

Godly Play als religionspädagogisches Konzept „vom Kind aus“ - Differenzierungsvorschläge zur Kritik von Horst Klaus Berg

Martin Steinhäuser

Im Heft 1-2/2008 dieser Zeitschrift hat Horst Klaus Berg einige neuere Versuche dargestellt, Maria Montessoris religionspädagogische Impulse für die Gegenwart differenziert aufzunehmen. Unter diesen Versuchen befindet sich auch das Konzept Godly Play. Anders aber als im Beitrag von Sara Lena Lasch und Tanja Pütz, die im gleichen Heft Godly Play hinsichtlich seiner Freiarbeits-Elemente skizziert und mit empirischen Befunden belegt haben, finden sich im Beitrag von Berg einige Passagen, die auf Missverständnisse oder fehlende Informationen schließen lassen und deshalb einen Eindruck erwecken, der mir als insgesamt irreführend erscheint. Berg gelangt zu Wertungen, die im Kontext der deutschen religionspädagogischen Diskussion einer prinzipiellen Disqualifizierung gleichkommen, wie etwa, dass Godly Play gegen den „Grundsatz des Verzichts auf Überwältigung in der religiösen Erziehung“ (82) verstoße.

Ich nehme deshalb Bergs kritische Rückfragen als eine Einladung zur Diskussion auf, die Gelegenheit zu einigen Verdeutlichungen gibt. Mein Ziel damit ist nicht, Godly Play als *die* neue Lernform oder *das* maßstäbliche Konzept zu religionsdidaktischen Anliegen in der Montessori-Pädagogik zu propagieren, sondern ein Stück hermeneutische Reflexion zu betreiben: Wie könnte man aus deutscher religionspädagogischer Sicht verstehen und einordnen, was Godly Play anbietet? Ich gehe nicht auf mancherlei methodische Details ein und widme auch einer Differenzierung von Schule und Gemeinde keine gesonderte Aufmerksamkeit. Stattdessen konzentriere ich mich auf den Zugang zur Auseinandersetzung (1.) und zwei religionsdidaktische Grundfragen (2.), um abschließend nach gemeinsamen weiterführenden Perspektiven zu fragen (3.).

Meine Überlegungen stütze ich zum einen auf meine eigene theoretische Beschäftigung mit Montessoris religionspädagogischen Impulsen, zum anderen auf viele Gespräche mit Lehrern und Erzieherinnen aus Montessori-Einrichtungen, die bei Godly Play-Fortbildungen ihre fachliche Kompetenz und ihre Erfahrungen mit der Arbeit der Kinder in vorbereiteten Umgebungen eingebracht und dabei Schnittstellen wie auch Abgrenzungen identifiziert haben. Dies ist nicht nur ein formaler Hinweis, sondern bereits ein inhaltliches Argument, wie zunächst zu betonen ist.

1. Unverzichtbare Anschauung von Praxis

Godly Play wurde als Konzept – darin Montessori ähnlich – aus jahrzehntelanger Erfahrung im praktischen Umgang mit Kindern entwickelt.

Ca. dreißig Jahre lang hat Jerome Berryman Kinder in unterschiedlichsten Kontexten wahrgenommen und mit ihnen gearbeitet, bevor er sein Konzept in Buchform veröffentlichte. In der Krankenhausseelsorge, in der Sonntagschule oder in sozialpädagogischen Einrichtungen hat er seine Geschichten und Materialien entwickelt - und wieder verworfen, wenn die Kinder in der Freiarbeit nicht selbsttätig auf sie zugegriffen. In diesem Sinn ist Godly Play ein stark erfahrungsbasiertes Konzept und weniger aus einer Bildungstheorie abgeleitet. Daraus folgt, dass, wer dieses Konzept vom Kind aus reflektieren will, selbst über praktische Erfahrungen oder doch wenigstens über Innenansichten des Geschehens in einem Godly Play-Raum verfügen muss. Bergs Aufsatz gibt davon nichts zu erkennen, sondern scheint seine Beurteilung hauptsächlich auf Literaturstudien zu stützen.¹ Das begrenzt die Aussagekraft seiner Wahrnehmungen in ähnlicher Weise, wie wenn jemand sich anstellte, Montessoris Pädagogik einzuschätzen, ohne sich zuvor gründlich in Montessori-Schulen umgesehen zu haben.

2. Religiöse Bildung im Wechsel von Innen- und Außenperspektiven

Aber auch dies wäre immer noch ein formaler Einwand, wenn nicht der starke Erfahrungsbezug zugleich eine *religionsdidaktische* Dimension hätte. Religiöse Bildung lebt, so wurde zuletzt in der Debatte um Kompetenzorientierung im Religionsunterricht herausgearbeitet, unter den pluralen, subjektivitätstheoretischen Bedingungen der Moderne vom inszenierten Wechsel zwischen Innen- und Außenperspektiven auf Religion und religiöse Praxis (vgl. Dressler, 75f). Religionsdidaktik hat diesen Wechsel zu ermöglichen. Strittig ist dabei, in welchem Verhältnis *Individuum* und *Institution* zueinander stehen. Klassischerweise wird in der *evangelischen* Religionspädagogik die individuelle Konstitution des Glaubens betont, wohin-

¹ Ich kann an dieser Stelle eine „wissenschaftlich-kollegiale Irritation“ nicht verhehlen, denn Bergs Aufsatz lässt die ausführlichen Diskussionen unberücksichtigt, die im Band 5 der Buchreihe „Godly Play“ unter dem Titel „Analysen, Handlungsfelder, Praxis“ im Frühjahr erschienen sind. In diesem Buch setzen sich 25 ausgewiesene Fachleute aus der religionspädagogischen Theorie und Praxis mit dem Konzept kritisch-konstruktiv auseinander. Dabei werden bildungstheoretische, biblisch-theologische, reformpädagogische, ästhetische und viele andere Differenzierungen vorgenommen, sodass aus Einwänden wie Zustimmungen insgesamt ein weiterführendes Gespräch erwächst, dessen Ergebnisse in die weiteren kulturellen Adaptionen des Konzeptes einfließen können. Der Verein Godly Play deutsch e.V. (www.godlyplay.de), der die Qualitätsentwicklung des Konzeptes im deutschsprachigen Raum leitet, hatte Horst Klaus Berg bereits seit längerem als einen der maßgeblichen Experten der religionspädagogischen Montessori-Rezeption zur kritisch-konstruktiven Beratung eingeladen, leider bislang vergeblich.

gegen aus *katholischer* Sicht dem Glauben der Kirche eine tragende Rolle zukommt. Godly Play kommt aus der anglikanischen (genauer: episkopalen) Tradition, die, kurz gesagt, in ihrer gottesdienstlichen Feier und äußeren Gestalt als katholisch, in ihrer Theologie aber als protestantisch erscheint. Diese zweiseitige Bezogenheit wird im Konzept von Godly Play als Spannung erkennbar. Einerseits wird den Kindern in Geschichten, Zeitstruktur und Raumausstattung eine „christliche Sicht in kirchlichen Gestaltungen“ angeboten. Andererseits werden diese Angebote didaktisch lediglich als „Starthilfe“ inszeniert, um im Ergründungsgespräch und in der Kreativphase individuelle, bildsame Auseinandersetzungen zu ermöglichen, in denen das religiöse Sprach- und Zeichensystem letztlich *funktional* zu den Lebenserfahrungen und –problemen der Kinder wirkt. Natürlich kann man sich, von außen betrachtet, fragen, ob dabei nicht eine Steuerung impliziert ist, die den Zielen letztlich zuwider laufe. Und in der Tat hängt hier viel vom pädagogischen Ethos der beiden Erwachsenen im Raum ab, ob sie einen wertungsfreien Raum des Aneignens unterstützen oder ihn gerade zustellen – darauf komme ich gleich zurück. Es handelt sich bei Godly Play eben nicht nur um eine ‚Methode zur Darbietung biblischer Geschichten‘ (schon gar nicht mit dem Ziel einer katechetischen „Eingemeindung in eine geprägte Gruppierung“, Berg 82), sondern um ein anspruchsvolles Konzept religiöser Bildung. Dies möchte ich an zwei Aspekten verdeutlichen, die von Berg heftig kritisiert werden: dem Verständnis von „heilig“ und dem Umgang mit Skripten und Materialien.

2.1. Heiligkeit und Bildungsinteresse

Das deutsche Wort „heilig“ übersetzt zwei englische Wörter: „holy“ und „sacred“. „Holy“ bezeichnet die religiöse *Substanz* einer Sache (etwa in „das heilige Abendmahl“) - heilig in diesem Sinn ist letztlich nur Gott selbst. „Sacred“ bezieht sich auf den *Prozess* der Heiligung, also des heilig Sprechens einer Sache oder einer Lebensführung in der Perspektive bestimmter Menschen (etwa in „geheiligt werde dein Name“ – durch eine Praxis schimmert ein Abglanz der göttlichen Gnade). Das Raumkonzept von Godly Play spricht absichtsvoll von einem „sacred space“, nicht von einem „holy space“. Ob der Raum für die Kinder zu dem wird, was er ihnen anbieten möchte, nämlich zu einem geschützten Raum für die Begegnung mit Gott und mit ihren eigenen existentiellen Fragen, können nur die Kinder selbst bewerten. Um solche Missverständnisse zu vermeiden, wurde das Geschichtengenre der „Sacred Stories“ im deutschen als „Glaubensgeschichten“ übersetzt, denn in ihnen geht es nicht um religiöse Substantialitäten, sondern um die Erfahrungen, die Menschen auf ihrem Lebensweg mit der offenbaren wie verborgenen Gegenwart Gottes gemacht haben und die ihnen geholfen haben, ihre Identität im sozialen und religiösen Kontext

zu entwickeln. Es trifft also schlicht nicht zu, wenn Berg (81) behauptet, dass dabei „Geschichten als heilig oder göttlich dargestellt“ werden, oder dass den Kindern im Godly Play-Raum eine Realität angeboten werde, die in einem prinzipiellen Gegensatz zur Alltagserfahrung der Kinder stünde (82). Im Übrigen belehren uns die Kinder selbst im Ergründen und in der Kreativphase über ihre Kompetenz, Raum, Zeit und Geschichten in ihrem selbstgesteuerten Bildungsinteresse in Anspruch zu nehmen. Berryman dokumentiert dazu eine Wahrnehmung von zwei Jungen, die sich über mehrere Wochen in der Kreativphase immer wieder das Gleichnis vom Senfkorn gewählt haben, bis sie schließlich das damit Thematisierte aus ihrer Sicht weit genug bearbeitet hatten (Berryman 48-62). Im deutschen, evangelischen wie katholischen Erfahrungshorizont deuten weitere Dokumentationen in dieselbe Richtung (Simon, 136ff, Steinhäuser 2007, 75ff, Lasch/Pütz 152ff) – wiewohl Erhebungen auf breiterer empirischer Basis und Längsschnittstudien noch ausstehen.

2.2. Modifikation der Aufgaben der Erwachsenen

Berg fragt kritisch nach der „Eigenverantwortung und Kompetenz von ausgebildeten Lehrpersonen“ angesichts ausformulierter Erzählskripte und vorgegebener Materialien zu den Geschichten in den entsprechenden Büchern. Man darf es sich nicht zu leicht machen mit dieser Frage, etwa indem man auf den weitgehend ehrenamtlich operierenden, noch dazu pragmatisch geprägten Ursprungskontext in der amerikanischen Sonntagsschule verweist, der auf solche Vorgaben angewiesen sei.

Im Kern geht es um ein anspruchsvolles religionsdidaktisches Anliegen: Ein Konzept, das darauf zielt, Kindern die religiöse Sprache im Sinne einer eigentümlichen Semantik für bestimmte Bereiche des Lebens anzubieten, muss größte Sorgfalt auf die verbalen und nonverbalen Zeichen legen, mit denen es diese Sprache anbietet. Aus diesem Anliegen heraus hat Berryman jahrzehntelang die Formulierungen und Spielweisen seiner Darbietungen immer wieder revidiert, bevor er sie seit 2002 veröffentlichte. Die Übersetzung ins Deutsche hat versucht, diese Sorgfalt in mehrstufigen, aufwändigen Workshops und Erprobungen mit Kindern nachzuvollziehen. Wie die Kritik von Peter Müller u. a. nachweist, bedarf es bei der Übertragung und Entwicklung weiterer Geschichten noch gründlicherer Reflexions- und Adaptionprozesse. Im praktischen Vollzug von Godly Play verändert sich aber das Skript, genauer gesagt: seine religionspädagogische Funktion, sowieso und zwar auf entscheidende Weise: In der Vorbereitung setzt sich der Erzähler mit dem angebotenen Skript auseinander. Er lernt es nicht einfach „auswendig“, sondern „inwendig“ und wird es dabei an der einen oder anderen Stelle verändern. In der Darbietung tritt der Erzähler dann hinter die dargebotene Geschichte zurück, er lässt sie

gleichsam durch sich hindurch, um den Raum der selbsttätigen Begegnung der Kinder nicht zu verengen. In derselben Intention vermeidet er während der Darbietung den Augenkontakt zu den Kindern, der gemeinsame Fokus liegt visualisiert in der Mitte. Auch die vorgeschlagenen Impulse für das anschließende Ergründungsgespräch haben eine spezielle didaktische Funktion: Sie sind genau auf das jeweilige Genre der Geschichten abgestellt und kehren innerhalb des Genres wieder. Das hat, wie Berg richtig feststellt, einen ritualisierenden Effekt. Aber sein Zweck ist ein reformpädagogisch gut eingeführter, nämlich den Kindern jene regelhafte Rahmung anzubieten, die nötig ist, damit ein Raum von Freiheit entstehen kann. Die „Eigenverantwortung und Kompetenz von ausgebildeten Lehrpersonen“ erhält dabei einen spezifischen Akzent, und zwar hin zu Lernbegleitern, die hauptsächlich *wahrnehmend* tätig sind, aus ihren kollegial kommunizierten Wahrnehmungen heraus Handlungsstrategien für jedes einzelne Kind entwickeln und sich selbst als den Kindern gleichnah oder gleichfremd gegenüber einer bestimmten religiösen Erfahrung begreifen. Dies zu lernen, ist für die Teilnehmenden in Godly Play-Kursen meist die eigentlich schwere Aufgabe. Der zuerst orientierende, dann immer freier werdende Umgang mit den vorgeschlagenen Skripten ist demgegenüber die leichtere Übung. Auch hier liefern die Kinder selbst die beste Anschauung dafür, wozu ihnen diese Erzählweise und die wiederkehrenden Ergründungsfragen dienlich sind: Wenn sie ein wenig vertraut sind mit der kommunikativen Struktur, beginnen sie das Gespräch von selbst; die ihnen bekannten Fragen nutzen sie lediglich als Geländer. Sie entwickeln eigene, weiterführende Fragen und nutzen die emotionalen, kognitiven, sozialen und diskursiven Strukturen der Fragen, um miteinander zu erkunden (d.h. auch, sich bei Bedarf lebhaft abzugrenzen). Die Erzählerin hingegen nimmt sich immer mehr zurück, moderiert bei Bedarf. Was die Kinder äußern, ist deshalb didaktisch gesehen nicht als „Antworten“, sondern als „Aussagen“ zu qualifizieren.

3. Weiterführende Perspektiven

Blicken wir nun zurück auf das, was wir als zentrales Kriterium religiöser Bildung benannt hatten, nämlich den Wechsel von Innen- und Außenperspektiven auf religiöse Themen und Erlebensweisen zu inszenieren. „Innen“ und „außen“ bezieht sich hier zum ersten auf die subjektive Religion des Kindes in der Gemeinschaft anderer subjektiv religiöser Kinder, zum zweiten auf die von einer bestimmten Konfession präsentierten religiösen Erfahrungen, Überzeugungen und Symbole im Wechselspiel mit der subjektiven Religion, der gesellschaftlich-kulturellen Religion (etwa in der Werbung) und in anderen Religionen. Hier kann man kritisieren, dass Berrymans Ansatz zu stark von einer bestimmten konfessionellen Gestalt des Christentums ausgeht, und erst in einer so entwickelten religiösen

Identität die Maßstäbe zur selbsttätigen Urteilsbildung hinsichtlich anderer religiöser Subjekte bzw. Phänomene verankert sieht. Diese Kritik verstärkt sich dadurch, dass die kritische Abgrenzung, die Berryman de facto gegenüber dem katechetischen Ansatz seiner Lehrerin Sofia Cavalletti vornimmt, erst vor dem Hintergrund seines *gesamten* Konzeptes deutlich wird und nicht so sehr in den verwendeten Materialien oder in seiner Selbstdarstellung (Berryman 2006, 112). Nach meiner Wahrnehmung wird es in nächster Zeit darauf ankommen, die Differenzierungen zwischen Cavalletti, Berryman und den Adaptionsbemühungen unter deutschen religionspädagogischen Bedingungen noch stärker herauszuarbeiten, um Missverständnisse zu vermeiden.

Dann müsste eigentlich auch in der Praxis von Godly Play die weitgehende Übereinstimmung hervortreten, die sich auf der konzeptionellen Ebene mit Horst Klaus Bergs eigenen religionspädagogischen Impulsen im Anschluss an Maria Montessori feststellen lässt – sowohl hinsichtlich der Gesamtintention, „Kinder auf ihrem eigenen Weg zum Glauben und Leben so zu begleiten, dass sie die lebensgestaltenden Kräfte und Impulse des Evangeliums für ein gelingendes Leben in der Welt wahrnehmen können“ (82), als auch hinsichtlich der von ihm vorgeschlagenen „Lernchancen“ in der Erfahrung von Respekt und Freiheit, der gemeinsamen Suche nach Wahrheit und Sinnorientierung, der lebensweltlichen Ausrichtung, der Ganzheitlichkeit im Lernen und der pluralitätsfähigen räumlichen Gestaltung eines „Atriums“ (84-89). In diesem Sinn seien meine Überlegungen zu Bergs Kritik als Gegeneinladung ausgesprochen, sich auf die Praxis von Godly Play einzulassen und sich an seiner Adaption für den deutschen religionspädagogischen Kontext zu beteiligen.

LITERATUR

Berg, Horst Klaus: „Hilf mir, selbst zu glauben“. Zur religiösen Erziehung auf der Spur der Montessori-Pädagogik. In: Montessori. Zeitschrift für Montessori-Pädagogik 46(2008), H.1-2, 73-92.

Berryman, Jerome: Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Band 1: Einführung in Theorie und Praxis. Leipzig 2006

Dressler, Bernhard: Wie bildet sich „Wahrheitskompetenz“ in religiösen Lernprozessen? In: Elsenbast, Volker & Fischer, Dietlind (Hg.): Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“. Münster: Comenius-Institut 2006, 73-77

Lasch, Sara Lena & Pütz, Tanja: „Ich denk an nichts, nur daran, was ich mache.“ Interviews mit Vorschulkindern über das Erleben von Polarisierung der Aufmerksamkeit in der Arbeit mit Godly Play. In: Steinhäuser, Martin (Hg.): Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Band 5: Analysen, Handlungsfelder, Praxis. Leipzig 2008, 148-157

Müller, Peter: Godly Play – hermeneutisch, exegetisch und religionspädagogisch betrachtet. In: Bucher, Anton A. u.a. (Hg.): „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse“. Kinder erfahren und gestalten Spiritualität. Stuttgart 2007 (Jahrbuch für Kindertheologie, Band 6), 91-102

Simon, Evamaria: Berührungen in der Tiefe. Prätherapeutische Aspekte bei Godly Play. In: Steinhäuser, Martin (Hg.): Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Band 5: Analysen, Handlungsfelder, Praxis. Leipzig 2008, 136-147

Steinhäuser, Martin: Godly Play als Instrument subjektiver Theologie. In: Bucher, Anton A. u.a. (Hg.): „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse“. Kinder erfahren und gestalten Spiritualität. Stuttgart 2007 (Jahrbuch für Kindertheologie, Band 6), 65-79

Ders. (Hg.): Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Band 5: Analysen, Handlungsfelder, Praxis. Leipzig 2008