

Godly Play in der Schule? – Aporien und Chancen

von
Martin Steinhäuser

Abstract

Obwohl das Konzept des Godly Play in amerikanischen Sonntagsschulen entwickelt wurde, beinhaltet es dennoch einige Aspekte, die auch im Kontext des schulischen Religionsunterrichts in Deutschland Verwendung finden können, wenn es als ein Ansatz verstanden wird, SchülerInnen Zeit, Raum und eine pädagogische Beziehung zu bieten, um sich im Rahmen der christlichen Traditionen mit existenziellen Fragen zu beschäftigen. Dieser Beitrag erläutert die Diskussion um Godly Play in Deutschland und diskutiert die Hauptaspekte des Konzeptes.

1. Einleitung

1.1 Herkunft und Intention von Godly Play

Das Konzept Godly Play entstammt weder einer schulbezogenen Religionspädagogik noch einem bildungspolitisch ähnlichem Kontext. Es hat vielmehr seine Ursprünge in der Sonntagsschule der Episkopalkirche in den USA. In diesem institutionellen und religionskulturellen Rahmen hat der Theologe Jerome Berryman das Konzept Godly Play entwickelt, um Impulse aus der Montessori-Pädagogik, wie er sie Anfang der 1970er Jahre bei Sofia Cavaletti in Italien aufgenommen hatte, für die Religionsdidaktik fruchtbar zu machen. Wichtige Kennzeichen des Ursprungskontextes sind (a) der liturgische Gesamtrahmen, der nach deutschen Maßstäben näher am Kindergottesdienst als am Religionsunterricht liegt, (b) die damit gegebene hohe konfessionelle Homogenität der teilnehmenden Kinder und (c) die relativ ausschließliche Zuständigkeit der Glaubensgemeinschaft für die religiöse Bildung unter den Bedingungen fehlenden Religionsunterrichtes in öffentlichen Schulen in den USA.

Dennoch zeigen die Intentionen von Godly Play eine gewisse, näher zu prüfende Anschlussfähigkeit zu den Diskursen und Praxen religiöser Bildung in Deutschland. Zusammengefasst will Godly Play Kindern Zeit, Raum und Beziehung bieten, um an existentiellen Grundfragen des Menschseins wie Tod, Freiheit, Alleinsein und Sinn arbeiten zu können. Dafür versteht Berryman das christliche Sprach- und Symbolsystem als spezifisches, einzigartiges Hilfsmittel. Godly Play lädt Kinder vermittels eines strukturierten Prozesses ein, dieses Sprach- und Symbolsystem kennenzulernen und sachangemessen in Gebrauch zu nehmen, sich dabei ihres eigenen Denkens und Fühlens bewusster zu werden und persönliche Sinnstiftung zu entdecken. Zentrale Medien in diesem Prozess sind Geschichten, ergründet im Modus des Spielens, kreativen Arbeitens und selbsttätigen Weiterführens. Für die pädagogische Beziehung geht Berryman davon aus, dass das Kind in der Mitte stehe. Theologisch wird diese Intention geleitet durch die These, dass es einen Gott gebe, der sich in Offenbarung wie Verborgenheit mitteile und von den Kindern als gegenwärtig erfahren werden könne. Der didaktische Grundgestus ist das gemeinsame Fragen (sog. „wondering“).

1.2 Strukturen der Rezeption und Adaption

In Deutschland erfährt das Konzept seit 2003 eine wachsende Aufmerksamkeit, sowohl im gemeinde- als auch im elementar- und schulpädagogischen Bereich. Wichtige Arbeiten von Berryman liegen inzwischen auf Deutsch vor.¹ Ein Sammelband sowie diverse Qualifikationsarbeiten und Fachaufsätze markieren kritische Zwischenbilanzen der Diskussion.² Ein eingetragener Verein (Godly Play deutsch e.V., vgl. URL: www.godlyplay.de) hat sich zu Zwecken der Kommunikation, Weiterentwicklung und Fortbildung etabliert und kooperiert mit verschiedenen religionspädagogischen Instituten oder kindergottesdienstlichen Arbeitsstellen beider Großkirchen. Die Werkstätten für Menschen mit Behinderungen der Diakonie Leipzig /Innere Mission fabrizieren und vertreiben die konzeptspezifischen Materialien (URL: www.godlyplay-materialien.de).³

Der Prozess der kritischen Auseinandersetzung im deutschsprachigen Raum hat dazu geführt, dass die von Berryman vorgeschlagenen Ergänzungs- und Vertiefungsgeschichten zum Alten Testament (Band 6 der Godly Play-Buchreihe) pädagogisch und theologisch vollständig neu erarbeitet und neue Materialien und Spielweisen entwickelt wurden (erscheint 2011). Von Januar bis Dezember 2010 befinden sich diese neuen Geschichten in einer Testphase in Schulen, Gemeinden und Kindertagesstätten. Dem Band 7 der deutschen Buchreihe mit dem Schwerpunkt Neues Testament wird nicht mehr Berrymans Curriculum (d.h. Bd. 8 der US-amerikanischen Buchreihe), sondern eine eigens erarbeitete christologische Konzeption zugrunde liegen, auf die hin diese Geschichten neu entwickelt werden (Erscheinen geplant für 2013). Die deutsche Arbeit am Konzept Godly Play geht damit deutlich über kleinere Übersetzungs-Adaptionen und punktuelle konfessionsspezifische Überarbeitungen hinaus, welche die Bände 2-4 noch bestimmt hatte.

Diese deutschen Diskussionsprozesse liefern auch wichtige Beiträge zur internationalen Entwicklung von Godly Play. Ein Forum hierfür stellen die zweijährlichen European Godly Play Conferences dar. Als Stationen sind hier etwa Peter Müllers biblisch-hermeneutische Analyse (Evesham/UK 2006), Christina Kallochs kunstgeschichtliche und pädagogisch-ästhetische Referate (Madrid 2008) und zuletzt Friedrich Schweitzers Vortrag zu „Children’s Voice and Theology“ (Helsinki 2010) zu nennen.

Angesichts der religionskulturell und bildungspolitisch deutlich unterschiedenen Herkunft stellt sich die Frage, welche Gründe für die Aufmerksamkeit, die Godly Play in Deutschland findet, benannt werden können, und welche Reflexionen dementsprechend geboten sind. Im vorliegenden Beitrag wird diese Frage auf den *schulpädagogischen* Bereich fokussiert, wiewohl viele der grundsätzlichen

¹ BERRYMAN 2006a; 2006b; 2006c; 2007.

² Vgl. STEINHÄUSER (Hg.) 2008, PRANIESS 2008, eine laufend aktualisierte Literaturliste findet sich unter URL: www.godlyplay.de/Literatur. BERG 2008 kann als Beispiel für eine *insgesamt* ablehnende Diskussionsführung genannt werden, nicht zuletzt ausgelöst durch den missverständlichen, weil Absolutheitsansprüche suggerierenden Untertitel der Buchreihe „Godly Play. Das spielerische Konzept zum Entdecken von Bibel und Glauben“ (Hervorheb. M.St.).

³ Seit 2006 konferieren die deutschen Godly Play-AktivistInnen alle zwei Jahre auf europäischer Ebene mit VertreterInnen anderer Länder wie Finnland, Norwegen, Spanien, UK über Fragen der Konzeptentwicklung unter den jeweiligen nationalen, konfessionellen und bildungspolitischen Bedingungen.

religionsdidaktischen Überlegungen ebenso für die religiöse Bildungsarbeit in Kirchgemeinden und Kindertagesstätten zutreffen.

Dazu wird zunächst der theoretische Diskussionsstand skizziert (1.3.), bevor dann in den Abschnitten (2) und (3) praktisch-konzeptionelle Schnittflächen, die in der bisherigen Erprobung und Reflexion thematisch geworden sind, nachgezeichnet werden. Abschließend werden die gesammelten theoretischen und praktischen Indizien in drei kurze, weiterführende Überlegungen zum Verhältnis von Godly Play und schulischem Religionsunterricht in Deutschland überführt (4).

1.3 Zum Diskussionsstand

Die fachwissenschaftliche Diskussion zu Godly Play unter deutschen schulpädagogischen Bedingungen steht noch ganz am Anfang. Drei Akzente lassen sich in aller Kürze benennen. Vorweg soll allerdings angemerkt werden, dass sich bereits jetzt zwischen Godly Play und der deutschen Religionspädagogik keine Einbahnstraßen-Rezeption oder -Adaption abzeichnet, sondern ein Prozess mit *wechselseitigen* Impulsen und Kritikpunkten.

- A) Friedrich Schweitzer und Christoph Th. Scheilke führen die Diskussion vom Bildungsbegriff im Rahmen der allgemeinen Religionspädagogik her. Schweitzer geht dabei vom weit gefassten Bildungsverständnis der EKD-Denkschrift „Maße des Menschlichen“ aus und zeigt sodann anhand des elementarpädagogischen Konzeptes der „Dimensionen religiöser Bildung“ auf, dass Godly Play in seinen Strukturmerkmalen von Raum, Zeit, Spiel, Sozialität, Geschichten, Expression und Stille „zahlreiche Anschlussmöglichkeiten für bildungstheoretische Reflexionen aufweist“⁴. Scheilke setzt beim Bildungsauftrag des evangelischen Religionsunterrichts hinsichtlich seiner zentralen Ziele in individueller Mündigkeit und Bildungsgerechtigkeit an und leitet daraus didaktische Herausforderungen für unterrichtliche Prozesse ab, wie etwa Chancen zum selbständigen Lernen, denen Godly Play in elaborierter Weise entgegenkomme.⁵ Sowohl Schweitzer als auch Scheilke fragen freilich auch kritisch (a) nach Themen ethischer und politischer Bildung im Curriculum von Godly Play sowie (b), v.a. Schweitzer, nach der Auseinandersetzung mit religiöser und weltanschaulicher Pluralität, die bei Godly Play (passend zum kirchlichen, religionskulturell-homogenen Ursprungskontext, s.o.) eine Bevorzugung der Unterstützung in der jeweiligen konfessionellen Identitätsbildung erkennen lasse.
- B) Wolfhard Schweiker / Martina Fleig und Brigitte Zeeh-Silva skizzieren fachdidaktische Herausforderungen des Arbeitens mit Godly Play an Grund- und Förderschulen sowie Beispiele gelungener Integration in die gegebenen Bedingungen. Dabei können Schweiker / Fleig auf die heilpädagogischen Wurzeln bei Maria Montessori verweisen und anhand erster schulpraktischer Erfahrungen Chancen und Grenzen von Godly Play in unterschiedlichen schulischen Förderschwerpunkten benennen.⁶ Zeeh-Silva hingegen argumentiert vom kompetenzorientierten Unterricht her und plädiert anhand von Beispielen dafür, Godly Play als „Chance für selbstorientiertes Lernen“ in den Bereichen Unterrichtskultur, liturgischen Lernens, kreativen Arbeitens und der Symbolfähigkeit curricular zu „implantieren“.

⁴ SCHWEITZER 2008, 14 unter Bezug auf SCHEILKE / SCHWEITZER 2006.

⁵ Vgl. SCHEILKE 2010.

⁶ Vgl. SCHWEIKER 2008, SCHWEIKER / FLEIG 2008 sowie ZEEH-SILVA 2008.

Solche fachdidaktischen und methodischen, erfahrungsgestützten Beiträge verweisen nicht nur auf strukturelle Adaptionennotwendigkeiten von Godly Play für die Schule (etwa im Bereich der Reflexivität oder der Handlungsorientierung) – sie lassen sich auch als fundierte, konstruktive Kritik gängiger RU-Praxis lesen.

- C) Eine Einzeichnung von Godly Play in die grundsätzlichen religionspädagogischen Problemstellungen moderner Pluralität unternimmt Christian Kahrs. Seine Analyse führt ihn zu kritischen Rückfragen hinsichtlich konfessionell-religionspädagogischer Spezifika im System von Godly Play, speziell bezüglich des Verständnisses von Kirche, Bibel und der individuellen Religion als „Gottes-Vorstellung“. Hier notiert Kahrs einen wechselseitigen Aufklärungsbedarf mit der Idee, anhand einer kritischen Reflexion der theologischen Inhaltlichkeit religiöser Bildung nach einem „protestantischen Godly Play“ zu fragen.⁷

1.4 These

Als zentrale These liegt dem folgenden Beitrag zugrunde, dass die beachtliche Aufmerksamkeit in Deutschland ganz ähnliche Problemstellungen und Begründungen aufnimmt, die auch in der Diskussion um eine performative Religionspädagogik ins Feld geführt werden.⁸ Damit ist zugleich der Diskursrahmen benannt, in welchem Godly Play in seiner religionsdidaktischen Spezifik beleuchtet und kritisch reflektiert werden soll.

Im Rahmen dieses Beitrages kann es nicht darum gehen, das Konzept als solches genau darzustellen und zu analysieren. Hierfür ist auf die bereits erwähnte primär- und sekundärliterarische Diskussion im deutschsprachigen Raum hinzuweisen, aktuell ergänzt durch die Ergebnisse der zweiten Godly Play-Netzwerktagung im Februar 2010 zum Thema „Godly Play und gesellschaftliche Bildungsverantwortung“, publiziert auf der website godlyplay.de.

Allerdings soll auf eine Voraussetzung hingewiesen werden, die sich literarisch ohnehin nur unzureichend darstellen ließe: Die Praxis von Godly Play setzt einen spezifischen *Erfahrungswert* frei. Man muss den Prozess wenigstens in Ansätzen selbst miterlebt, mitvollzogen, mitgestaltet sowie sich selbst, die Gruppe, die Erzählerin, das Raum- und Zeitgefühl wahrgenommen haben, um die konzeptionellen und theoretischen Diskussionen sachgemäß führen zu können. In gewissem Sinn wiederholt sich hier das didaktische *movens* der performativen Religionspädagogik auf der Metaebene wissenschaftlicher Diskussion. In den folgenden Text sind daher behelfsweise Bilder eingefügt.



⁷ Vgl. KAHRS 2008, Zitat 40.

⁸ Vgl. ebd., 35f.

Freispiel © Ev.-Luth. Kirchgemeinde Moritzburg/Sa

2. Formen der schulischen Adaption von Godly Play

Bislang sind verschiedene Formen erprobt worden, welchen Beitrag Godly Play zur religiösen Bildung im schulischen Kontext leisten könnte.

2.1. Im weitesten Sinn sind hier Darbietungen im Rahmen von Schulandachten und Schulgottesdiensten zu nennen.

2.2. Gleichsam gegenüber steht dem die Verwendung von Godly Play als didaktisches Grundmodell eines curricularen Religionsunterrichtes mit wöchentlichen Doppelstunden, das durch sonstige Lehrplaninhalte erweitert wird.

2.3. Zwischen diesen beiden Formen liegen die Formen 2.3. und 2.4.: Einordnung einer Godly Play-Einheit in einen thematisch curricularen Zusammenhang, ohne dass Godly Play zum Grundmodell des gesamten RU gemacht wird.

Ein Beispiel dazu beschreibt Zeeh-Silva bezüglich des Gleichnisses vom ‚Guten Hirten‘, Klassen 1/2

- 1.Stunde: Die Kinder lernen die Arbeit der Hirten in Israel kennen.
(Dias: Geographische Gegebenheiten, Details aus dem Hirtenleben / Hinweis auf Gefahren / Rollenspiel: Hirten mit Herde)
- 2.Stunde: Godly Play I: ‚Der gute Hirte‘
(Gleichnis-Präsentation, Ergründungsphase)
- 3.Stunde: Godly Play II: ‚Der gute Hirte‘
(Wiederholung der Präsentation durch die Kinder / kurze Ergründungsphase / Kreativphase und Fest).
- 4.Stunde: Begriffsklärung: ‚Gleichnis‘ und ‚Psalm‘
Die Kinder lernen den 23. Psalm kennen (Rollenspiel in Zweiergruppen: Der/die HirtIn findet das verlorene Schaf und bringt es nach Hause / Psalm 23 wird in ‚Du‘-Form gelesen / Bild: Bei Gott bin ich beschützt / Ein eigener Psalm entsteht: „Gott, du bist...“)
- 5.Stunde: Spielerisches Memorieren von Psalm 23
(Gesten / Textpuzzle / Bewegungslied)⁹

2.4. Einordnung einer oder mehrerer Godly Play-Einheiten in ein schulisches Themenprojekt. So lässt sich z.B. die Godly Play-Darbietung zu „Ruth & Naomi“ in einen fächerübergreifenden oder fächerverbindenden Zusammenhang einordnen, z.B. zum Thema „Heimat“ oder „Familie“.

2.5. Vorstellbar – wenngleich dem Vf. noch nicht bekannt geworden – sind auch kirchliche Angebote im Rahmen von Ganztagschulprojekten.

2.6. Schließlich lassen sich ausgewählte didaktische Ideen oder einzelne methodische Elemente aus dem Godly Play-Konzept in den Religionsunterricht übernehmen. Dieses Verfahren mag unorthodox erscheinen – es entspricht aber den überwiegenden Rückmeldungen in den Godly Play-Fortbildungen, übrigens auch hinsichtlich der Arbeit in Kindertagesstätten oder Kirchgemeinden: Die Teilnehmenden bilanzieren, dass sie, ohne das Konzept insgesamt zu übernehmen, *viel von Godly Play gelernt* hätten – ob nun im grundlegenden Bild vom Kind, in der Erzähltechnik, in der Gesprächsführung oder in der Gestaltung des Raumes.

⁹ ZEEH-SILVA 2008, 170.

Die Auflistung solcher Adaptionenformen kann selbstredend die fachdidaktische und religionspädagogische Auseinandersetzung nicht ersetzen. In ihr wird erst sichtbar, was teilweise quer zum Schulalltag steht, von daher sowohl als Aporie wie als Chance interpretiert werden könnte und in jedem Fall einer Begründung bedarf, die mit dem Bildungsauftrag des Religionsunterrichts in Deutschland einhergeht.

3. Einige zentrale didaktische Elemente inkl. schulpraktischer Aporien

3.1 Zeit

Prinzipiell gesehen, besteht eine Godly Play-Einheit aus vier 4 Phasen: (a) dem Kreisbilden / Gemeinschaft werden, (b) der Darbietung mit Ergründungsgespräch, (c) der Kreativphase / dem Freispiel und (d) dem „kleinen Fest“. Berryman weist an verschiedenen Stellen darauf hin, dass diese Phasenaufteilung der Grundstruktur des christlichen Gottesdienstes entlehnt sei. Er begründet dies damit, dass sich diese Struktur über Jahrhunderte darin bewährt habe, der speziellen Kommunikation zwischen Menschen und Gott hilfreich zu sein.



Freispiel © Ev. Schulzentrum Muldentalkreis

Die Grundstruktur – selbst wo sie situationsbedingt variiert werden muss – ist *verlässlich wiederkehrend*. Darin steckt ein ritualisierendes Moment, welches (neben anderen didaktischen Kennzeichen) dazu beiträgt, dass die Kinder den Zeit-Raum zur Beschäftigung mit existentiellen Fragestellungen als einen „safe space“¹⁰, einen geschützten Raum, erleben können, in dem sie sich selbst orientieren und ihn deshalb selbsttätig in Gebrauch nehmen können. Ohne dieses Erleben wiederum könne, so Berryman, nicht erwartet werden, dass sich Kinder tatsächlich auf existentielle Fragestellungen einlassen, denen die religiösen Lerngegenstände zugeordnet sind. Optimal erstreckt sich eine Godly Play-Einheit über 90 Minuten, idealerweise über 120’.

Hier entsteht ein Konflikt mit dem üblichen 45-Minuten-Rhythmus der Schule. Er lässt sich entschärfen, wo RU als Doppelstunde geplant wird. Auch zeigen die Praxisberichte, wie am o. zit. Beispiel von Zeeh-Silva deutlich wurde, einen flexiblen Umgang mit den einzelnen Phasen über mehrere Teilstunden. Aber auch unter solchen Umständen im Zeitmanagement kann der eher meditative *Umgang mit der Zeit* bei Godly Play mit den Stressmomenten eines normalen Schulvormittages in

¹⁰ Vgl. zur Frage der Einbettung des „safe space“-Konzeptes in einen Schulalltag den empirischen Beitrag des Vf. / EVAMARIA SIMON: „Ich frage mich, ob Gott am Ende glücklich war...“. Glück und Heil als heuristische Aspekte in Godly Play, in: Jahrbuch für Kindertheologie 2011 (i.V.).

Konflikt treten. Gewiss fällt es Kindern schwerer, sich außerhalb von Montessori-Schulen auf einen Prozess einzulassen, der nach Montessori auf eine *Polarisation der Aufmerksamkeit* hinführen soll, wenn es vorher eine Sportstunde gab und hinterher ein Mathe-Test bevorsteht. Freilich ließe sich auch umgekehrt sagen: Genau dies kann man wollen, als einen absichtsvollen und unverzichtbaren Beitrag religiöser Bildung zum Schulleben insgesamt.

3.2 Raum

Godly Play arbeitet montessori-typisch mit dem Prinzip des offenen Lernraums. Regale ringsum halten die Materialien für die Geschichten jederzeit sichtbar, geordnet und für die Freispielzeit / Kreativphase zugänglich.



Godly Play-Raum © Ev.-Luth. Kirchgemeinde Moritzburg/Sa.

Der „vorbereitete Raum“ ist bei Godly Play einer der wichtigsten Faktoren im nonverbalen Lernen. Die Kinder sind umgeben von Materialien resp. zugehörigen Geschichten, deren „sachangemessenen Gebrauch“ sie Zug um Zug kennenlernen, wodurch sie wiederum in die Lage versetzt werden, selbsttätig Verknüpfungen herzustellen. Die Ergründungsmethodik bei einigen Geschichten zielt genau darauf ab:

„Ich frage mich, ob es in diesem Raum irgendetwas gibt, was ihr bringen und neben das Bild legen könntet, was uns helfen würde, mehr über diesen Teil der Geschichte zu erzählen. Schaut euch um. Ich werde jeden von euch einzeln fragen, ob ihr etwas holen möchtet, was ihr neben das Bild des Christus Kindes legen wollt, um mehr von der Geschichte zu erzählen. Ich weiß nicht, was ihr euch aussuchen werdet. Ihr seid die einzigen in der Welt, die das wissen. Wenn ihr euch nichts aussuchen möchtet, dann ist das in Ordnung. Genießt einfach, was wir zusammen machen.“¹¹

Älteren Kindern, die im Curriculum der Geschichten schon hinlänglich vertraut sind, kann man auch sog. „Kombinations-Geschichten“ oder „Synthesen“ darbieten, bei denen mehrere Geschichten mit Materialien nebeneinander oder sogar ineinander erzählt werden – im Ergründen überlegt die Gruppe dann, was die eine mit der anderen Geschichte zu tun haben könnte. Dieses hochgradig produktive und religionspädagogisch selbsttätige Verfahren ist nur unter der Voraussetzung eines „offenen Lernraums“ möglich.

Unter schulischen Bedingungen stellen sich hier natürlich eine Reihe von Fragen im Kontext des üblichen Klassenraum-Managements, selbst wenn man ein Fachkabinett

¹¹ Vgl. Ergründungsfragen zu den „Gesichtern Christi“, in: BERRYMAN 2007, 45f und folgende Einheiten.

„Religion“ zur Verfügung hat. Mancherorts wechselt die Gruppe dafür in die Aula, in einen „Raum der Stille“ oder einen anderen Raum, der bessere äußerliche Voraussetzungen bietet als ein übliches Klassenzimmer.



Godly Play-Schrankmobil © Gemeindezentrum Heiligeist Wolfsburg/Wendschott

Aus einer Schule in Süddeutschland kam auch die Anregung, einen „Godly Play-Schrank“ für schulische Zwecke zu adaptieren, der in einer Wolfsburger Kindertagesstätte entwickelt worden ist – fahrbar, mit wenigen Handgriffen mehrfach aufklappbar, lässt er auch in einer 10-Minuten-Pause die Grundzüge eines offenen Lernraums entstehen. Nicht übergangen werden soll freilich, dass die Beschaffung der Geschichten- und Kreativmaterialien für viele Schulen eine Herausforderung unter den Bedingungen von Lehrmittelknappheit darstellt. De facto sehen sich viele Lehrerinnen und Lehrer darauf begrenzt, „mit nur einer Geschichte unter dem Arm“ in die Klasse zu kommen.

3.3 Pädagogische Beziehung

Godly Play verzichtet auf Tische und Stühle. Erwachsene und Kinder sitzen auf dem Boden im Kreis. Sie begegnen sich „auf Augenhöhe“. Dieses physikalische Arrangement verdeutlicht die fundamentale religionspädagogische Annahme einer kindertheologischen Kompetenz.



Kreisbilden auf Augenhöhe © Ev. Schulzentrum Muldentalkreis

Die Ausgestaltung der Erwachsenen-Rolle innerhalb dieser Annahme ist bei Montessori im Konstrukt des vorbereiteten Erziehers angelegt und räumt der *Wahrnehmung* kindlicher Lernwege und sensibler Phasen Priorität im Lehrerhandeln ein. Die Godly Play-typische Impulseröffnung „Ich frage mich...“ (noch deutlicher im Englischen „I wonder“) ist eines der Indizien dafür, dass sich die Erwachsenen mit vollem Ernst auf einen Prozess offenen, wertungsfreien Ergründens der Kinder einlassen.

Im schulischen Kontext verlangt das, die klassisch-unterrichtliche Lehrerrolle zu überdenken. Auch dies ist nichts Spezifisches für Godly Play; ganz Ähnliches wird etwa beim Theologisieren mit Kindern verlangt.¹² Trotzdem darf dies als Herausforderung nicht unterschätzt werden. Es geht hier nicht nur um unterrichtliche Techniken, sondern um das Selbstverständnis der Lehrerrolle. Dies bedarf der Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern, und zwar aus zwei Gründen: (a) Zum einen ist es für sie ansonsten schwer, die Rolle zu interpretieren, in die sich die Lehrperson in Godly Play hineinbegibt. (b) Zum anderen trägt genau diese Gestaltung der Lehrerrolle dazu bei, den Inhalt des RU in Gestalt von Godly Play „in Form zu bringen“ und damit der grundsätzlichen religionsdidaktischen Reflexion für Schülerinnen und Schüler zugänglich zu machen.

3.4 Leistungsbemessung

Godly Play, so hatten wir eingangs verdeutlicht, zielt insgesamt auf spirituelle Bildung. Das schließt es aus theologischen wie pädagogischen Gründen aus, zu zensierbaren Lernergebnissen in einem engeren Sinn zu gelangen. Das gilt für Wortbeiträge im Ergründungsgespräch ebenso wie für Tätigkeiten in der Kreativphase.



Freispiel © Ev. Schulzentrum Muldentalkreis

Natürlich geschieht es in der Praxis, dass Kinder ein Gestaltungsergebnis zeigen möchten, untereinander oder den Erwachsenen. Doch konzeptionell vorgesehen ist das nicht. Wo es geschieht, halten sich die Erwachsenen mit Interpretationen und Bewertungen stark zurück und würdigen stattdessen das selbstständige Tätigwerden

¹² Vgl. maßstäblich die Untersuchung von FREUDENBERGER-LÖTZ 2008. Zeeh-Silva benennt zentrale Herausforderungen durch Godly Play für einen Perspektivwechsel auf der Seite der Lehrenden: „Begleitung statt Kontrolle, Nähe statt Distanz, Mitfragen statt Wissen, Beobachten statt Beurteilen, Ergründen statt Erklären.“ (ZEEH-SILVA 2008, 171).

des Kindes als solches. Zu bedenken ist hier auch, dass Kinder, die etwa mit einem *Geschichtenmaterial* gespielt haben, am Ende der Kreativphase „nichts zum vorzeigen“ hätten. Das Wesentliche hat sich hier im Prozess ereignet und bildet sich kaum im Ergebnis ab. So muss man wohl eher gegenteilig formulieren: Eine Zensurierung würde dem ganzen Prozess, auf den Godly Play zielt, eine Falle bauen.

Im Kontext zu bewertender Leistungen eines Schulfaches entsteht hier ein Problem. Es ist allerdings nicht spezifisch für Godly Play, tritt dort aber besonders deutlich hervor. Die Diskussion zeigt, dass sich die grundsätzlichen Überlegungen, wie sie für die Methodik des RU etwa von Jendorff zusammengefasst sind, und die auch in der Montessori-Pädagogik zu differenzierten Argumenten führen, auch auf Godly Play übertragen lassen.¹³

4. Weiterführende Überlegungen zum Verhältnis von Godly Play und schulischem RU

4.1 Zur Rolle von „Kirche“

Godly Play entstammt einer institutionalisierten Praxis authentischer Religionsausübung und -darstellung, nämlich einer bestimmten Kirche. Es setzt voraus, dass die dort ausgewählte, konfessionell bezogene und theologisch geordnete Inhaltlichkeit von Glaubensgegenständen geeignet sei, um die eingangs zusammengefassten Intentionen des Konzeptes Godly Play zu verfolgen. Dem ist insofern nicht zu widersprechen, als jedweder Bildungsprozess – ob nun in Gemeinde oder Schule vorzeigbarer, kulturell verankerter Gegenstände bedarf, um Lernen zu ermöglichen; darüber kann man sich verständigen. Das ist in etwa der Punkt, an dem in Deutschland die Diskussion zur performativen Religionsdidaktik die Diagnose vom Traditionsabbruch bei Kindern und Jugendlichen einbringt und in die Forderung überführt, Religion unterrichtlich in Form zu bringen.¹⁴ Auch das gilt, bei graduellen Unterschieden, in Gemeinde wie Schule. Die Frage ist aber, in welches Verhältnis die vorgezeigte Konfession zur Religion des Kindes gestellt wird.

4.2 Die Religion des Kindes

Godly Play fasziniert auch deshalb, weil es, um zu funktionieren, nicht prinzipiell zwischen einer *Teilnehmer-* und einer *Beobachterperspektive* unterscheiden muss. Dies ist deshalb unnötig, weil Godly Play diese Entscheidung der subjektiven Tätigkeit des Kindes überstellt. Die Authentizität der Präsentation wird durch die Aneignung oder Verwerfung des Vorgezeigten in der Religion des Kindes nicht in Frage gestellt. Kahrs hat in seiner Analyse herausgearbeitet, dass Godly Play genau unterscheidet zwischen „Vor-Gabe“ (was Kahrs im Zusammenhang seiner Erörterung den „kirchlichen Roman von Gott“ nennt) und „Nach-Denken“ (die Freiheit der privaten Religion). Insofern aber Godly Play *im Vollzug* Vor-Gabe und Nach-Denken in einer *Gesamtinszenierung* verschmilzt, eingebettet in eine bestimmte Raum- und Zeitgestaltung, sind sie aus Sicht der Kinder schwer zu unterscheiden. Das ist der Punkt, an dem für den schulischen Bildungsauftrag ein größeres Problem entsteht als für die Gemeindepädagogik, trotz aller Schnittflächen (s.u. 4.3.).

¹³ Vgl. JENDORFF (2009); LUDWIG (2008), bes. 54-57; SCHMUTZLER (2008); ZEEH-SILVA (2008), 171.

¹⁴ Vgl. ENGLERT 2008; ROOSE 2008; LEONHARD / KLIE 2008.

Zu fragen ist außerdem, in welchem Verhältnis dieses (protestantische) didaktische Merkmal der „Freiheit im Bezug zur Sache“ zu den (episkopalen) ekklesiologischen Voraussetzungen bei Berryman steht. Liegt hier eine zwingende Kopplung vor? Meine These ist: Nein, wie bei vielen anderen didaktischen Entscheidungen in Godly Play auch nicht. Das Verhältnis von Konfession und Religion bedarf aber, um dem *schulischen* Bildungsauftrag gerecht zu werden, einer stärkeren Flankierung durch Reflexion.

4.3 Religion „als etwas“

Die Diskussion zur performativen Religionspädagogik betont, wie nötig der Wechsel zwischen Innen- und Außenperspektive auf authentische Religionspraxis ist, um ein unterrichtliches Geschehen zu ermöglichen. Unterricht zeigt „etwas“ vor und macht es dadurch thematisch. Unterricht aus bildungstheoretischer Sicht, so DRESSLER, zeigt „etwas als etwas“ vor und ermöglicht so die Reflexion des jeweiligen Weltzugangs / der jeweiligen Voraussetzungen von sprachlich gefasstem Begriff und handlungsorientiertem Wissen.¹⁵ Godly Play lädt durch die Darbietungsart von Geschichten und mit vielen anderen konzeptionellen Elementen dazu ein, die christliche Religion imaginativ zu erkunden. Die Impulse im Ergründen sind inhaltlich offen und steuern unterschiedliche Ebenen der Auseinandersetzung mit der Geschichte an (emotional, kognitiv, subjektiv, sozial). Die Heterogenität der geäußerten Vorstellungen aus der Gruppe führt eine implizit reflexive Tätigkeit herauf. Die Kreativphase bzw. das Freispiel geben Raum, dem *Eindruck* einen eigenen *Ausdruck* gegenüber zu stellen. All das sind Reflexionschancen. Was dem Konzept von Berryman allerdings fehlt, ist eine klassisch schulpädagogische, explizit reflexive Einbettung der *Gesamtinszenierung* Godly Play. So eine reflexive Rahmung würde zugleich den didaktischen Ort bieten, um das nötige *Einverständnis* der Schülerinnen und Schüler anzustreben,¹⁶ mithin ihre *Selbststeuerung* im Lernen zu unterstützen. Modelle für solche vor- und nachlaufenden Reflexionsprozesse zu Godly Play sind bisher in Deutschland erst in Anfängen entwickelt.¹⁷

Meines Erachtens muss hierzu auch noch genauer geklärt werden, wie sich die Wirksamkeitsprinzipien spiritueller Lernprozesse zu kognitiv-reflexiven Anforderungen verhalten. Es scheint nicht ausgeschlossen, dass es zu „Brüchen“ kommt, wenn die Schülerinnen und Schülern eine Inszenierung wie Godly Play absichtsvoll durchbrechen und zu einem Reflexionsgegenstand machen sollen. Dies kann beiderseitig durchschlagen: (a) auf die Motivation bei den Schülerinnen und Schülern, sich überhaupt auf solche spirituellen Erkundungen einzulassen und (b) auf die spezifische Wirkweise von Godly Play als Konzept religiöser Bildung. Aber diese Überlegung kann nur das Problem anzeigen und bietet noch keine Lösung.

¹⁵ Vgl. DRESSLER / KLIE 2008, 217.

¹⁶ Vgl. ROOSE 2008, 104f, die im Zusammenhang der Diskussion zur performativen Religionsdidaktik vor einer drohenden Vereinnahmung religiöser Traditionen einerseits und der Schüler andererseits warnt.

¹⁷ Vgl. etwa die Impulse bei ZEEH-SILVA 2008, 174, die sich allerdings auf methodische Transparenz konzentrieren, nicht auf didaktische Reflexion.

Literatur

- BERG, HORST-KLAUS (2008), „Godly Play“ – ein freiheitliches religionspädagogisches Konzept? Eine Einladung zur Diskussion, in: Theo Web 7 (2008), H.2, S. 96-106.
- BERRYMAN, JEROME (2006), Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben, Band 1: Einführung in Theorie und Praxis, hrsg. v. Martin Steinhäuser, Leipzig. [BERRYMAN 2006a]
- BERRYMAN, JEROME (2006), Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben, Band 2: Glaubensgeschichten, hrsg. v. Martin Steinhäuser, Leipzig. [BERRYMAN 2006b]
- BERRYMAN, JEROME (2006), Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben, Band 3: Weihnachtsfestkreis und Gleichnisse, hrsg. v. Martin Steinhäuser, Leipzig. [BERRYMAN 2006c]
- BERRYMAN, JEROME (2007), Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben, Band 4: Osterfestkreis, hrsg. v. Martin Steinhäuser, Leipzig.
- DRESSLER, BERNHARD / KLIE, THOMAS (2008), Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Religionsunterricht, in: LEONHARD / KLIE (2008), 210-224.
- ENGLERT, RUDOLF (2008), Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz, in: ZPT 60 (2008), H.1, 1-13.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2007), Theologische Gespräche mit Kindern führen. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht. Stuttgart.
- KAHRS, CHRISTIAN (2008), Von der „Frage nach Gott“ zur „Gottes-Vorstellung“. Ein Versuch über Godly Play als Kritik der evangelischen Religionspädagogik, in: STEINHÄUSER (Hg.), 31-40.
- JENDORFF, BERNHARD (²1996), Prüfen, in: ADAM, GOTTFRIED / LACHMANN, RAINER (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht. Göttingen, 200-207.
- LEONHARD, SILKE / KLIE, THOMAS (2008), Ästhetik – Bildung – Performanz. Grundlinien performativer Religionsdidaktik, in: KLIE, THOMAS / LEONHARD, SILKE (Hg.), Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis. Stuttgart, 9-25.
- LUDWIG, HARALD (²2008), Montessori-Schulen und ihre Didaktik. Baltmannsweiler (Basiswissen Grundschule, Bd. 15).
- PRANIESS, MARTIN (2008), Godly Play. Die Rezeption der Montessori-Pädagogik durch den amerikanischen Religionspädagogen Jerome W. Berryman. Göttingen.
- ROOSE, HANNA (2008), Religiöse Praxis in der Grundschule. Eine Standortbestimmung im Rahmen der Debatte zum performativen Ansatz, in: Loccumer Pelikan 2008, H.3, 103-110.
- SCHEILKE, CHRISTOPH TH. (2010), Bildung, Schule, Religionsunterricht. Grundperspektiven und Prüfungen – auch für Godly Play. Thesen zum Vortrag auf der zweiten Godly Play-Netzwerktagung, Plön, URL: <http://www.godlyplay.de> [Zugriff: 18.10.2010].

- SCHEILKE, CHRISTOPH TH. / SCHWEITZER, FRIEDRICH (Hg.) (²2006), Kinder brauchen Hoffnung – Religion im Alltag des Kindergartens. Bd.1: Mit Geheimnissen leben. Münster.
- SCHMUTZLER, HANS JOACHIM (2008), Kinder loben in der Montessori-Praxis – darf man das? Ein Diskussionsbeitrag, in: Montessori. Zeitschrift für Montessoripädagogik 46 (2008), H.4, 268-273.
- SCHWEIKER, WOLFHARD (2008), Bildungsauftrag und Religionsunterricht. Godly Play in der öffentlichen Schule, in: STEINHÄUSER (Hg.), 164-168.
- SCHWEIKER, WOLFHARD / FLEIG, MARTINA (2008), Sonderschulen. Godly Play in unterschiedlichen Förderschwerpunkten, in: STEINHÄUSER (Hg.), 176-181.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2008), Godly Play und religiöse Bildung – religiöse Bildung und Godly Play. Überlegungen und Anstöße aus bildungstheoretischer und kindertheologischer Sicht, in: STEINHÄUSER (Hg.), 11-21.
- STEINHÄUSER, MARTIN (Hg.) (2008), Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Band 5: Analysen, Handlungsfelder, Praxis. Leipzig.
- ZEEH-SILVA, BRIGITTE (2008), Grundschule. Godly Play im kompetenzorientierten Religionsunterricht, in: STEINHÄUSER (Hg.) (2008), 169-175.

Dr. Martin Steinhäuser, Professor für Gemeindepädagogik, Fachhochschule für Religionspädagogik und Gemeindediakonie, Moritzburg.