

Friedrich Schweitzer

Godly Play und religiöse Bildung – religiöse Bildung und Godly Play

Überlegungen und Anstöße aus bildungstheoretischer und kindertheologischer Sicht

Godly Play ist nicht aus einer Bildungstheorie abgeleitet. Es stellt vielmehr die Weiterentwicklung der religionspädagogischen Impulse Maria Montessoris dar. Insofern geht es auf die Begegnung zwischen Religionspädagogik oder römisch-italienischem Katholizismus und reformpädagogischem Geist zurück. Am Anfang steht die „Kapelle der Kinder“, von der Montessori 1922 in ihrem Buch „Kinder, die in der Kirche leben“ berichtet (Montessori 1964, 18). Diese Kapelle, aus der sich später der auch sonst aus der Montessori-Pädagogik bekannte Plan für ein „Atrium“ entwickelte – für einen „Raum, der vor allem für die religiöse Erziehung bestimmt ist“, eine Art „Vorzimmer zur Kirche“ (Montessori 1964, 31), stellt gleichsam die Anwendung der pädagogisch-gestalterischen Prinzipien Montessoris auf Religion und Kirche dar. Geschaffen wird eine kindgemäße Stätte des Lebens, Arbeitens, Lernens und Feierns.

Wie viel und wie wenig Berrymans Godly Play noch mit den vom italienischen Katholizismus und einer eindrücklichen Messopfer-Frömmigkeit geprägten Ansätzen Montessoris gemein hat, wäre eine eigene Frage. Die von Montessori über Sofia Cavalletti (1994) hin zu Berryman sich vollziehenden Entwicklungen können nicht einfach als Rezeption einer vorgegebenen Methode verstanden werden. Der Weg einer historisch vergleichenden Analyse soll im Folgenden jedoch nicht verfolgt werden. Vermutlich würde auch dabei hervortreten, was eine systematische Betrachtung ergibt: die für Berrymans Modell bezeichnende, allerdings eher implizite *Ausrichtung an der religiösen Bildung des Kindes*, die im Vergleich zu Montessoris ursprünglichen Arbeiten eine zumindest graduelle Akzentverschiebung bedeutet.¹

Das Modell Godly Play unter dem Aspekt der religiösen Bildung zu analysieren, kann zu größerer Klarheit verhelfen, auch für die praktische Arbeit. Nicht zuletzt kann auf diese Weise sichtbar werden, dass Godly Play weit mehr ist als eine beliebige Methode. Zugleich wirft eine solche bildungstheoretisch ausgerichtete Analyse auch Fragen an das Modell auf, die für die Weiterentwicklung hilfreich sein können. Vor allem macht eine solche Analyse die Notwendigkeit sichtbar, Kinder als vollwertige Subjekte zu achten und ihrer eigenen Kreativität Raum zu geben.

Meine Bekanntschaft mit Berrymans Modell rührt in erster Linie nicht aus den schriftlichen Darstellungen, sondern aus zahlreichen persönlichen Begegnungen. Schon vor mehr als zwanzig Jahren kam Berryman, bezeichnenderweise auf der Rückreise aus Italien in die USA, nach Tübingen, um seinen Ansatz mit deutschen Religionspädagogen zu diskutieren, vor allem mit Karl Ernst Nipkow. Das International Seminar on Religious Education and Values bot mir in der Folgezeit mehrfach Gelegenheit, Godly Play bei persönlichen Präsentationen Berrymans kennenzulernen. In diesen Zusammenhang des Internationalen Seminars gehört auch Berrymans Beteiligung an der von mir mit herausgegebenen Festschrift für John M. Hull. (Berryman 2006d, vgl. 112–121 in diesem Buch.)

¹ Besonders deutlich ließen sich die Unterschiede zwischen Montessori und Berryman wohl dort demonstrieren, wo Montessori die „heilige Messe“ Kindern erklären will (Montessori 1964, 93 ff., 155 ff.). Wohl angesichts der enormen theologischen und kirchlichen Bedeutung von Messe und Messopfer wagt sich Montessori hier nur wenig vor in Bereiche, die nicht auch von einer traditionellen katholischen Katechetik begangen worden wären.

1. WARUM HIER VON BILDUNG ZU SPRECHEN SEI

Die Einführung einer Theorie der religiösen Bildung ist hier nicht beabsichtigt (zu meinen Sichtweisen vgl. Schweitzer 2006, 122 ff.; Schweitzer 2003) und auch kein Überblick zur neueren religionspädagogischen Bildungsdiskussion (dazu Nipkow 1998a, 1998b; Biehl 2003). Erforderlich ist allerdings eine Abgrenzung gegenüber verengten Auffassungen von Bildung, die eine Anwendung des Bildungsbegriffs auf Modelle wie Godly Play von vornherein unmöglich machen.

Eine erste Verengung betrifft das Verhältnis von Bildung und Schule. Lange Zeit galt ein Abitur mit dreizehn und mehr Fächern als Inbegriff von Bildung. Demgegenüber wird heute in der Erziehungswissenschaft, besonders im Anschluss an Wolfgang Klafki (1985), weithin ein Bildungsverständnis vertreten, das sich nicht mehr an Schule oder gar an Schulfächern orientiert, sondern an Begriffen wie Selbstbestimmung, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit.

Damit verbunden ist die Überwindung einer zweiten Verengung, der zufolge Bildung vor allem Wissen bedeutet. Demgegenüber hat etwa die Bildungsdenkschrift der EKD „Maße des Menschlichen“ ein weites Verständnis von Bildung eingefordert, nämlich „als *Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertbewusstsein, Haltungen (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens*“ (Kirchenamt 2003, 66).

Eine dritte Verengung geht von einer lebensgeschichtlichen Abfolge von Erziehung und Bildung in dem Sinne aus, dass es in der Kindheit zunächst um Erziehung und erst später um Bildung gehen könne. Diese Auffassung übersieht die für alle spätere Bildung grundlegende Bedeutung der frühen Kindheit (Schäfer 1995) und muss deshalb ebenfalls als überholt abgelehnt werden.

Besonders die Hervorhebung der Bildungsbedeutung der frühen Kindheit impliziert eine Besinnung auf die für den Bildungsbegriff in seiner klassischen Bedeutung (Wilhelm von Humboldt, Friedrich Schleiermacher u.a.) entscheidenden Aspekte der Selbstwerdung durch Selbst-Bildung. Diese Selbst-Bildung geschieht im Medium sozialer Beziehungen sowie im Umgang mit Wirklichkeit, der für Kinder immer auch Fantasie, Spiel und gestalterisches Tun einschließt (s. dazu ebenfalls Schäfer 1995).

Religiöse Bildung hebt die in allen Bildungsprozessen zumindest implizit vorhandene religiöse Dimension – die EKD-Denkschrift spricht vom „Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens“ – eigens hervor. Im christlichen und besonders im evangelischen Bereich werden das eigene Verstehen sowie religiöse Mündigkeit als Bildungsziele im Sinne von Urteilsfähigkeit sowie Entscheidungsfähigkeit, neuerdings auch von Pluralitäts- und Verständigungsfähigkeit betont (Schweitzer 2006, 124 f.).

Religiöse Bildung meint so gesehen die Begleitung und Unterstützung von Prozessen der Selbstwerdung oder Identitätsentwicklung von der frühen Kindheit an im Horizont von Religion und Glaube. Zum Erwerb von auf Religion bezogenen Kenntnissen, an die bei Bildung vielfach gedacht wird, treten die für die Bildung nicht weniger entscheidenden Erfahrungen, die ein Kind mit Personen und Sachen, mit Räumen und Zeiten usw. macht. Erst wenn wir von einem solchen bewusst weit gefassten Bildungsverständnis ausgehen, wird eine Würdigung von Godly Play unter dem Aspekt der religiösen Bildung möglich.

2. BILDUNG IM SPIEL – GODLY PLAY ALS CHANCE FÜR RELIGIÖSE BILDUNG

Godly Play erwächst nicht aus einer Bildungstheorie, aber der Ansatz ist anschlussfähig für bildungstheoretische Reflexionen. Diese These soll im Folgenden entfaltet werden, indem die in Godly Play implizierten Dimensionen religiöser Bildung aufgezeigt werden (2.1). Die Frage nach religiöser Bildung in Godly Play wirft zugleich Rückfragen auf und nötigt dazu, auch die Grenzen dieses Ansatzes zu markieren (2.2).

2.1 Dimensionen religiöser Bildung in Godly Play

Godly Play weist eine Fülle von Dimensionen auf, die seine bildungstheoretische Anschlussfähigkeit erkennen lassen. Diese Dimensionen sollen in der Gestalt eines Überblicks markiert werden. Den Begriff der (Bildungs-)Dimensionen wähle ich dabei in Entsprechung u. a. zum sog. dimensionalen Ansatz in der (religiösen) Elementarpädagogik, wie er besonders im Blick auf den Kindergarten bzw. die Kindertagesstätte entwickelt worden ist und der das bereits angesprochene weitgefasste Bildungsverständnis aufnimmt.

Für das Verständnis der (Bildungs-)Dimensionen ist folgende These kennzeichnend:

Als Dimensionen bezeichnen wir die in jedem Kindergarten vorhandenen Gestaltungsmöglichkeiten, etwa im Umgang mit Raum und Zeit, bei menschlichen Beziehungen oder beim Erzählen. Die Gestaltung dieser Dimensionen des Kindergartens hat Folgen für die religiöse Erziehung, und aus der religiösen Erziehung ergeben sich Anstöße für die Gestaltung der Einrichtung. (Scheilke/Schweitzer 2006, 15)

Als Dimensionen werden genannt: Raum, Zeit, Beziehungen, Körper und Sinne, Feste und Rituale, Erzählen, Stille, Meditation, Gebet, Kunst und Kinderkultur, Gemeinwesen und Gemeinde, Spiel.

Der Ablauf einer Godly Play-Stunde folgt dem Gottesdienst, besonders der katholischen Messe (Berryman 1995, 18). Deshalb ist an erster Stelle die *liturgische Bildung* zu nennen. Godly Play eröffnet Kindern einen kindgemäßen Zugang zu liturgischen Vollzügen. Dies war schon bei Montessori selbst der Ausgangspunkt für ihre Religionspädagogik (s. o.). Dieser Aspekt wird in anderen Beiträgen im vorliegenden Band entfaltet (Steinhäuser, Mette) und soll deshalb hier nicht weiter erörtert werden.

Als zweite Bildungsdimension ist das *Spiel* anzusprechen. Das Spiel stellt hier weit mehr dar als eine beliebige Methode. Der gesamte Ansatz gewinnt im Spiel seine spezifische Gestalt und einen Rahmen, in dem alles, was hier geschieht, zu sehen ist. Darin korrespondiert Godly Play mit erziehungswissenschaftlichen Reflexionen zur Bedeutung des Spiels in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (vgl. mit weiteren Hinweisen Flitner 1988, 1996, bes. 133 ff.). Im Anschluss an die auch für Berryman zentralen Arbeiten von D. W. Winnicott wird neuerdings auch ausdrücklich die Bildungsbedeutung des Spiels herausgearbeitet (Schäfer 1995, 127 ff.). Im Spiel erfährt das Kind sich selbst, und es entwirft sich selbst – in der probeweisen Übernahme von Identitäten und Rollen. Dabei besteht eine besondere Nähe zwischen Spiel und Religion, die verständlich macht, warum die theologische Bedeutung des Spiels sowie die Bedeutung des Spiels für religiöse Bildung derzeit neue Beachtung finden (Klie 2003, Kliss 2007).

Besondere Beachtung erfährt bei Godly Play die Bildungsdimension der *Sozialität* (Berryman 1991, 90 ff.). Erfahrbare gemacht werden gestaltete Beziehungen, vor allem im Kreis und damit in der Gruppe, aber auch in der Begegnung vor allem mit dem Geschichtenerzähler. In jeder Stunde werden verschiedene Gestalten von Sozialität im Aufbau und Abbau strukturierender und entstrukturierender Settings durchlebt. Ebenso markant ist die individuelle Zuwendung

des Geschichtenerzählers zu jedem einzelnen Kind im Gespräch. Angesichts des hohen Maßes an Entstrukturierung und Individualisierung, etwa des Familienlebens, gewinnen solche Erfahrungsmöglichkeiten ein besonderes Gewicht.

Auch der *Raum* ist als eigene Bildungsdimension anzusprechen, die allerdings häufig übergangen wird. Vor allem eine „anthropologische Pädagogik“ (Bollnow 1983, 78 ff.) hat die pädagogischen Implikationen des Raumes und der Raumerfahrung herausgearbeitet, unter Aspekten wie Geborgenheit und Vertrauen, der inneren Ordnung und des Wohnens. Auch in der (katholischen) Religionspädagogik spielt der Raum neuerdings eine hervorgehobene Rolle (Halbfas 1982, 167 ff.). Durch die Bindung an einen bestimmten Raum, der durch eine „Schwelle“, sogar durch einen Türhüter, aus- und abgegrenzt wird, gewinnt die räumliche Dimension für Godly Play eine hervorgehobene, geradezu konstitutive Bedeutung. Zu Godly Play kommt nur, wer in diesen besonderen Raum eintritt, in diesen Raum eingelassen und zugelassen wird, weil er oder sie „bereit“ dazu ist. Damit macht sich Godly Play nicht nur die Attraktivität geheimnisvoller, weil ausgegrenzter Räume zunutze, sondern kann selbst auch dazu anregen, die Dimension des Raumes bewusst zu erfahren, sich selbst im Raum zu verorten und ein Verhältnis zur räumlichen Dimension der eigenen Identität zu gewinnen. All dies impliziert im Übrigen den Körper als *Leib*, weshalb auch Leiblichkeit als eine bei Godly Play implizierte Bildungsdimension angesprochen werden kann.

Dem ausgegrenzten Raum entspricht die ebenso ausgegrenzte *Zeit*, die im Eintritt in Godly Play und im Austritt daraus in ebenfalls gestalteter Form erfahrbar wird. Darüber hinaus ist die sich wiederholende zyklische Zeitstruktur, wie sie in jeder Godly Play-Stunde eingehalten wird, von eigener Bedeutung (Berryman 1991, 87 ff.). Hier liegt eine Anschlussstelle für Ritual und rituelle Vollzüge, deren Nutzen für (Religions-)Pädagogik und Bildung heute bekanntlich ebenfalls neu entdeckt wird.

Geschichten sind für religiöse Bildung konstitutiv. Religiöse Bildung weist eine grundlegende narrative Dimension auf. Im Zentrum von Godly Play stehen Gruppen von Geschichten: Glaubensgeschichten, Geschichten zum Weihnachtsfestkreis und Gleichnisse, Geschichten zum Osterfestkreis (Berryman 2006b, 2006c, 2007). Bei Godly Play findet die Tradition des gestalteten Erzählens neu Anerkennung, wie sie auch sonst in der Religionspädagogik angestrebt wird.

Bildung geschieht aber nicht nur durch die Aufnahme von Eindrücken, sondern auch im Ausdruck und im eigenen Gestalten. Dies ist die *expressive Dimension* (religiöser) Bildung. Sie kommt besonders im Malen von Bildern zum Tragen (Müller 2000). Weitergehend ist die Bildung religiöser Vorstellungen angesprochen (Fischer/Schöll 2000). Auch die Entwicklung einer religiösen Sprache und Reflexionsfähigkeit gehören zum Umkreis der expressiven Dimension religiöser Bildung.

Schließlich sei noch die Erfahrung von *Stille*, die Praxis von *Meditation* und *Gebet* genannt, die heute manchmal als *spirituelle Dimension* von Bildung bezeichnet wird. Diese Dimension ist ebenfalls konstitutiv für Godly Play.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Godly Play tatsächlich zahlreiche Anschlussmöglichkeiten für bildungstheoretische Reflexionen aufweist. Insofern ist es berechtigt, von Godly Play als Chance für religiöse Bildung zu sprechen. Mit jeder Bildungsdimension, die angesprochen wurde, verbinden sich allerdings auch besondere Herausforderungen, die jeweiligen Bildungsaufgaben tatsächlich wahrzunehmen. Inwieweit dies im Einzelfall gelingt, ist eine Frage der Bewährung dieses Ansatzes, die sich nicht einfach auf Grund der konzeptionellen Darstellungen oder der Erfahrungsberichte von Berryman selbst beantworten lässt. Auch Godly Play braucht Qualitätskontrolle und Evaluation, so fremd die Begriffe hier zunächst klingen mögen. Der Erfolg von Godly Play ist nicht garantiert.

Neben der Qualität, welche die Realisierungen von Godly Play im Einzelfall gewinnen oder nicht gewinnen, ist auf prinzipielle Grenzen und Rückfragen zu verweisen.

2.2 Rückfragen: Grenzen von Godly Play

Die Rückfragen, die im Folgenden aufgenommen werden, sind nicht als grundlegende Einwände zu verstehen, die gegen diesen Ansatz sprechen würden. Sie machen vielmehr sichtbar, dass Godly Play kein Allheilmittel sein kann, sondern nur ein begrenztes Bildungsangebot eröffnet. Godly Play sollte daher als *ein* religionspädagogischer Ansatz angesehen werden, der andere Ansätze ergänzt und der seinerseits durch andere Modelle ergänzt und erweitert werden muss. Godly Play ist m. E. zudem kein ein für allemal feststehendes Modell, sondern kann – und sollte – weiterentwickelt werden.

Ich beginne mit einem durchaus kongenialen Einwand, der aus der religionspädagogischen Montessori-Rezeption stammt. Der katholische Religionspädagoge H. Halbfas weist darauf hin, dass die von Montessori eingesetzten *Materialien* sich s. E. nicht wirklich für eine „sensible Didaktik des Nichtverfügbaren“ eignen. Sie erschließen zwar die Welt der Sinne, aber nicht die von Sinn und Transzendenz. Dies liege „an einem von vornherein verkürzten Verständnis von Liturgie, Gebet, Gemeinde, Kirche ... letztlich an einer falschen Reduktion auf handhabbares Material und äußere Formen“. „Sobald es um Sinnfragen geht ..., ist die Grenze des Montessori-Materials erreicht“ (Halbfas 1982, 201). Ob dieser Einwand auch gegen die bei Godly Play eingesetzten Materialien spricht, wäre eigens zu prüfen. Weitere Anfragen in dieser Hinsicht beziehen sich auf die ästhetische Qualität des Materials, wie es Montessori und später Berryman einsetzen. Darauf wird bei Godly Play vielleicht noch nicht genügend reflektiert, zumindest nicht bei Berryman selbst (vgl. dazu jetzt den Beitrag von Kalloch, 122–135). Die im Zusammenhang der religionspädagogischen Diskussion um Symboldidaktik, performative Religionspädagogik (vgl. den Beitrag von Christian Kahrs, 31–40) und ästhetisches Lernen entwickelten Kriterien einer religionspädagogischen Ästhetik sollten auch bei Godly Play ernst genommen werden.

Kritische Rückfragen aus evangelischer Sicht entzündeten sich an dem in der Montessori-Pädagogik in religionspädagogischer Hinsicht implizierten *Katholizismus*. Godly Play hat sich von solchen konfessionellen Bestimmtheiten zwar ein Stück weit distanziert, aber schon das gesamte Arrangement steht noch immer in Kontinuität zur „Kapelle der Kinder“ (s. o.) und bedeutet jedenfalls einen Schwerpunkt der Religionspädagogik auf Gottesdienst, Eucharistie und Kirche. Protestantische Frömmigkeit lässt sich von vornherein nicht auf den kirchlichen Kontext beschränken (so verstehe ich viele der von Berg 1994, 18 ff., 75 ff. formulierten Anfragen).

Auch aus katholisch-religionspädagogischer Sicht ist zu konstatieren, dass Godly Play kaum etwas für die *ethische* und *politische* Dimension religiöser Bildung leistet. Insofern steht der Ansatz für eine katechetische Tradition noch vor der Wende zu den Problemen und Themen der Gegenwart (vgl. den Beitrag von Kahrs, S. 31–40). Die in der nachkonziliaren (katholischen) Katechese (im Umkreis besonders der Korrelationsdidaktik) hervorgehobenen anthropologischen Voraussetzungen und Erfahrungsbezüge gewinnen bei Godly Play keinen entscheidenden Einfluss (Cavalletti 1994, 159 ff. spricht sich ausdrücklich gegen eine „anthropologische Katechese“ aus). Offenbar soll die Gestaltwerdung des Eigeneindrucks der von Godly Play präsentierten Inhalte nicht gestört werden.

Vielleicht am stärksten fehlt es bei Godly Play an einer Auseinandersetzung mit der kulturellen, religiösen und weltanschaulichen *Pluralität*, die doch als Signatur der Gegenwart anzusprechen ist (Nipkow 1998a, 1998b, Schweitzer u. a. 2002). Es steht zu vermuten, dass Godly Play sich in

seiner bisherigen Praxis mit solchen Herausforderungen kaum konfrontiert sah. Die italienischen Wurzeln liegen in einer katholisch-homogenen Kultur. Die amerikanische Praxis vollzieht sich im Rahmen der Sonntagsschule, die schon vom Setting her die Begegnung mit Kindern anderer Religionszugehörigkeit mit großer Wahrscheinlichkeit ausschließt. Interessant ist in dieser Hinsicht die englische Rezeption Berrymans bei John Hull, der sich bei seinem religionspädagogischen Modell „Die Gabe an das Kind“ im Blick auf die Anschaulichkeit der eingesetzten religiösen Symbole (numen) auf Berryman und Montessori beruft (Hull 2000, 157). Einem mündlichen Bericht Hulls zufolge lehnt es Berryman ausdrücklich ab, seinen Ansatz auf das interreligiöse Lernen zu beziehen. Offenbar würde das von Hull als konstitutiv angesehene Moment der Distanzierung – nämlich von religiösen Symbolen, die nicht zur eigenen Religion gehören (ebd., 150 ff.) – die von Berryman angestrebte konzentrierte Einfühlung stören.

Über diese Rückfragen hinaus sind noch weiter theologische Aspekte zu bedenken, die sich aber besser nach der Darstellung kindertheologischer Impulse für Godly Play aufnehmen lassen.

3. „STAUNEN“ – FRAGEN – REFLEKTIEREN: KINDERTHEOLOGISCHE IMPULSE FÜR GODLY PLAY

Mit diesem Abschnitt verbindet sich ein gewisser Wechsel in der Betrachtungsweise. Ging es bislang darum, Godly Play aus bildungstheoretischer Perspektive zu würdigen, so soll jetzt, ohne die bildungstheoretische Perspektive aufzugeben, nach Impulsen für die Weiterentwicklung von Godly Play gefragt werden. Als Ausgangspunkt dafür wähle ich die Kindertheologie, wie sie in der deutschen Religionspädagogik seit den 1990er-Jahren entstanden ist (vgl. Schweitzer 2006, 155 ff.). Schon dieser Entstehungszeitpunkt signalisiert, dass die Kindertheologie für die Ausbildung von Godly Play noch keine Rolle spielen konnte. Neben den zeitlichen gibt es jedoch auch sachliche Gründe, die vermuten lassen, dass sich die Kindertheologie zwar mit Godly Play inhaltlich überschneidet, dass sie zugleich aber auch über Godly Play, zumindest in seiner bisherigen Form, hinausführt und zu weiteren Entwicklungen einlädt. Dabei können dann auch stärker protestantische Perspektiven zum Tragen kommen.

Besonders bei S. Cavalletti wird deutlich, dass zwischen der Religionspädagogik in der Montessori-Tradition und zumindest der Kinder*philosophie* eine innere Verbindung besteht. Sie versteht die frühe Kindheit als eine „Entwicklungsphase des Staunens“ und schlägt damit eine Brücke zu Platon, der das Staunen als „Erkennungszeichen des Philosophen“ und als „Ursprung“ der Philosophie versteht (Cavalletti 1994, 128). Für Cavalletti wird das Staunen (im italienischen Original „stupore“) zum Zentrum der religiösen Erziehung:

All dies ist für Erziehung im allgemeinen Sinne äußerst bedeutungsvoll, aber für die religiöse Erziehung gilt es wohl in besonderem Maße. Wenn uns das Staunen zu einer grundlegenden Geisteshaltung wird, so wird dadurch ein religiöses Charakteristikum in unser ganzes Leben übertragen, weil wir dann in dem Bewusstsein leben, dass wir eingetaucht sind in eine unergründliche und unvergleichliche Wirklichkeit. Wenn wir fähig sind, über die Wirklichkeit in ihrer Komplexität nachzudenken, so wird sie sich uns als voller Überraschungen erweisen, voller Aspekte, die wir niemals ganz erfassen oder beschreiben könnten, und dann werden wir unsere Augen nicht davor verschließen können, dass darin etwas oder jemand gegenwärtig ist, das oder der über uns steht (129).

Die religiöse Erziehung soll den Kindern, „dem Staunen des Kindes einen Gegenstand“ bieten, „der es weiter und tiefer in das Bewusstwerden der Wirklichkeit hineinführt“. Einen solchen Gegenstand böten das Evangelium und besonders die „Gleichnisse vom Reich Gottes, die in

den Augen der Kinder ein tiefes Licht aufleuchten ließen, ein Licht, das wir immer und immer wieder sehen durften“ (130).

Trotz der sprachlichen Abschwächungen, bei denen aus Cavallettis Staunen (*stupore*) das englische „wonder“ und im Deutschen „ich frage mich“ wird, ist die Verbindung zwischen den (kinder-)philosophischen Anstößen Cavallettis und Berrymans Gesprächsimpulsen noch deutlich zu erkennen. Daher kann eine kindertheologische Weiterführung von Godly Play als diesem Ansatz innerlich verwandte und angemessene Perspektive gelten. Im Folgenden stütze ich mich dafür auf meine Unterscheidung zwischen einer *Theologie von Kindern*, *Theologie mit Kindern* und einer *Theologie für Kinder* (Schweitzer 2006, 159 ff.).

3.1 Godly Play als Theologie für Kinder

Schon Cavallettis Überlegungen zu den „Gegenständen“, welche die religiöse Erziehung Kindern als Anlass zum „Staunen“ geben soll, legen es nahe, Godly Play in erster Linie als eine Theologie *für* Kinder zu verstehen. Die thematisch ausgerichteten Praxisbände der Reihe „Godly Play“ unterstreichen dies weiter (Berryman 2006b, 2006c, 2007).

Welche „Gegenstände“, Geschichten oder Themen werden ausgewählt? Im Zentrum stehen neben den Gleichnissen zum einen Weihnachts- und Ostergeschichten sowie zum anderen „Glaubensgeschichten“, die sich auf weitere biblische Geschichten besonders aus dem Alten Testament sowie auf das Kirchenjahr beziehen. Aus evangelischer Perspektive besonders auffällig ist die Hervorhebung der „heiligen Familie“ (Berryman 2006b, 39 ff.), die auch bei der Ausgestaltung des Godly Play-Raumes selbst eine hervorgehobene Rolle spielt. Darin kommt erneut die katholische Prägung von Godly Play zum Tragen.

Weiterreichende Fragen an die von Berryman vorgeschlagene Auswahl ergeben sich aus der Religionsdidaktik. Während kein Zweifel daran bestehen kann, dass die von Berryman ausgewählten biblischen Geschichten auf das Interesse der Kinder stoßen und ihr Staunen oder Nachdenken im Sinne der Kindertheologie anregen können, werden andere Geschichten oder Themen auch für eine Religionspädagogik des Kindesalters dadurch nicht einfach überflüssig. Wie bereits deutlich geworden ist, sollte dabei vor allem an die Bereiche von Alltag, Ethik und Politik gedacht werden sowie an Erfahrungen mit der kulturellen, religiösen und weltanschaulichen Pluralität unserer Gegenwart. Theologie für Kinder darf nicht mit „Bibel für Kinder“ gleichgesetzt werden. Es wäre ein wichtiger Schritt, Erfahrungen damit zu sammeln, wie sich der Ansatz von Godly Play verändert, wenn auch solche Geschichten einbezogen werden. Im Bereich des deutschen Kindergottesdienstes gibt es dazu durchaus praktische Erfahrungen.

3.2 Godly Play und Theologie von Kindern

Auf den ersten Blick ist schwer zu erkennen, wie die Theologie *von* Kindern als das eigene Fragen, Entdecken und Antworten der Kinder bei Godly Play zum Zuge kommt. Als Theologen werden Kinder von Berryman nur gelegentlich beschrieben, etwa in seiner Anrede an die Eltern im Rahmen der sogenannten Elternbriefe, die für jeder Geschichte zum Mitgeben vorgesehen sind (Berryman 2006b, 131 ff., 2006c, 165 ff., 2007, 169 ff.). Eine genauere Betrachtung vor allem seiner theoretischen Überlegungen lässt jedoch entsprechende Akzentsetzungen erkennen.

Am eindrucklichsten ist dies bei Berrymans Beschreibung zu erkennen, wie zwei Kinder mit dem Gleichnis vom „Sensamen“ umgehen (Berryman 2006a, 46 ff.). Hier wird mit großer Sorgfalt beschrieben, wie Kinder sich sprachlich und vor allem bildnerisch mit dem Gleichnis auseinandersetzen. Berrymans Deutungen kommen einer Kindertheologie als Theologie *von* Kindern sehr nahe, wenn er schreibt:

Eine theologische Interpretation dessen, was während der Erschaffung dieser Serie von Bildern geschah, ist die, dass beide Jungen anscheinend Kohärenz in größtmöglicher Form suchten, als sie immer wieder über das Gleichnis vom Sensamen meditierten. Ihr senso-motorisches Wissen und ihre senso-motorische kreative Ausdrucksweise beschäftigten ihren theologischen „Gemütszustand“ auf starke und besondere Weise, sodass er zum Wachstum angeregt und gleichzeitig zur Konstruktion von Sinn eingesetzt wurde.

Die beiden Jungen unterschieden nicht wie Erwachsene und dachten auch nicht über ihr Denken nach, wie es ältere Kinder und Erwachsene vielleicht getan hätten. Andererseits fiel es uns Erwachsenen wohl schwer, das, was die beiden durch diese Art der theologischen Erkenntnis entdeckten, besser auszudrücken, als sie es mit ihren Bildern sagten. Wir Erwachsene sprechen ‚über‘ solche Dinge eher in Begrifflichkeiten und mit größerer Differenzierung und Abstrahierung als Kinder das können. Es ist gut möglich, dass diese Fähigkeiten der Erwachsenen keinen Fortschritt, sondern eher ein Unvermögen darstellen, wenn es darum geht, mit existentiellen Fragen fertig zu werden (Berryman 2006a, 60).

Die theologischen Fähigkeiten der Kinder werden hier ausdrücklich gewürdigt. Wenn Berryman bezweifelt, dass die Fähigkeiten der Erwachsenen in dieser Hinsicht wirklich einen Fortschritt darstellten, kommt darin eine klare Achtung vor dem Kind zum Ausdruck. Zugleich mischt sich jedoch auch eine für Godly Play möglicherweise bezeichnende Geringschätzung reflexiver Fähigkeiten im Sinne theologischen Nachdenkens ein. Denn Berryman schreibt weiter:

Die Fähigkeit, über existentielle Fragen zu sprechen, verwandelt persönliche Erfahrungen in Abstraktionen. Die Abstraktionen neigen dazu, die existentiellen Fragen zu verschleiern, indem sie sie intellektualisieren. Ein solches Bemühen, letztendlich die begriffliche Kontrolle über existentielle Fragen zu behalten, ist zum Scheitern verurteilt, denn wir haben die endgültige Kontrolle nicht (60).

Eine intellektuelle oder begriffliche Kontrolle über unser Leben gibt es nicht, das trifft zu. Aber folgt daraus, dass unsere expressiven Möglichkeiten weiter reichen als unsere reflexiven? Die Gefahr, Expressivität gegen Reflexivität auszuspielen, ist hier nicht von der Hand zu weisen.

Auf jeden Fall regt die Kindertheologie dazu an, den theologischen Vorstellungen und Reflexionen von Kindern mit noch größerem Nachdruck Raum zu geben, als dies bei Godly Play bislang der Fall ist.

3.3 Theologie mit Kindern in Godly Play

Unter „Theologie *mit* Kindern“ verstehe ich Gespräche mit Kindern über religiöse Fragen. Die wichtigste Aufgabe besteht darin, Kinder in ihrem eigenen Nachdenken über solche Fragen zu ermutigen und anzuregen, um sie auf diese Weise eigene Antworten finden zu lassen.

Godly Play kennt dieses kindertheologische Element vor allem in der Phase des eigenen Verarbeitens, die sich an die Präsentation einer Geschichte anschließt. Berryman sieht darin eine wichtige Möglichkeit für die Entwicklung einer religiösen Sprache. Und er beschreibt verschiedene Formen des „wondering“ – wir sollten verdeutlichend hinzufügen des „Staunens“ – für unterschiedliche Geschichten und Themen:

- Bei Gleichnissen gehe es um die „Erfahrung ‚nicht-denkbaren Denkens‘“ (Berryman 1995, 39). Gleichnisse führen an die Grenzen der Sprache. Als zentrale Erschließungsfrage schlägt Berryman vor: „Ich frage mich (wonder), was dies wirklich sein könnte?“
- Bei Glaubensgeschichten gehe es um unsere „Tiefenidentität“. Die „große Geschichte“ werde erzählt und gebe unseren eigenen Geschichten einen „Kontext“ und eine weiterreichende Deutung“ (39). Hierher gehören dann Fragen wie die folgende: „Ich frage mich, welchen Teil der Geschichte du am liebsten magst?“ (40).
- Bei liturgischen Handlungen und Symbolen beziehen sich die Fragen direkt auf diese: „Ich frage mich, welche Gefühle die [liturgischen] Farben in dir auslösen?“ (41).
- „Stille braucht Stille, aber das Übrige braucht Sprache“ (39).

Bezeichnend für die von Berryman konzipierten Formen des Gesprächs sind vertiefende Impulse, welche die Kinder immer tiefer in die Geschichten und religiösen bzw. liturgischen Eindrücke und Erlebensformen hineinführen. Darin tritt eine Verwandtschaft mit der von H. Halbfas beschriebenen „Hermeneutik des Symbols“ auf: „Umschreiben, nicht Erklären!“ (Halbfas 1982, 123). Aus kindertheologischer Perspektive kann darin eine Unterschätzung der kindlichen Klärungs- und Reflexionsbedürfnisse liegen. Kinder wollen nicht nur etwas erleben, sondern sie machen sich auch Gedanken darüber, was ihre Erlebnisse bedeuten.

Wenn Theologie mit Kindern dazu ermutigt, Erlebnisse durch Reflexion in Erfahrungen zu transformieren und sie sich damit anzuverwandeln und anzueignen, erweist sie sich als religiöse Bildung. In dieser Hinsicht könnte Godly Play von einer engeren Zusammenarbeit mit der Kindertheologie profitieren.

4. GODLY PLAY UND THEOLOGIE DER KINDHEIT

Die beiden Bezeichnungen „Kindertheologie“ und „Theologie der Kindheit“ oder „Theologie des Kindes“ klingen ähnlich, sind aber streng zu unterscheiden. Nach dem im letzten Abschnitt Gesagten bezieht sich die Kindertheologie auf die Theologie von Kindern, mit Kindern und für Kinder. Die Theologie der Kindheit oder des Kindes hingegen betrifft die Anthropologie (theologische, pädagogische, philosophische usw. Anthropologie). Zentral sind hier Fragen nach der Sicht des Kindes im Verhältnis zu Erwachsenen, beispielsweise die immer wieder anzutreffende Annahme, Kindheit sei so etwas wie eine Vorstufe des Erwachsenenalters (Überblick Schweitzer 1992, 395 ff.).

Ob Godly Play mehr ist als eine pädagogische Methode, ob mit Godly Play tatsächlich ein ernsthafter Anspruch auf (religiöse) Bildung verbunden ist, entscheidet sich letztlich an den anthropologischen Voraussetzungen, von denen dieser Ansatz ausgeht. Wenn Godly Play nur als eine Möglichkeit geschätzt würde, Kinder in effektiverer Weise an biblische Geschichten und an kirchliche Vollzüge heranzuführen, würde dieser Ansatz noch keine Bildung ermöglichen. Erst wenn Kinder als vollwertige Subjekte geachtet werden, kommt ein solcher Bildungsanspruch zum Tragen.

In der Montessori-Tradition wird dieses Anliegen durchaus geteilt. Zu Recht steht am Ende der deutschen Ausgabe von Montessoris „Kinder, die in der Kirche leben“ (Montessori 1964, 215 ff.) die zuerst 1939 veröffentlichte Studie „Gott und das Kind“. Zentral ist hier Montessoris Plädoyer für ein „tieferer Achtung vor Gott im Kind“ (233), die vor allem schöpfungstheologisch begründet wird. Zumindest zum Teil sind Montessoris Sichtweisen des Kindes allerdings nicht unproblematisch, weil sie vom Einfluss der Theosophie mit ihrem spirituellen Evolutionsdenken mitgeprägt sind (Berg 1994, 18 ff.). Von pädagogischer Seite hat J. Oelkers Montessori vorgeworfen, dass sie einen Mythos des „leidenden Kindes“ verbreite und sich dafür, ganz zu Unrecht, auf den biblischen Christus berufe. Vor allem in den Spätschriften Montessoris finde sich die Auffassung, dass das Kind den „Leidensweg Christi zu gehen“ habe (Oelkers 1989, 76). Zugleich verkläre sie das Kind in messianischer Weise, was sich mit der biblischen Tradition ebenfalls nicht vereinbaren lasse (77).

Auch Berryman lässt seine Darstellung zu Godly Play in eine „Theologie der Kindheit“ münden (Berryman 2006a, 132 ff.). Die gegen Montessoris mythologische Anthropologie erhobenen Einwände treffen Berryman dabei nicht. Seine Überlegungen zur Anthropologie bzw. Theologie der Kindheit unterstreichen vielmehr seinen bildungstheoretischen Ansatz theologisch. Gleichwohl zeigen sich, gerade aus deutscher Perspektive, an dieser Stelle die Grenzen

der theologisch-anthropologischen Grundlegung von Godly Play. Zum einen werden, für die amerikanische Religionspädagogik weithin bezeichnend, die in Deutschland entwickelten Ansätze zu einer theologisch-pädagogischen Anthropologie nicht einmal erwähnt. Zum anderen sind auch neuere amerikanische Entwicklungen (z.B. Bunge 2001, Miller-McLemore 2003) kaum berücksichtigt (der 2006 auf Deutsch veröffentlichte Text Berrymans spiegelt den Stand der amerikanischen Diskussion der 90er-Jahre wider; aktueller: Berryman 2004 sowie sein Beitrag im vorliegenden Band). Beispiele für Weiterentwicklungen, die auch für Godly Play wichtig sein könnten, stellen etwa die Forderung nach einem „Perspektivenwechsel“ von den Erwachsenen hin zum Kind dar (Synode der EKD 1995, 49 ff.) oder das Plädoyer für das „Recht des Kindes auf Religion“ (Schweitzer 2005). In beiden Fällen gewinnt eine vom Kind selbst ausgehende religiöse Erziehung oder Bildung ein bis dahin nicht erreichtes Gewicht.

Bildungstheoretisch bzw. religionspädagogisch betrachtet erweist sich Godly Play so gesehen als entwicklungsbedürftig, aber eben auch als entwicklungsfähig. Der Ansatz sollte nicht als ein festliegendes Modell angesehen werden, sondern als eine entwicklungs offene Möglichkeit, von der die Kinder ebenso profitieren können wie Bildung und Religionspädagogik.

Literatur

- Berg, Horst Klaus: *Montessori für Religionspädagogen. Glauben erfahren mit Hand, Kopf und Herz*, Stuttgart 1994.
- Berryman, Jerome W.: *Godly Play: A Way of Religious Education*, San Francisco 1991.
- Berryman, Jerorme W.: *Teaching Godly Play: The Sunday Morning Handbook*, Nashville 1995.
- Berryman, Jerorme W.: *Children and Mature Spirituality*, in: *Sewanee Theological Revue* 48 (2004), H. 1, 17–36.
- Berryman, Jerome W.: *Playful orthodoxy: Religious education's solution to pluralism*, in: Dennis Bates/Gloria Durka/Friedrich Schweitzer (Hrsg.): *Education, Religion and Society: Essays in honour of John M. Hull*, London/New York 2006, 205–214.
- Berryman, Jerome W.: *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Bd. 1: Einführung in Theorie und Praxis*. Hrsg. v. Steinhäuser, Martin, Leipzig 2006a.
- Ders.: *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Bd. 2: Glaubensgeschichten*. Hrsg. v. Steinhäuser, Martin, Leipzig 2006b.
- Ders.: *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Bd. 3: Weihnachtsfestkreis und Gleichnisse*. Hrsg. v. Steinhäuser, Martin, Leipzig 2006c.
- Ders.: *Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Bd. 4: Osterfestkreis*. Hrsg. v. Steinhäuser, Martin, Leipzig 2007.
- Biehl, Peter: *Die Wiederentdeckung der Bildung in der gegenwärtigen Religionspädagogik – Ein Literaturbericht*, in: ders./Nipkow, Karl Ernst: *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*, Münster 2003, 111–152.
- Bollnow, Otto Friedrich: *Anthropologische Pädagogik*, Bern/Stuttgart ³1983.
- Bunge, Marcia J. (Hrsg.): *The Child in Christian Thought*, Grand Rapids/Cambridge 2001.
- Cavalletti, Sofia: *Das religiöse Potential des Kindes. Religiöse Erziehung im Rahmen der Montessori-Pädagogik. Erfahrungen mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren*, Freiburg u. a. 1994 (ital. Original: *Il Potenziale Religioso Del Bambino, descrizione di un'esperienza con bambini da 3 a 6 anni*, Rom 1979).
- Fischer, Dietlind/Schöll, Albrecht (Hrsg.): *Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder*, Münster 2000.
- Flitner, Andreas (Hrsg.): *Das Kinderspiel. Texte*, München ⁵1988.
- Flitner, Andreas: *Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels*, München ¹⁰1996.
- Halbfas, Hubertus: *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*, Düsseldorf 1982.
- Hull, John M.: *Glaube und Bildung. Ausgewählte Schriften Bd. 1*, Berg am Irchel 2000.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.): *Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissenschaft und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift*, Gütersloh 2003.

- Klafki, Wolfgang: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*, Weinheim/Basel 1985.
- Klie, Thomas: *Zeichen und Spiel. Semiotische und spieltheoretische Rekonstruktion der Pastoraltheologie*, Gütersloh 2003.
- Kliss, Oliver: *Das Spiel als bildungstheoretische Dimension der Religionspädagogik*, Habilitationsschrift Univ.- Tübingen 2007, Ms.
- Miller-McLemore, Bonnie J.: *Let The Children Come: Reimagining Childhood from a Christian Perspective*, San Francisco 2003.
- Montessori, Maria: *Kinder, die in der Kirche leben. Die religionspädagogischen Schriften*, hrsg. v. Helene Helming, Freiburg u.a. 1964.
- Müller, Eva: *Gestalterische Arbeitsformen*, in: Schweitzer, Friedrich/Faust-Siehl, Gabriele (Hrsg.): *Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung*, Frankfurt/M. 2000, 300–308.
- Nipkow, Karl Ernst: *Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 1: Moralpädagogik im Pluralismus*, Gütersloh 1998a; *Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus*, Gütersloh 1998b
- Oelkers, Jürgen: *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*, Weinheim/München 1989.
- Schäfer, Gerd E.: *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*, Weinheim/München 1995.
- Scheilke, Christoph Th./Schweitzer, Friedrich (Hrsg.): *Kinder brauchen Hoffnung – Religion im Alltag des Kindergartens Bd. 1: Mit Geheimnissen leben*, Münster 2006.
- Schweitzer, Friedrich: *Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage*, Gütersloh 1992.
- Schweitzer, Friedrich: *Pädagogik und Religion. Eine Einführung*, Stuttgart 2003.
- Schweitzer, Friedrich: *Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher*, Gütersloh 2005.
- Schweitzer, Friedrich: *Religionspädagogik*, Gütersloh 2006.
- Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg: *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Gütersloh 2002.
- Synode der EKD: *Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft*, Gütersloh 1995.