. a.] 1995, 626–636.
- Grethlein, Christian: *Gemeindepädagogik*, Berlin [u. a.] 1994.
- Helming, Helene: *Montessori-Pädagogik. Ein moderner Bildungsweg in konkreter Darstellung*, Freiburg ¹⁴1992.
- Koerrenz, Ralf: *Art. Montessori-Pädagogik, Maria Montessori*. In: *LexRP*, Bd. 2, 1350–1355.
- Ludwig, Harald: *Montessori-Schulen und ihre Didaktik*, Hohengehren 2004 (Basiswissen Grundschule, Bd.15).
- Montessori, Maria: *Kinder, die in der Kirche leben. Die religionspädagogischen Schriften*, Hrsg. v. Helene Helming, Freiburg u. a. 1964.
- Richter, Olaf: *Anamnesis, Mimesis, Epiklesis. Der Gottesdienst als Ort religiöser Bildung*, Leipzig 2005.