Jesus begegnet Kindern

-

Die Wirkweise von Godly Play – Gott im Spiel aus dem Blickwinkel der Exegese für den Einsatz in der Grundschule

Monika Ott

**Diese Publikation wurde als Dissertation
an der Philosophischen Fakultät
der Universität zu Köln angenommen.
Die Verteidigung erfolgte am 04. Juni 2025.**

Begutachtet und geprüft von

Prof. Dr. Andreas Michel

Prof. Dr. Heike Lindner

Prof. Dr. Bert Roebben

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative-Commons-Lizenz vom Typ CC BY-SA 4.0 International (https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de).
Sie dürfen dieses Werk vervielfältigen, verbreiten und bearbeiten, solange Sie den Namen der Autorin nennen und Ihre Bearbeitungen unter denselben Bedingungen weitergeben.
Sämtliche Fotos sind hiervon ausgenommen.

Vorwort

Vor Beginn der eigentlichen Arbeit möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die mich in den letzten Jahren begleitet, unterstützt und ermutigt haben. Mein besonderer Dank gilt dabei meinen Kolleginnen und Freundinnen Ute, Karina, Anna Viola und meiner Tochter Jennifer, die die Arbeit Korrektur gelesen haben und mir wertvolle Rückmeldungen geben konnten. Ebenso gilt er Prof. Michel, der mich sechs Jahre lang bei der Arbeit begleitet hat.

Es war beruflich wie familiär eine sehr anspruchsvolle Zeit. Seit dem Beginn der Arbeit im Jahr 2019 hat sich privat und beruflich viel verändert. Die Coronapandemie erschwerte die Arbeit. Das Distanzlernen im begleitenden Promotionsstudium stellte kein Problem dar. Das Referendariat, das ich von November 2019 bis Mai 2021 absolvierte, war aber von besonderen Herausforderungen gekennzeichnet, so dass die Arbeit oft zurückstehen musste. Auch der Beginn der Erhebungen im Schuljahr 2021/22 war durch die Kontaktbeschränkungen zunächst nur begrenzt möglich. Sie begann in meinen Kontaktschulen: der Gemeinschaftsgrundschule Refrath, wo ich mein Referendariat machen und viele wichtige Erfahrungen sammeln konnte, der Gemeinschaftsgrundschule ‚An der Strunde', meiner ersten Anstellung und der Gemeinschaftsgrundschule Gronau, an der ich immer noch unterrichte. Ich danke den Kollegien für die nette Aufnahme und gute Unterstützung, ohne die diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre. Ein besonderer Dank gilt den Schulleiter*innen[1], die die Durchführung ermöglicht haben und allen Religionslehrer*innen. Im Austausch konnte ich von ihren reichen Erfahrungen profitieren und die Erhebung so anpassen, dass sie den Anforderungen an

[1] Begriffe, die mit dem ‚Genderstern' gekennzeichnet sind, verdeutlichen, dass mit den betreffenden Begriffen keine bedeutungstragende geschlechtsspezifische Unterscheidung verbunden ist. So steht der Begriff Schulleiter*innen für männliche Schulleiter und weibliche Schulleiterinnen. Mit dem Stern wird eine große Vielfalt an Menschen in Bezug auf ein Grundkriterium einbezogen und angesprochen. Diese Schreibweise wurde daher einer trennenden Schreibweise wie Leiter und Leiterinnen vorgezogen, da durch dieses Verfahren suggeriert werden kann, dass es eine bedeutungsunterscheidende Wirkung haben kann, ob männliche Schulleiter oder weibliche Schulleiterinnen betroffen wären.

den Schulalltag gerecht wurden und damit auch Ergebnisse ermöglichten, die für die direkte Umsetzung in der Praxis relevant sind. Ohne die Bereitschaft der einzelnen Religionskräfte mich einzuladen und die motivierte Mitarbeit der Kinder wäre diese Arbeit aber nicht umsetzbar gewesen.
Ein besonderer Dank gilt hierbei den Religionskindern der Eulen- und Mäuseklasse sowie der Igel- und Schneckenklasse an der Gemeinschaftsgrundschule Gronau. In Absprache mit den Familien konnte ich die Einheiten zum Projekt in Unterrichtsreihen einbinden und mit Fotos dokumentieren.

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG 8

1. JESUS BEGEGNET KINDERN IN DER BIBELWISSENSCHAFT 12

1.1 Allgemeiner Aufbau einer exegetischen Untersuchung 13
1.1.1 Textbestimmung 13
1.1.2 Textentstehung 15
1.1.3 Sprachliche Analyse 17
1.1.4 Gattungsanalyse 18
1.1.5 Narratologische Analyse 20
1.1.6 Sozial- und Realgeschichtlicher Kontext 22
1.1.7 Traditions- und Religionsgeschichtlicher Hintergrund 25
1.1.8 Verstehensangebote und Deutungshorizonte 26
1.1.9 Zusammenfassung 28
1.2 Untersuchung zu Mk 10,13-16 (Jesus segnet die Kinder) 30
1.2.1 Textbestimmung 30
1.2.2 Textentstehung 31
1.2.3 Sprachliche Analyse 33
1.2.4 Gattungsanalyse 35
1.2.5 Narratologische Analyse 38
1.2.6 Sozial- und Realgeschichtlicher Kontext 41
1.2.7 Traditions- und Religionsgeschichtlicher Hintergrund 43
1.2.8 Verstehensangebote und Deutungshorizonte 46
1.2.9 Zusammenfassung 49
1.3 Untersuchung zu Mt 15,21-28 (Jesus überwindet Grenzen) 54
1.3.1 Textbestimmung 54
1.3.2 Textentstehung 56
1.3.3 Sprachliche Analyse 59
1.3.4 Gattungsanalyse 60
1.3.5 Narratologische Analyse 65
1.3.6 Sozial- und Realgeschichtlicher Kontext 72
1.3.7 Traditions- und Religionsgeschichtlicher Hintergrund 77
1.3.8 Verstehensangebote und Deutungshorizonte 81
1.3.9 Zusammenfassung 84

2. JESUS BEGEGNET KINDERN BEI GODLY PLAY – GOTT IM SPIEL 92
2.1 Gesamtkonzept 93
2.1.1 Historische Entwicklung 93
2.1.2 Schwerpunkte 93
2.1.3 Aufbau einer einzelnen Einheit 95
2.1.4 Konzeptprinzip 96
2.2 Allgemeiner Umgang mit exegetischen Erwartungen 98
2.2.1 Textbestimmung 99
2.2.2 Textentstehung 100
2.2.3 Sprachliche Analyse 105
2.2.4 Gattungsanalyse 109
2.2.5 Narratologische Analyse 113
2.2.6 Sozial- und Realgeschichtlicher Kontext 122
2.2.7 Traditions- und Religionsgeschichtlicher Hintergrund 128
2.2.8 Verstehensangebote und Deutungshorizonte 133
2.2.9 Zusammenfassung 136
2.3 Exegetische Untersuchung zu ‚Jesus segnet die Kinder' 140
2.3.1 Textbestimmung 140
2.3.2 Textentstehung 141
2.3.3 Sprachliche Analyse 144
2.3.4 Gattungsanalyse 145
2.3.5 Narratologische Analyse 146
2.3.6 Sozial- und Realgeschichtlicher Kontext 152
2.3.7 Traditions- und Religionsgeschichtlicher Hintergrund 154
2.3.8 Verstehensangebote und Deutungshorizonte 155
2.3.9 Zusammenfassung und Ergänzungsmöglichkeiten 159
2.4 Exegetische Untersuchung zu ‚Jesus überwindet Grenzen' 165
2.4.1 Textbestimmung 165
2.4.2 Textentstehung 167
2.4.3 Sprachliche Analyse 168
2.4.4 Gattungsanalyse 169
2.4.5 Narratologische Analyse 173
2.4.6 Sozial- und Realgeschichtlicher Kontext 179
2.4.7 Traditions- und Religionsgeschichtlicher Hintergrund 181
2.4.8 Verstehensangebote und Deutungshorizonte 185
2.4.9 Zusammenfassung und Ergänzungsmöglichkeiten 188

3. JESUS BEGEGNET KINDERN IN DER GRUNDSCHULE MIT GOTT IM SPIEL 198
3.1 Auftrag aus dem Lehrplan 199
3.2 Stärken bei GOTT IM SPIEL durch Einbindung didaktischer Prinzipien 203
3.2.1 Inklusion 203
3.2.2 Ganzheitliches Lernen 207
3.2.3 Erzählung 215
3.2.4 Symboldidaktik 216
3.2.5 Elementarisierung 220
3.2.6 Korrelation 221
3.2.7 Forschendes Lernen 223
3.2.8 Theologisieren mit Kindern 225
3.3 Grenzen des Einsatzes von GOTT IM SPIEL 227
3.3.1 Spiritualität 227
3.3.2 Material 228
3.3.3 Zeitrahmen 230
3.3.4 Freiwilligkeit 230
3.4 Umsetzung in die Praxis 232
3.4.1 Unterrichtsreihe zur Einheit ‚Jesus segnet die Kinder' 236
3.4.2 Unterrichtsreihe zur Einheit ‚Jesus überwindet Grenzen' 244

4. FORSCHUNGSSTUDIE 254
4.1 Forschungsthema 255
4.1.1 Forschungsfrage 256
4.1.2 Forschungshypothesen 257
4.2 Forschungsmethode 258
4.2.1 Vorstudie 259
4.2.2 Stichprobenziehung 260
4.2.3 Messinstrument 264
4.3 Forschungsergebnisse 272
4.3.1 Voranalyse 273
4.3.2 Hypothesenprüfung Gesamtgruppe 279
4.3.3 Hypothesenprüfung Untergruppen 282
4.4 Diskussion der Forschungsergebnisse 288

5. KINDEREXEGESEN DER FORSCHUNGSSTUDIE 290
5.1 Textbestimmung 293
5.2 Textentstehung 293
5.3 Sprachliche Analyse 294
5.4 Gattungsanalyse 294
5.5 Narratologische Analyse 295
5.6 Sozial- und Realgeschichtlicher Kontext 298
5.7 Traditions- und Religionsgeschichtlicher Hintergrund 298
5.8 Verstehensangebote und Deutungshorizonte 301
5.9 Zusammenfassung 305

6. FAZIT 310
6.1 Fazit für das Programm GOTT IM SPIEL 310
6.2 Fazit für die Grundschule 316
6.3 Fazit für die Bibelwissenschaft 319

7. LITERATURVERZEICHNIS 322

8. ABBILDUNGSVERZEICHNIS 336

9. TABELLENVERZEICHNIS 337

10. ANHANG 338
10.1 Weiterführendes bibelwissenschaftliches Arbeitsmaterial 338
10.1.1 Bibelpuzzle 338
10.1.2 Symbolbilder der Evangelisten 340
10.1.3 Orientierungskarten 341
10.2 Weiterführendes Arbeitsmaterial für die Schule 344
10.2.1 Jesus segnet die Kinder (Schuleingangsphase) 344
10.2.2 Jesus überwindet Grenzen (3./4. Schuljahr) 347
10.3 Kinderaussagen der Forschungsstudie 350
10.3.1 Aussagetabellen zu Jesus segnet die Kinder 352
10.3.2 Aussagetabellen zu Jesus überwindet Grenzen 370
10.4 Auswertungstabellen zur Forschungsstudie 396
10.4.1 Auswertungstabellen zu ‚Jesus segnet die Kinder' 397
10.4.2 Auswertungstabellen zu ‚Jesus überwindet Grenzen' 400

Einleitung

Wie kann Jesus den Kindern von heute begegnen?
Diese Frage bezieht sich ebenso auf den biblischen Jesus wie auf Jesus Christus, von dessen beständiger Gegenwart Christen überzeugt sind. Sie beschäftigt viele Menschen. Persönlich forderte sie mich als Mutter, Erzieherin, Lehrerin, Leiterin eines Kleinkindergottesdienstes, aber auch als Studierende der Religionspädagogik und der Bibelwissenschaft mehrfach heraus. Trotz gemeinsamer Fragestellung unterscheiden sich die einzelnen Erwartungen und damit der Umgang mit der Frage erheblich zwischen den verschiedenen Rollen und auch Institutionen. Diese Arbeit soll eine Verknüpfungsmöglichkeit bieten. Zum einen soll den wissenschaftlichen Erwartungen von Seiten der Bibelwissenschaft und der Praktischen Theologie entsprochen werden. Zum anderen sollen Erfahrungen aus der Praxis der Religionspädagogik aufgenommen und Hilfen zurückgegeben werden, um insbesondere Religionslehrer*innen, in der Begleitung der Kinder, zu unterstützen. Daher wurde auf eine enge Verknüpfung von Theorie und Praxis Wert gelegt.

Ein bedeutungsvoller Berührungspunkt der Begegnung Jesu mit Kindern muss in den Evangelien gesehen werden. Der historische Jesus hat lange vor unseren Kindern gelebt. Die Evangelisten haben aber die Begegnung Jesu mit den Menschen seiner Zeit über ihre Schriften festgehalten. So konnte sein Handeln raum- und zeitübergreifend weitergegeben werden. Über diese Erzählungen können Kinder unserer Zeit beispielsweise dem markinischen[2] Jesus begegnen. Die Intensität der Begegnung ist aber sehr verschieden und bezieht sich sowohl auf die spirituelle wie auch auf die kognitive Ebene. Aus den Perspektiven der verschiedenen Institutionen können unterschiedliche Schwerpunkte aufgezeigt werden. So liegt beim Erleben eines Bibeltextes im Kleinkindergottesdienst eine

[2] Jeder Text ist von der Perspektive seines Verfassers abhängig. Daher ist zwischen dem historischen Jesus und der Darstellung Jesu in den verschiedenen Evangelien bewusst zu trennen. In der Bibelwissenschaft wird der entsprechende Kontext generell vorangestellt.

besondere Aufmerksamkeit in der Entfaltung der Spiritualität. Im Bildungsbereich der Schule sollen dagegen alle Schüler*innen, unabhängig von der individuellen religiösen Einstellung, unterstützt werden mit Hilfe des jeweiligen Bibeltextes wichtige kognitive Erkenntnisse zu sammeln. Dennoch sollten auch Kinder im Gottesdienst ein tieferes Verständnis zu den Texten erlangen können und in der Schule ein persönlicher Zugang zum Evangelium gefördert werden. Hier stellt sich die Frage, inwiefern sich diese Schwerpunkte ausschließen oder ergänzen.

In den letzten Jahren hat in Deutschland ein religionspädagogisches Konzept an Bedeutung gewonnen, das seinen Religionsgründer mit den Worten beschreibt: „Da war einmal einer, der sagte so erstaunliche Sachen und tat so wunderbare Dinge, dass die Menschen ihm folgten.“[3] In dieser prägnanten Formulierung werden die spirituellen wie kognitiven Kräfte Jesu zusammengefasst. Diese Beschreibung erfolgt im Zusammenhang mit den Gleichnissen und bezieht sich insbesondere auf Jesu Lehren und Wundertaten sowie der Nachfolge. In der Zusammenschau dieser besonderen Merkmale wird seine herausgehobene Position geoffenbart. Diese Worte können die Rezipient*innen auf spiritueller wie kognitiver Ebene ansprechen. Hinter dem Konzept von Godly Play, beziehungsweise der deutschen Adaption GOTT IM SPIEL[4], steht eine große international, wie auch interkonfessionell und interprofessionell agierende Gruppe von Menschen, die Kinder begleiten will, ihre eigene Spiritualität zu entdecken. Der Weg führt über einen altersgerechten, individuellen Zugang, um religiöse Symbole und Bibeltexte zu erschließen. In dieser Arbeit soll näher untersucht werden, inwieweit dieses Konzept Kindern auch den kognitiven Zugang zu den einzelnen Bibeltexten öffnet, Kinder zu ersten exegetischen Überlegungen anregt.

---

[3] M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 135.
Vgl. hierzu und zum Folgenden J.W. Berryman, Einführung in Theorie und Praxis und M. Steinhäuser, Godly Play/Gott im Spiel

[4] Um das Programm als Eigennamen besser kenntlich zu machen, wurde das Schreiben in Großbuchstaben übernommen.

Da die Profession der Untersuchung von Bibeltexten innerhalb der Theologie in der Exegese, der bibelwissenschaftlichen Untersuchung liegt, ist die Exegese auch der Ausgangspunkt dieser Arbeit. Nach einer allgemeinen Vorstellung der exegetischen Arbeitsweise wird an zwei Begegnungsstellen von Jesus mit Kindern (direkt und indirekt) konkretisiert, welche Erkenntnisse in der Fachliteratur von besonderer Bedeutung für diese Textstellen zu belegen sind.
Im nächsten Kapitel soll überprüft werden, ob und in welchem Umfang insbesondere in der deutschen Adaption GOTT IM SPIEL exegetische Erkenntnisse bei der Erarbeitung der einzelnen Textdarstellung berücksichtigt werden. Dies wird sowohl in Bezug auf Informationen für die begleitenden Lehrkraft betrachtet wie auch in der praktischen Umsetzung für den Religionsunterricht unter dem Aspekt, ob Kinder mit Hilfe des Programms zu exegetisch bedeutsamen Erkenntnissen geführt werden können. Diese Untersuchung wird sowohl allgemein wie konkret an den Einheiten zu den beiden Textstellen durchgeführt.
Die besonderen Voraussetzungen in der Grundschule sollen im dritten Kapitel näher betrachtet werden. Hier soll aufgezeigt werden inwiefern Lehrplan und Unterrichtspraxis eine Einbindung von Einheiten des Programms erlauben oder sogar herausfordern. Auf der anderen Seite werden aber auch Probleme diskutiert, die den Einsatz erschweren können sowie mögliche Lösungsansätze. Hierzu werden zwei Religionsgruppen (erstes und drittes Schuljahr) in der Umsetzung einer zugehörigen Unterrichtsreihe begleitet.
Diese drei Kapitel bilden die theoretische Grundlage der Studie.

Darauf aufbauend soll im vierten Kapitel in einem Forschungsprojekt aufgezeigt werden, inwieweit eine Förderung exegetischer Fertigkeiten mit Hilfe des Programms konkret messbar ist. Die Erhebungen wurden an verschiedenen Grundschulen im Großraum Köln durchgeführt. Während ein Teil der Lerngruppen die Begegnungserzählungen nach der Methode von GOTT IM SPIEL hörten und sahen, hörten die anderen Gruppen den Text direkt aus einer Bibel, [5] was insbesondere aus exegetischer

[5] Auf Verständlichkeit, wie Erklärungen unbekannter Begriffe, wurde hierbei geachtet.

Perspektive eine bewährte Methode ist. Die festgehaltenen Erfahrungen der Kinder mit dem Bibeltext, was sie berührte, was sie bedeutungsvoll fanden und welchen Lebensbezug sie dazu hatten, wurde schriftlich fixiert. Auf der Grundlage einer Strukturierung der erhobenen Inhalte nach exegetischen Gesichtspunkten erfolgte eine quantitative Untersuchung mit Auswertung der gesammelten Daten.

Zur besseren Veranschaulichung der Qualität dieser Kinderaussagen werden diese in zwei ‚Kinderexegesen' zusammengeführt vorgestellt.

Abschließend soll im Fazit zusammengefasst werden, wie die Wirkweise von Godly Play und GOTT IM SPIEL für den Einsatz in der Grundschule aus den Perspektiven des Programms, der Schule und insbesondere der Exegese beurteilt werden kann und welche Weiterentwicklung möglich wäre.

1. Jesus begegnet Kindern in der Bibelwissenschaft

Die Bibelwissenschaft ist eine der vier Forschungsbereiche der Theologie. Die Vorstellungen heutiger Kinder zu Jesus Christus und die Frage, wie sie diesem begegnen, liegt dagegen in der Praktischen Theologie. Die Bibeldidaktik stellt ein Bindeglied zwischen der Bibelwissenschaft und der Praktischer Theologie dar.

Um später den Umgang von Kindern mit bestimmten Bibelstellen bewerten zu können, sollen diese zunächst fachgerecht aus der Perspektive der Bibelwissenschaft analysiert werden. Demnach findet in diesem Kapitel eine Beschränkung auf dem biblischen Jesus statt, der zeitgenössischen Kindern begegnet.

Eine wissenschaftliche Bearbeitung von einzelnen Textstellen grundiert in der Bibelwissenschaft auf der Durchführung einer strukturiert aufgebauten Exegese. Wie eine Exegese aufgebaut sein kann, um die verschiedenen Ebenen des Textes genauer zu erfassen, soll zunächst kurz erläutert werden. Nach der allgemeinen Einführung folgen zwei konkret durchgeführte Exegesen zu den beiden Bibeltexten des Markus- und Matthäusevangeliums, in denen der biblische Jesus Kindern begegnet. Daher kann in der folgenden Darstellung auf erläuternde Beispiele verzichtet werden.

1.1 Allgemeiner Aufbau einer exegetischen Untersuchung

Für diese Arbeit wurde ein Aufbau gewählt, der auf der einen Seite für exegetische „Laien“ nachvollziehbar und auf der anderen Seite für Exeget*innen anschlussfähig ist. Die einzelnen Arbeitsschritte orientieren sich an der klassischen historisch - kritischen Exegese. Dies bedeutet, dass sich die Auslegung des Bibeltextes an den historischen Verhältnissen orientiert, in denen der Text entstanden ist und kritisch hinterfragt, wie dieser vom Verfasser aufgebaut wurde und wie er auf die (Erst-)Adressaten wirken sollte. Der Gesamtaufbau orientiert sich an dem Methodenhandbuch von Finnern/ Rüggemeier und der Darstellung biblischer Texte von Zimmermann.[6]
Die Analyse beginnt mit der Abgrenzung des zu analysierenden Textes und endet mit möglichen Auslegungen. Die aufgezeigte Reihenfolge ist aber nicht mit der, der einzelnen Arbeitsschritte identisch. Diese kann bzw. muss davon abweichen.

1.1.1 Textbestimmung

Zunächst muss der genaue Textrahmen festgelegt werden, der dem Original, dem aktuellen Forschungsstand entsprechend, am nächsten kommt und Grundlage für die weitere Bearbeitung ist.[7]
Die Ursprungstexte der Evangelien sind die mündlichen Überlieferungen zum Leben und Sterben des historischen Jesus, bzw. zum auferstandenen Christus. Diese Erzählungen wurden von den Evangelisten bearbeitet und schriftlich in griechischer Sprache fixiert. Diese Texte sollen im weiteren Verlauf als Originaltexte bezeichnet werden, die im Zentrum der Bearbeitung stehen. Die ursprünglichen Manuskripte sind leider nicht mehr erhalten. Sich ihnen zu nähern ist Aufgabe der Textkritik. Erhalten

[6] Vgl. S. Finnern und J. Rüggemeier, Methoden der neutestamentlichen Exegese und R. Zimmermann, Das Leben Jesu.
[7] Vgl. hierzu und zum ganzen Kapitel M. Ebner/ B. Heininger, Exegese des Neuen Testaments, 25-56 und S. Finnern/ J. Rüggemeier, Methoden der neutestamentlichen Exegese, 12-40.

geblieben sind aber verschiedene Abschriften, teils in Form von einzelnen Fragmenten. Diese unterscheiden sich in ihrer Aussagekraft in Bezug auf Herkunft, Alter, Größe, … Wenn mehrere Abschriften zur Verfügung stehen, müssen diese sorgfältig verglichen werden. Die individuelle Sichtung und Auswertung der verschiedenen Schriftstücke stellen auch an Menschen mit großer Erfahrung in der Exegese einen hohen Anspruch. Für Studierende und Personen mit wenig Erfahrung ist eine eigenständige Textkritik kaum durchführbar. Mit der ersten Ausgabe von Novum Testamentum Graece im Jahr 1898 erschien eine bedeutende Arbeitshilfe. Hier wurde ein textkritischer Apparat entwickelt, der über festgelegte Codierungen auf Abweichungen hinweist, diese den verschiedenen Textzeugen zuordnet und abschließend eine bestimmte Lesart präferiert, die möglichst nah an die Fassung der Evangelisten herankommt.[8] Alternativ bzw. ergänzend bietet sich hier eine intensive Literaturarbeit an. Als erster Bezugspunkt kann die aktuelle Einheitsübersetzung gewählt werden. [9] Hier kann von einer doppelten Gratifizierung des Textes ausgegangen werden. In der EÜ 2016 wurde, in Bezug auf das Neue Testament, der 27./ 28. Auflage des Novum Testamentum Graece von Nestle/ Aland „praktisch immer gefolgt“. Daraus kann zwar gefolgert werden, dass mehrere Fachleute zur selben Entscheidung bei der Textauswahl gekommen sind, aber nicht, ob dies eine eindeutige Entscheidung war. Um eventuelle Abweichungen zu identifizieren, sollten weitere Übersetzungen gesichtet werden, insbesondere das Münchener Neue Testament.[10] Hier handelt es sich um eine Übersetzung, die dem griechischen Original in den Formulierungen besonders nahe ist. Eine weitere wichtige Unterstützung sind wissenschaftliche Kommentare zu den einzelnen Bibeltexten. Hier können Hinweise in Bezug auf die Textkritik aufgenommen und in die Textbestimmung einbezogen werden.

[8] Vgl. zum ganzen Abschnitt E. Nestle/ B. Aland, Novum Testamentum Graece.
[9] Vgl. zum ganzen Abschnitt Deutsche Bischofskonferenz u.a., Die Bibel Einheitsübersetzung, 1447-1456.
[10] Vgl. zum ganzen Abschnitt J. Heinz, Münchener Neues Testament, VII-XI.

Nach Abschluss dieser Textarbeit sollte nun der genaue Wortlaut des zu bearbeitenden Textes bestimmt sein, der dem Originaltext möglichst nahe ist und mit dem im weiteren Verlauf gearbeitet werden kann.

1.1.2 Textentstehung

Für das tiefere Verständnis eines (Bibel-)Textes ist es von zentraler Bedeutung die Hintergründe der Textentstehung zu erarbeiten. [11] Hierzu gehören zentrale Informationen zu den Verfassern. Zur Textentstehung wird zunächst erarbeitet, ob es nur einen Verfasser gibt oder ob mehrere Verfasser beteiligt waren. Dabei ist es auch interessant herauszuarbeiten, inwiefern es Paralleltexte gibt, die den gleichen oder einen sehr ähnlichen Inhaltsverlauf haben.

Zur Textentstehung des Evangeliums kann hierbei auf allgemeines Fachwissen zurückgegriffen werden. Der Inhalt der vier Evangelien verweist darauf, dass eine große Zahl der Erzählungen auf gemeinsame Quellen aufbauen. Insgesamt folgt die aktuelle Exegese der Zweiquellentheorie. Als erste Hauptquelle wird das Markusevangelium benannt, das mündliche Traditionen aufnahm und verschriftete. Matthäus und Lukas nahmen dessen Inhalte in ihre später entstandenen Schriften auf und verarbeiteten sie teilweise in neue Texte.[12] Daher wird auch von den synoptischen Evangelien gesprochen. Die zweite Hauptquelle wird Spruchquelle Q benannt.[13] Diese ist nicht direkt nachweisbar, aber rekonstruierbar. Lukas und Matthäus haben mehrere Texte zu einem gemeinsamen Inhalt geschrieben, die sich vom Markusevangelium abgrenzen. Auch hier ist nicht nachweisbar, ob sie in mündlicher oder schriftlicher Form existierten. Der Verfasser des Johannesevangeliums hatte auf diese beiden Quellen wahrscheinlich keinen Zugriff. Durch die mündliche Tradition finden sich bei ihm aber auch einige Erzählungen, die auch die anderen Evangelisten aufgenommen hatten.

---

[11] Vgl. S. Finnern/ J. Rüggemeier, Methoden der neutestamentlichen Exegese, 41-51.

[12] Hier gibt es bereits verschiedene Theorien, ob den anderen Evangelisten der Markustext in mündlicher oder schriftlicher Form vorlagen.

[13] Vgl. hierzu und im Folgenden P. Hoffmann und C. Heil, Spruchquelle Q und M. Ebner/ B. Heininger, Exegese des Neuen Testaments, 152-159.

Innerhalb des zu bearbeitenden Textes wird überprüft, inwiefern es Hinweise auf einen Prätext gibt, d.h. ob Teile des Textes auf eine ältere Textvorlage zurückgehen. Ebenso wichtig sind Hinweise auf einen Posttext, d.h. ob Teile des Textes evtl. später hinzugefügt wurden. Außerdem ist es für die Textentstehung entscheidend herauszustellen, was den Verfasser veranlasst haben kann seine Textauswahl zu treffen, diese Bearbeitung zu beschreiben und zu beurteilen. Im Zuge der Literarkritik wird also überprüft, aus wie vielen getrennt entstandenen Textstücken der festgelegte Text besteht.[14]

Bei einem erweiterten Text kann im Gegensatz zum geschlossen erzeugten Text von Brüchen in der Kohäsion wie auch der Kohärenz ausgegangen werden.[15] Eine Verletzung der Ganzheitlichkeit in Form einer Inkohäsion liegt vor, wenn an der Textoberfläche Verbindungsfehler auffallen wie ein Wechsel in der grammatischen Struktur, der auf verschiedene Verfasser hinweist. Auch wenn innerhalb einer Textsequenz eine inhaltliche Dopplung (ein Fehler in der Kohärenz) auffällt, könnte dies ein Hinweis auf zwei Texte sein, die diesen Inhalt zunächst unabhängig behandelten. Weitere Hinweise wären Brüche in der Darstellung des Themas, der dargestellten Figuren, des Ortes oder der Zeit. Wenn Hinweise bestehen, muss nach der Ursache geforscht werden. Verletzungen der Kohäsion, bzw. Kohärenz können sich aber auch auf einfache Bearbeitungsfehler des Verfassers beziehen oder bewusst eingearbeitet worden sein, um auf bestimmte Besonderheiten aufmerksam zu machen. So kann aus Respekt vor dem älteren Text und zu Gunsten des Wiedererkennungswertes auf eine Anpassung verzichtet worden sein.

Nach dem Identifizieren von Prätexten soll im nächsten Schritt herausgearbeitet werden, wie die redaktionelle Bearbeitung verlief, die zum vorliegenden Text führte.[16] Es wird nach den Ursachen geforscht. Dabei

---

[14] Vgl. hierzu und zum ganzen Abschnitt M. Ebner/ B. Heininger, Exegese des Neuen Testaments, 161-182 und S. Finnern/ J. Rüggemeier, Methoden der neutestamentlichen Exegese, 52-67.

[15] Vgl. hierzu und zum Folgenden C. Gansel und F. Jürgens Textlinguistik und Textgrammatik 23-26.

[16] Vgl. hierzu und zum ganzen Abschnitt M. Ebner/ B. Heininger, Exegese des Neuen Testaments und S. Finnern/ J. Rüggemeier Methoden der neutestamentlichen Exegese,

gilt es beispielsweise herauszustellen, ob Anpassungen auf typische Motive des Evangelisten zurückzuführen sind und welche Bedeutung diese für den Text haben. Hierfür ist es wichtig den Einzeltext in den Zusammenhang mit dem Gesamtwerk des Evangelisten zu bringen. Wurden Posttexte identifiziert, die dem Text erst später zugefügt wurden, muss eine weitere redaktionelle Arbeit ausgeführt werden, indem auch hier die Eigenkonstruktion des Verfassers überprüft wird.

1.1.3 Sprachliche Analyse

In der sprachlichen Analyse werden Syntax, der Aufbau des Textes und die Bedeutung der sprachlichen Inhalte nacheinander untersucht.
Der griechische Begriff σύνταξις, trägt die Bedeutung von Zusammenstellung/ Anordnung und wurde sowohl in der antiken Rhetorik, wie auch in der strategischen Heeresleitung genutzt. Dies verweist für den sprachwissenschaftlichen Begriff „Syntax“, die hier im Vordergrund steht, auf eine ordnende Funktion. In diesem Arbeitsschritt geht es um die gezielte Untersuchung der sprachlichen Mittel auf Wort- und Satzebene.
Hier kann eine Charakterisierung des Textes oder bestimmter Elemente im Text über die genauere Untersuchung der Wortarten und -formen, die Satzgestaltung, wie der Verknüpfung der Sätze untereinander erfolgen.[17] Aber auch der gesamte Satzbau kann für den Text prägende Elemente aufweisen. Dies gilt insbesondere für den Komplexitätsgrad, der sich innerhalb des Textes verändern kann. Darüber hinaus können auf Wort- und Satzebene besondere Stilmittel hervorgehoben werden, die Einfluss auf die Textwahrnehmung haben.[18] Diese stehen eventuell im Zusammenhang mit der Textgattung oder den stilistischen Eigenheiten des Verfassers.
Ebenso von Bedeutung sind aber die sprachlichen Inhalte. Hierfür sollen Motive herausgearbeitet werden, die für das Textverständnis eine

---

68-84.
[17] Vgl. hierzu und zum ganzen Abschnitt M. Ebner/ B. Heininger, Exegese des Neuen Testaments, 93-96 und S. Finnern/ J. Rüggemeier, Methoden der neutestamentlichen Exegese, 111-118.
[18] An dieser Stelle ist dieser Arbeitsschritt von der semantischen Analyse klar zu trennen.

elementare Bedeutung haben.[19] Unter Motive werden relativ stabile Vorstellungen verstanden, die mit einem Bild, Wort oder Thema verbunden sein können. Auch hier gilt es die Erwartungen der Exegese zu erfüllen, dass der Text in Bezug auf seine historische Bedeutung hin untersucht wird. Leitende Fragen könnten demnach sein: Welche Bedeutung hatte ein bestimmtes Motiv für den Verfasser? Welche Erwartungshaltung löste es bei seinen Leser*innen aus? In welcher Form wurde dieses Thema aufbereitet? Worin könnte die Intention dieser Darstellung liegen?

1.1.4 Gattungsanalyse

Texte können verschiedene Funktionen erfüllen.[20] Als Basis müssen Grundbedingungen erfüllt werden, die durch bestimmte Merkmale im Text angezeigt werden. Ein vorgelegter Text wird mit bekannten Texten verglichen und einem bestimmten Schema (z. B. Gedicht oder Brief) zugeordnet. Unter Gattungen versteht man dementsprechend ein virtuelles Schema in Form eines Rasters von sprachlichen Mustern, das bei der Rezeption hilft, eine Zuordnung zu bekannten Textformen zu finden. Darauf aufbauend kann eine bestimmte Erwartungshaltung als Reaktion auf einzelne Kategorisierungsmerkmale erwartet werden.[21] Dies kann von Verfassern bewusst gesteuert sein.

Die Bibel ist eine Sammlung vieler Texte, die von unterschiedlichen Verfassern verschiedener Generationen stammt. Sie ist aber keine beliebige Zusammenstellung von Einzeltexten, sondern wurde bewusst konstruiert. Hierbei ist festzuhalten, dass sich die Einzeltexte in ihren gattungsspezifischen Ausprägungen oft deutlich unterscheiden, diese Merkmale jedoch nicht immer eindeutig sind. Dennoch kann auch zum Gesamttext der

---

[19] Vgl. hierzu und zum ganzen Abschnitt M. Ebner/ B. Heininger, Exegese des Neuen Testaments, 97-99 und U. Schnelle, Einführung in die neutestamentliche Exegese, 145-150.

[20] Vgl. hierzu und zum ganzen Abschnitt M. Ebner/ B. Heininger, Exegese des Neuen Testaments, 183-208 und S. Finnern/ J. Rüggemeier, Methoden der neutestamentlichen Exegese, 85-102.

[21] Beispiele für Reaktionen können im Spannungsaufbau liegen, in der Erwartung einer dramatischen Erzählung, wie auch im sachlichen Interesse, in der Erwartung eines informellen Textes.

Bibel eine gattungsspezifizierende Gesamtcharakterisierung erstellt werden. Es ist eine generationsübergreifende Sammlung von Texten, die die Beziehung zwischen Gott und den Menschen sowie den Menschen untereinander thematisieren. Diese haben eine identitätsstiftende Funktion. Es wird eine raum- und generationsunabhängige Darstellung von Handlungsoptionen und deren Bedeutungen aufgezeigt. Darauf aufbauend erfolgt keine Form der Trennung zwischen historisch belegbaren Einzelhandlungen und konstruierten Vorstellungen, beispielsweise mit der Hilfe von Textsignalen. Diese Beschreibung entspricht insgesamt der Erwartungshaltung an Erzählungen. „Als <Erzählen> bezeichnet man eine Art von mündlicher oder schriftlicher Rede, in der jemand jemanden etwas Besonderes mitteilt…wenn diese Rede einen ihr zeitlich vorausliegenden Vorgang vergegenwärtigt, der als <Geschehnis> oder <Begebenheit> bestimmt werden kann.“[22] In Folge dieser Definition erläutern Martínez und Scheffel, dass Erzählungen sowohl reale und erfundene Vorgänge sowie alltägliche und dichterische Rede umfassen können.[23] Auf dieser Grundlage können die Bibeltexte allgemein den Erzählungen zugeordnet werden.

Mit dem Hintergrund des Gesamttextes der Bibel soll in der Exegese jedoch die Analyse eines einzelnen Textabschnittes im Zentrum stehen. Dieser muss in seiner engeren gattungsspezifischen Ausprägung bestimmt und in seiner individuellen Form beschrieben werden. Teilweise müssen dafür verschiedene Textteile einzeln betrachtet und kategorisiert werden. Hierbei geht es um das Herausstellen von strukturellen Rahmenelementen. Die Zuordnung ist in vielen Fällen erschwert, da Hinweise auf verschiedene Textgattungen erfolgen oder auch widersprüchliche Merkmale identifiziert werden können. Eine Unterstützung kann in der Lektüre von Kommentaren liegen. Vorgeschlagene Textgattungen können zielgerichtet überprüft werden. Hierbei ist es sinnvoll sich an Textgattungen zu orientieren, die den Verfassern bekannt waren. Teilweise gibt es direkte Hinweise des Verfassers auf eine Gattungsart. So kann eine Erzählung im Kommentar ausdrücklich als Gleichnis vorgestellt werden.

---

[22] M. Martinez/ M. Scheffel, Einführung in die Erzähltheorie, 11.
[23] Vgl. ebd. 11-28.

Neben diesen haben jedoch noch weitere Erzählungen der Evangelien die Funktion von Gleichnissen, wenn sie den entsprechenden Parametern zuzuordnen sind. Wenn Indizien darauf verweisen, dass diese bewusst vom Verfasser erzeugt wurde, ist die Erarbeitung Teil dieses Arbeitsabschnittes. Ist eine Zuordnung zu einer antiken Textgattung nicht möglich, kann auch auf spätere Textgattungen zurückgegriffen werden.[24] Wenn keine spezifische Textgattung zugeordnet werden kann, ist auch dieses zu dokumentieren. Zur gattungsspezifischen Zuordnung bleibt dann die Darstellung der gattungsspezifischen Merkmale und die Verbindung zu bestehenden Gattungstypen.

Textstruktur
Die spezifische Textstruktur gibt wichtige Informationen zur Textgattung durch die spezifische Textform. Charakteristische Merkmale des Textes können hervorgehoben werden. Dafür wird der Text in mehrere Sinnabschnitte gegliedert. [25] Jeder Abschnitt bekommt eine Überschrift, die den wesentlichen Inhalt wiedergibt. Über die intensive Betrachtung der einzelnen Abschnitte wird zusätzlich das Verständnis für den Gesamtaufbau des Textes verstärkt. Im Vergleich der einzelnen Abschnitte zueinander und zum Gesamttext können Parallelen oder Widersprüche auffallen, die festzuhalten sind. Eine vergleichbare Arbeitsweise wäre die sprachliche Analyse nach Ebner/ Heininger.[26]

1.1.5 Narratologische Analyse

Da die Evangelien der direkten Erzählung der mündlichen Tradition entstammen, ist es zusätzlich hilfreich Methoden der Erzählanalyse zu nutzen, um weitere Aspekte aufzuzeigen, die zum Textverständnis wichtig sind.[27] Dieser Bereich der Exegese erfuhr in den letzten Jahren durch die

---

[24] Diese bezieht sich aber nur auf die Systematisierung der Textart. Die Vergleichstexte sind in der antiken Literatur zu suchen.
[25] Vgl. hierzu und zum ganzen Abschnitt S. Finnern/ J. Rüggemeier, Methoden der neutestamentlichen Exegese, 103-109 und R. Zimmermann, Wundererzählungen, 57.
[26] Vgl. hierzu und im Folgenden M. Ebner/ B. Heininger, Exegese des Neuen Testaments, 71-75.
[27] Vgl. hierzu und zum ganzen Abschnitt M. Ebner/ B. Heininger, Exegese des Neuen

kognitive Wende einen neuen Schwerpunkt.[28] Die Narratologie nutzt den Wissensstand der Literaturwissenschaften und arbeitet disziplinübergreifend.[29] So wird zwischen dem Erzählten und der Erzählung unterschieden.[30] Diese werden unter dem 'Was' der Erzählung (dem Inhalt) und dem ‚Wie' der Erzählung (der Darstellung) getrennt betrachtet. Wichtige Aspekte sind hierbei die Perspektiven-, Figuren-, Handlungs- und Raumanalyse. Hierbei werden spezifische Merkmale der Bibelerzählung hervorgehoben.
Ein erster Schritt der Perspektivenanalyse ist die Komplexität der Erzählebenen zu betrachten und diese evtl. zu trennen. Bei der Bearbeitung muss zwischen Verfasser und Erzähler*in differenziert werden.[31] Innerhalb des Textes kann es auch zu einem Wechsel zwischen verschiedenen Erzählenden kommen. Es wird einzeln untersucht, inwieweit diese am Handlungsablauf beteiligt sind, indem sie den handelnden Figuren oder einem Beobachter zuzuordnen sind, welches Distanzverhältnis zu den verschiedenen Figuren besteht und welches Wissen geteilt wird. Hierzu können auch Informationen außerhalb des Textes beitragen, die Einfluss auf den Verarbeitungsprozess haben. In der Figurenanalyse werden dagegen die Figuren in ihren charakterisierenden Merkmalen beschrieben. Bedeutsam ist, wie sie von zeitgenössischen Rezipient*innen wahrgenommen werden konnten und in welchem Verhältnis sie zueinanderstehen und agieren. Im Bereich der Handlungsanalyse wird dann beschrieben, welche Handlungselemente in welcher Intensität erkennbar sind und welche zeitlichen Aspekte der Handlungsdarstellung sich und auf welcher Weise auf die Erzählung auswirken. Zur Verdeutlichung der

---

Testaments, 75-129 und S. Finnern/ J. Rüggemeier, Methoden der neutestamentlichen Exegese, 173-239.

[28] Vgl. S. Finnern/ J. Rüggemeier, Methoden der neutestamentlichen Exegese, 173-176.

[29] Vgl. hierzu und zum ganzen Abschnitt M. Martinez/ M. Scheffel, Einführung in die Erzähltheorie.

[30] Vgl. ebd., 11-29.

[31] Traditionsbedingt muss beim Verfasser von einer männlichen Person ausgegangen werden. Dagegen kann es innerhalb der Erzählung auch zu einer weiblich konnotierten Darstellung einer Erzählerin kommen, insbesondere bei der Innensicht von weiblichen Figuren.

verschiedenen Handlungsaspekte kann eine erläuterte Visualisierung beitragen. In der anschließenden Raumanalyse werden zunächst Teilräume identifiziert und die Darstellung einzeln in ihrer Genauigkeit und Intensität untersucht. In diesem Zusammenhang stehen Zeit und Ort des Geschehens, wie auch der erzählte Raum, der nicht direkt beschrieben wird, im Mittelpunkt. Die Bedeutung der einzelnen Räume kann durch das Aufzeigen der Begrenzungen noch verdeutlicht werden.

1.1.6 Sozial- und Realgeschichtlicher Kontext

Beim Verfassen ihrer Texte konnten die Evangelisten mit ihren zeitgenössischen Zielleser*innen auf ein großes, gemeinsames Hintergrundwissen vertrauen. [32] Die Texte wurden verschriftet in der Vorstellung einer relativen Nähe in Bezug auf Zeit, Raum und Kultur. Späteren Leser*innen steht der Verfasser in einer deutlich größeren Distanz gegenüber. Dadurch kann es zu Verständnisbarrieren kommen, so dass gehaltvolle Informationen nicht oder verfälscht wahrgenommen werden. Für das Textverständnis ist es daher wichtig, entscheidende Hintergründe aufzudecken, die in direkter Beziehung zum betrachteten Text stehen. Als Basis dienen sowohl textinterne als auch -externe Informationen. Innerhalb des Textes können Hinweise zu Autor, Adressat und der Situation erkennbar sein, die bestimmte Lesarten des Textes nahelegen. Weiterführende Informationen werden in Quellen außerhalb des Textes gesammelt. Ziel ist das konstruierte Vorwissen der intendierten Zielgruppe, das zum Textverständnis der heutigen Leser*innen gesondert erarbeitet werden muss.

Diese Erfahrungen beziehen sich im Bereich des Raumes auf das Land Israel mit seinen Nachbarländern und den klimatischen Bedingungen, die einzelnen betroffenen Ortschaften mit ihren charakteristischen Merkmalen, wie Seeufer oder Bergregion, aber auch Einwohnerdichte und besondere Bevölkerungsgruppen. In Bezug auf die Zeit sind die allgemeinen

[32] Vgl. hierzu und zum ganzen Abschnitt M. Ebner/ B. Heininger, Exegese des Neuen Testaments, 241- 282, S. Finnern/ J. Rüggemeier, Methoden der neutestamentlichen Exegese, 135-150 und U. Schnelle, Einführung in die neutestamentliche Exegese, 151-161.

Bedingungen zu erarbeiten, in denen die betrachteten Personengruppen lebten wie Staatssysteme, Architektur, Kleidung und Ernährung. Das gesellschaftliche Leben ist dabei von ethischen und religiösen Einflüssen geprägt. Da die Verfasser der Evangelien ihre Texte innerhalb der frühchristlichen Tradition verfasst haben, müssen hier die spezifisch zugrunde liegenden Faktoren aufgezeigt werden. Im Bereich dieser Zeit- und Sozialgeschichte wird erarbeitet, inwiefern bestimmte Verhaltens- und Denkweisen als allgemeingültig anerkannt werden müssen. Im nächsten Schritt wird überprüft, inwiefern diese in anderen, lokalen Kulturen anschlussfähig waren oder diesen widersprachen und daher eine Herausforderung darstellen könnten. Hierfür ist insbesondere der jüdische, aber auch der römisch – hellenistische Kontext zu beachten.

Rückfrage nach dem historischen Jesus

Aus wissenschaftlichem Interesse ist es von Bedeutung herauszuarbeiten, an welchen Stellen der biblische Jesus einen Blick auf den historischen Jesus ermöglicht. Mit Beginn der liberalen Leben-Jesu-Forschung im 19. Jahrhundert wird die Frage nach dem historischen Jesus gestellt.[33] Menschen wollen erfahren, inwiefern das jeweilige Wort und Handel Jesu als historisch zuverlässig gewertet werden kann. Dies ist ein Interesse, das in der Antike nicht geteilt wurde. Die Evangelisten sahen ihre Aufgabe in erster Linie in der Verkündigung des ‚Messias', des ‚Gottessohnes' und nicht im Verfassen eines historischen Berichtes.[34] Dies hat einen großen Einfluss auf die Textgestaltung. Die individuelle Ausgestaltung wird in den unterschiedlichen Darstellungen der Parallelerzählungen deutlich. Es

---

[33] Finnern/ Rüggemeier ordnen das historische Interesse nicht den fünf vorgestellten Kategorien zu, sondern setzen es mit dem systematischen, praktischen und kritischen Interesse als außenstehendes Merkmal ein, in dessen Blickwinkel die Exegese vollzogen werden soll.
Vgl. hierzu und zum ganzen Abschnitt M. Ebner/ B. Heininger, Exegese des Neuen Testaments, 283-326, S. Finnern/ J. Rüggemeier, Methoden der neutestamentlichen Exegese, 259-269, L. Schenke u. a., Jesus von Nazaret, I. Broer, Bedeutung der Rückfrage nach Jesus und G. Theißen/ A. Merz, Der historische Jesus.

[34] Vgl. hierzu und im Folgenden auch I. Broer, Bedeutung der Rückfrage nach Jesus, 28-41.

sind Darstellungen, die die Prätexte aus individueller Perspektive aufgenommen und verarbeitet haben. Dies schränkt den Wert der Schriften aber nicht ein.
In diesem Arbeitsschritt gilt es innerhalb des Textes den historischen Kern zur Person Jesu zu identifizieren. Dazu wird zunächst auf den Bereich der Textentstehung zurückgegriffen und hinterfragt, an welcher Stelle eine Anpassung eingefügt sein könnte. Das heißt die redaktionelle Arbeit wird hier erweitert, indem auch der Prätext auf seinen historischen Kern hinterfragt wird. Verschiedene Intentionen können als Ursache identifiziert werden, von der Beschreibung der historischen Handlung abzuweichen. So wurden eventuell einzelne Sachelemente der Formgebung untergeordnet. Ein Widerspruch konnte beispielsweise darin bestehen, dass dargestellte Informationsinhalte der gewählten Gattungsform widersprachen. Wenn dieser Tendenz zur Glättung des Textes nicht nachgegeben wurde, kann dies als Indiz für Historizität gesehen werden. Neben dem Kriterium der Verlegenheit oder Tendenzwidrigkeit können als weitere Kriterien das Kriterium der vielfachen unabhängigen Bezeugung, das Kriterium der doppelten Unähnlichkeit und das Kriterium der Kohärenz stehen. Beim Kriterium der vielfachen unabhängigen Bezeugungen kann Bezug auf die Textbestimmung genommen werden. Dies bedeutet, dass Zeugen aufgezeigt werden, deren Texte den zu untersuchenden Textinhalt bestätigen.[35] Zum einen muss hierbei berücksichtigt werden, dass die Zeugen unabhängig zueinander sind.[36] Zum anderen gibt es aber auch Unterschiede in Bezug auf die Glaubwürdigkeit des einzelnen Zeugen. So gelten Zeugen als historisch besonders zuverlässig, die den beschriebenen Ereignissen nahestanden, in ihrer Aussage aber unabhängig waren. Hier sind insbesondere nichtchristliche Zeugen der Antike zu berücksichtigen. In der Wertigkeit der einzelnen Kriterien kommen die Experten zu unterschiedlichen Schlüssen. Ebner/Heininger folgen in ihrer Argumentation Käsemann, indem sie das Unabhängigkeitskriterium als einziges Echtheitskriterium herausstellen.[37] Demnach gilt als historisch, was

[35] Vgl. hierzu und im Folgenden G. Theißen/ A. Merz, Der historische Jesus, 35-124.
[36] Daher können Mt und Lk nicht als unabhängige Zeugen für Mk gewählt werden.
[37] Vgl. E. Käsemann, Das Problem des historischen Jesus, 187-214.

verschriftet wurde, obwohl es weder den direkten jüdischen Erwartungen noch den urchristlichen entsprach. Dieses Kriterium unterlag einer hohen Kritik, da der historische Jesus zum einen in der jüdischen Tradition stand und zum anderen in seinem Wirken die urchristlichen Erwartungen erzeugte. Daher kommen aktuelle Studien zur Überzeugung, dass Inhalte, die eine oder beide Traditionen bestätigen, historisch sein können. Inhalte, die aber nicht direkt mit ihnen belegt werden können, sondern sich in einer besonderen Ausgestaltung von beiden Traditionen abheben und dennoch in den Schriften aufgenommen wurden, dem höheren Historizitätsgrad unterliegen.

1.1.7 Traditions- und Religionsgeschichtlicher Hintergrund

Wie im vorangegangenen Kapitel aufgezeigt, sind die betrachteten Texte innerhalb der jüdisch- christlichen Tradition entstanden und haben eine heilsgeschichtliche Prägung. Daher ist es für das Textverständnis von besonderem Interesse zu erarbeiten, welches religiöse Vorwissen die Verfasser bei ihren Leser*innen erwarteten. Neben der aktiven Ausübung religiöser Traditionen bezieht sich dies insbesondere auf die Kenntnis der Schriften. Dies bezieht sich auf das Alte Testament, aber auch auf die im Kontext verfasste Gesamtschrift des jeweiligen Verfassers. Der Originaltext der Evangelisten zeigte (im Gegensatz zum heutigen Bibeltext) keine Abgrenzung von Einzeltexten in Form von Überschriften, Absätzen oder Nummerierungen der Verse.[38] Daher muss eine Verortung des betrachteten Bibeltextes sowohl im unmittelbaren wie im weiteren Kontext des Gesamttextes stattfinden. Hierbei soll sowohl die genaue Abgrenzung des Abschnittes reflektiert werden wie auch die individuelle Form und Stärke der Einbindung in den größeren Erzählrahmen. Dieser Kontext kann verschiedene Ebenen einbeziehen. Hier sind bedeutungstragende Elemente für das Textverständnis hervorzuheben. Zum einen soll rückblickend aufgezeigt werden, welches kognitive Vorwissen oder auch

[38] Vgl. hierzu und zum ganzen Abschnitt M. Ebner/ B. Heininger, Exegese des Neuen Testaments, 92f. und S. Finnern/ J. Rüggemeier, Methoden der neutestamentlichen Exegese, 109-111.

emotionale Vorerfahrungen der Leser*innen des Gesamttextes beim Einzeltext vorausgesetzt werden kann. Es muss aber auch aufgearbeitet werden, inwiefern das Lesen dieses Textes Einfluss haben kann auf weitere Textabschnitte. Dabei ist zu unterscheiden, ob diese Einzeltexte in Form und Inhalt autonom voneinander sind oder ob sie komplementär zueinanderstehen.

1.1.8 Verstehensangebote und Deutungshorizonte

Zum Abschluss soll die Intention des Evangelisten, den jeweiligen Text zu schreiben, aufgezeigt werden.[39] Hierbei geht es, im Gegensatz zur Bedeutung der Inhalte, um die Wirkung, die der Text auslösen sollte. Innerhalb der Exegese ist es dabei wichtig, sich zunächst auf die angesprochene Adressatengruppe des Verfassers zu begrenzen.
Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass die Texte reflektiert erarbeitet wurden, um auf eine große Gruppe von Menschen ansprechend zu wirken. Zielführend sind Belege, die eine bewusste Leser*innenlenkung anzeigen. Hierzu gehören sowohl kurzfristige, emotionale Anreize wie auch das langfristige Vermitteln von Inhalten, die zu einer Verhaltensänderung führen sollen. Um in prägender Erinnerung zu bleiben, können emotionserzeugende Textelemente zu einem Spannungsaufbau führen. Lyrische Einfügungen oder andere kunstvolle literarische Einfügungen dienen der Produktion von ästhetischen Emotionen. Außerdem gibt es situationsbezogene Emotionen, die durch die besondere Beschreibung einzelner Sequenzen hervorgerufen werden. So können in der Form der Figuren- /Szenendarstellung Hinweise auf eine bewusste Empathielenkung liegen. Über die Textführung kann dabei eine intendierte Bewertung der Figuren zur Verstärkung der Sympathie- bzw. Antipathiebildung durch die einzelnen Leser*innen aufgezeigt werden. Hieraus kann eine Vorbildfunktion oder eine Warnung für die Leser*innen folgen.
Im Fokus der meisten Bibeltexte steht aber nicht ein kurzfristiges emotionales Erlebnis, sondern der langfristige Erwerb von Erkenntnissen, der

[39] Vgl. hierzu und zum ganzen Abschnitt M. Ebner/ B. Heininger, Exegese des Neuen Testaments, 25-56 und S. Finnern/ J. Rüggemeier, Methoden der neutestamentlichen Exegese, 237-258.

über das reine Textwissen hinaus geht. Zunächst kann eine direkte Anwendung in Form eines Wiedererkennens der Lebenswirklichkeit intendiert sein. In diesem Fall wurde eine Figur oder Situation beschrieben, die als bekannt vorausgesetzt wird oder von der zumindest vorstellbar ist, dass sie real existiert.[40] Es kann aber auch eine indirekte Anwendung erkennbar sein, in der eine Transferleistung erwartet wird. Besonders deutlich wird dies an den Gleichnissen. Das Setzen von identifizierenden Merkmalen zielt insgesamt auf eine gemeinschaftsstiftende Funktion. Dies kann eine intendierte Meinungs- und Verhaltensänderung unterstützen. Je nach der einzelnen Position der Rezipient*innen kann hier eine Schwächung, Stärkung oder Neuschaffung des bisherigen Verhaltens als Ziel beabsichtigt worden sein. In diesem Arbeitsabschnitt soll demnach die Textbedeutung herausgearbeitet werden, die der Verfasser seinen Zieladressaten zu vermitteln versuchte.[41] Diese muss nicht eindeutig sein, sondern kann auch einen größeren Interpretationsraum zulassen. Aufgabe der Texterklärung ist es insbesondere unterstützende Informationen aufzuweisen, die über Raum- und Zeitgrenzen hinweg, die ursprünglichen Interpretationsschlüsse ermöglichen.
Zusätzlich können Aussagen erarbeitet werden, die von der Begrenzung der bewussten Intention des Verfassers abweichen. Diese Bearbeitung einer weiterführenden Entfaltung der Textwirkung ist insbesondere Aufgabe der Kirchengeschichte, der Systematik und der Praktischen Theologie. Daher ist sie nicht in der direkten Verantwortung der Exegese. Sie kann in ihrem Zusammenhang aber erarbeitet werden. Hierbei können existentiale oder psychologische Auslegung hinzugezogen werden. Diese werden erarbeitet, um Aufschlüsse zu erhalten, inwiefern Menschen (damals wie heute) intuitiv auf den Text reagieren können. Es können im Rückbezug aber auch Antworten auf aktuelle Fragestellungen erarbeitet werden. Diese wiederum können zielgruppenspezifisch weiter aufgeschlüsselt werden.

---

[40] Die Möglichkeit zur realen Existenz schließt nicht die Faktualität der Existenz ein.
[41] Vgl. hierzu und zum ganzen Kapitel S. Finnern/ J. Rüggemeier, Methoden der neutestamentlichen Exegese, 129-172.

1.1.9 Zusammenfassung

Eine umfassende exegetische Untersuchung stellt, wie aufgezeigt, eine große Herausforderung dar. Sie fordert einen hohen Aufwand und besondere fachliche Voraussetzungen.

Eine eigenständige Exegese als Vorbereitung für eine einzelne Unterrichtsstunde, um Kindern eine intensive Begegnung mit der Bibelstelle und damit dem biblischen Jesus zu ermöglichen, wäre viel zu aufwendig. Außerdem haben Religionslehrer*innen der Grundschule zwar Bibelwissenschaft studiert, wären von einer eigenständigen Exegese aber überfordert. Zu ihrer Unterstützung gibt es Lehrbücher, die zu einzelnen Bibelstellen eine exegetische Grundlage mit didaktischen Hilfen für die Umsetzung im Unterricht anbieten.

Kann Jesus Kindern unserer Zeit in der Bibelwissenschaft begegnen?
Die vorgestellte Arbeitsweise Kindern zu vermitteln, kann höchstens in Ansätzen erfolgen, aber nicht im aufgezeigten, wissenschaftlich fundierten Zusammenhang. Ähnlich wie Kinder aber schon früh erste Grunderfahrungen in der Mathematik oder der Musik erwerben, können sie diese auch früh im sachlichen Umgang mit biblischen Texten sammeln.

Wenn Kindern ein Text mit dem biblischen Jesus vorgestellt wird, können sie inhaltlich einiges über ihn erfahren. Größere Kinder können sich aber auch für die wissenschaftliche Vorgehensweise interessieren. Hierzu können sie nicht nur informiert, sondern sicherlich auch beim Sammeln eigener Erfahrungen unterstützt werden. Für die Aufgaben der Textbestimmung und -entstehung fehlen ihnen jedoch die Voraussetzungen. Beim Hören der Erzählungen könnten ihnen aber verschiedene sprachliche Mittel auffallen: Wörter, die ihnen fremd vorkommen oder aus anderen Zusammenhängen bekannt sind sowie Redewendungen, die sie sich eingeprägt haben (Anbahnung einer Sprachlichen Analyse). Vielleicht kennen sie auch vergleichbare Texte aus dem Deutschunterricht (Anbahnung einer Gattungsanalyse). Gerade jüngere Kinder spielen gerne Stegreifspiele, in der sie in verschiedene Rollen schlüpfen. Dies kann ihnen helfen verschiedene Positionen gezielt in den Blick zu nehmen und auf deren Perspektive einzugehen. Dabei können sie auch einzelne

Handlungsmuster erarbeiten (Anbahnung einer Narratologischen Analyse). Zum Erarbeiten des Sozial- und Realgeschichtlichen Kontexts und des Traditions- und Religionsgeschichtlichen Hintergrundes stehen die äußeren Informationen wieder im Vordergrund, die gemeinsam erarbeitet werden können. Eventuell finden sie auch Anknüpfungspunkte durch bereits bekannte Bibelerzählungen. Ohne Fachkenntnisse zu den Verfassern und den intendierten Rezipient*innen können Kinder nicht erarbeiten, welche Reaktionen der Text ursprünglich hervorrufen sollte. Sie können den Text nur für sich selber deuten. Dieses ist aber auch gerechtfertigt, da die exegetische Arbeit hier nur angebahnt werden kann und die Arbeit mit Kindern zum Bereich der Praktischen Theologie gehört, wo diese Arbeitsweise legitim ist. Inwiefern eine solche Umsetzung möglich ist, soll später überprüft werden.[42]

Im Folgenden sollen die Perikopen Mk 10,13-16 und Mt 15, 21-28 nach den erläuterten Arbeitsschritten näher untersucht werden.

[42] Vgl. 5. Kinderexegesen der Forschungsstudie.

1.2 Untersuchung zu Mk 10,13-16 (Jesus segnet die Kinder)

In dieser Textstelle begegnet der markinische Jesus einer nicht näher bestimmten Kindergruppe. Nach der Verkündigung der Lehre: „Amen, ich sage euch: Wer das Reich Gottes nicht so annimmt wie ein Kind, der wird nicht hineinkommen“ (Mk 10,15), nimmt er die Kinder in die Arme und segnet sie.

1.2.1 Textbestimmung

Zunächst soll zur Textkritik auf das Novum Testamentum Graece zurückgegriffen werden. In den Versen 10,13.14.16 zeigen sich insgesamt vier Stellen, an denen Schriftzeugen vom kritischen Text abweichen.[43] Aber weder die Onlinefassung des Novum Testamentum Graece[44] noch das Münchener Neue Testament[45] bieten für diese Textstelle abweichende Lesarten an. Die verbreiteten Übersetzungen folgen ebenfalls der Empfehlung des griechischen Ausgangstextes, an der daher festgehalten werden soll.

Im nächsten Schritt sollen nun die verschiedenen Übersetzungen verglichen werden. Ausgangstext ist die Einheitsübersetzung 2016:[46]

Mk 10,13-16 13 Da brachte man Kinder zu ihm, damit er sie berühre. Die Jünger aber wiesen die Leute zurecht. 14 Als Jesus das sah, wurde er unwillig und sagte zu ihnen: Lasst die Kinder zu mir kommen; hindert sie nicht daran! Denn solchen wie ihnen gehört das Reich Gottes. 15 Amen, ich sage euch: Wer das Reich Gottes nicht so annimmt wie ein Kind, der wird nicht hineinkommen. 16 Und er nahm die Kinder in seine Arme; dann legte er ihnen die Hände auf und segnete sie.

V 13 B: Das Verb ‚zurechtweisen‘ wurde in der EÜ 1980 mit ‚schroff abweisen‘ und mehrfach, wie im Neuen Münchener Testament, mit ‚anfahren‘ ersetzt. Insgesamt wird eine deutlich ablehnende Haltung im Verhalten der Jünger aufgezeigt. Die Einheitsübersetzungen verweisen dabei

[43] Vgl. E. Nestle, Novum Testamentun Graece, 144f.
[44] Vgl. E. Nestle, Novum Testamentun Graece, Online-Bibel.
[45] Vgl. hierzu und im Folgenden J. Hainz, Münchener Neues Testament, 89.
[46] Markierungen verweisen auf inhaltliche Unterschiede in der Übersetzung.

auf ein hierarchisches Selbstverständnis der Jünger, einer Zwischenposition gegenüber Jesus und den anderen Anwesenden.
V 14 A: Das Adjektiv ‚unwillig' wird in Einzelübersetzungen abweichend mit ‚ärgerlich' oder ‚zornig' übersetzt.[47] In Bezug auf das allgemein souveräne Auftreten des markinischen Jesus wird hier auf eine abweichende Reaktion aufmerksam gemacht. Die versachlichte Beschreibung verweist dagegen auf die Bezugsgruppe. Im Vergleich zu den Jüngern kann bei Jesus aber nur von einer mäßigen emotionalen Reaktion ausgegangen werden.
V 15: Insbesondere in den Lutherübersetzungen wird der hebräisch stämmige Begriff ‚Amen' mit ‚Wahrlich' übersetzt. Diese erläutert die Bedeutung. Die meisten Kommentare passen aber, wie der griechische Text, nur die Schreibform an die Ursprungssprache an.
Dementsprechend bleibt der Ausgangstext die EÜ16.

1.2.2 Textentstehung

Interessant ist der Blick auf die Entstehungsgeschichte der Textstelle. V 15 kann unabhängig von der Rahmenerzählung entstanden sein. Guttenberger verweist in dem Zusammenhang auf eine Parallele im Thomasevangelium Logion 22 und 46.[48] Hier wird in Logion 22,1-4 vorbereitend auf die Aufforderung nach der Auflösung weltlicher Oppositionen für das Reich Gottes, wie die zwischen Mann und Frau, erläutert: „Jesus sah kleine (Kinder), die gestillt wurden. Er sprach zu seinen Jüngern: ‚Diese Kleinen, die gestillt werden, gleichen denen, die in das Königreich eingehen.' "[49] Dies könnte auf eine eigenständige Bedeutung des Verses hinweisen, der als Rede Jesu in der mündlichen Tradition weitergegeben, jedoch unterschiedlich interpretiert und bearbeitet wurde. Dieser Vers „könnte sekundär zugewachsen sein".[50] vermerkt Meiser. Ein Verweis darauf kann in den Zeichen einer Inkohäsion gesehen werden. Der

[47] Vgl. G. Guttenberger, Das Evangelium nach Markus, 232; W. Eckey, DAS MARKUSEVANGELIUM, 328 und W. Klaiber, Das Markusevangelium, 187.
[48] Vgl. hierzu und im Folgenden G. Guttenberger, Das Evangelium nach Markus 233.
[49] H.J. Klauck, Apokryphe Evangelien,154.
[50] M. Meiser, Das Evangelium nach Markus, 151.

markinische Jesus spricht in V 14 die Jünger direkt an und stellt die anwesenden Kinder zu Vertretern einer größeren, aber nicht näher definierten Gruppe heraus: „solchen wie ihnen gehört das Reich Gottes“ (Mk 10,14b). In V 15 wechselt die Rede von der konkreten Ansprache an die Jünger zu einer abstrakten, kontextunabhängigen Lehre. Entsprechend des Textanfangs wird in V 16 wieder eine konkrete Handlung beschrieben, indem der markinische Jesus die anwesenden Kinder umarmt und segnet. Ohne V 15 wäre der Text verständlich und hätte in der Sprachführung keinen Bruch. Mit V 15 wird die Aussage von V 14 aber als Belehrung hervorgehoben und mit V 16 über die praktische Handlung abgeschlossen. Dies kann auf eine spätere Bearbeitung verweisen. Entweder lag V 15 als Prätext vor und ist dann mit der Rahmenerzählung erweitert worden oder zunächst lag die Rahmenhandlung vor und V 15 wurde nachträglich eingefügt worden.
Entsprechend der Zweiquellentheorie entstanden auf der Grundlage des Markustextes die Paralleltexte im Matthäus- und Lukasevangelium (vgl. Mt 19,13-15 und Lk 18,15-17). Bei diesen beiden Texten ist die Kohäsion jedoch nicht zu erkennen. Lukas schließt mit der Entsprechung des Lehrsatzes von V 15 in Lk 18, 17 die Perikope ab. Der lukanische Jesus rief die Kinder zuvor zu sich, zeigt anschließend aber keine Umarmung oder Segnung. Bei Matthäus werden die Kinder dagegen im Schlussvers gesegnet (aber nicht umarmt). Hier fehlt jedoch die Entsprechung von Vers 15 mit der Amenformel. Der Verfasser hat sie getrennt in eine andere Textstelle eingebunden, der Textstelle, wo Jesus ein Kind in die Mitte stellt (vgl. Mt 18,3). Klaiber verweist auf die Möglichkeit, dass der Markustext diesen Vers zunächst nicht enthielt und später redaktionell bearbeitet wurde (nachdem der Matthäustext auf der Grundlage des vorläufigen Markustextes erstellt wurde). Gerade in Bezug auf die Anpassung des Lukasevangeliums könnte es aber auch sein, dass beiden Verfassern das Kohäsionsproblem im Markustext aufgefallen ist und jeder es auf seiner Weise daraufhin redaktionell bearbeitet hat.
Eine bedeutungstragende Differenzierung der Parallelstellen ist darüber hinaus in der unterschiedlichen Darstellung der Beziehung zwischen den Jüngern und Jesus erkennbar. Matthäus lässt die Jünger mit einer Frage

auf Jesus zugehen, die dieser mit der Lehre beantwortet und erläutert (vgl. Mt 18,1-5). Im apokryphen Thomasevangelium kommt es nach der Lehre auch zu einer Verständnisfrage der Jünger zur Nachfolge der Kinder, die beantwortet wird (vgl. Th 22,1-7).[51] Lukas beschreibt dagegen, wie Markus, die gleiche Reaktion der Jünger auf das Bringen der Kinder, was den lukanischen Jesus stört, der er aber sachlich nachgeht, indem er ihnen ein positives Gegenverhalten mit der Lehre verdeutlicht (vgl. Lk 18,15-17). Im Sinne des Messiasgeheimnisses richtet der markinische Jesus seine Lehre aber speziell an die Jünger (vgl. Mk 4,11). [52] Die Jünger erkennen die Position Jesu an, sind zur Nachfolge bereit, zeigen aber Schwierigkeiten in der Umsetzung der Lehren Jesu. Es kommt zur typisch markinischen Darstellung des Jüngerunverständnisses. Obwohl sie in das ‚Geheimnis des Reiches Gottes' eingeweiht sind (vgl. Mk 4,11) und erlebt haben, wie Jesus ein Kind angenommen hat (vgl. Mk 9,34-37), verwehren sie das Bringen der Kinder zu Jesus. Auffällig in dieser Textstelle ist jedoch, dass Jesus den Jüngern ihr Verhalten vorhält (vgl. Mk 10,14).

1.2.3 Sprachliche Analyse

Auf Wort- und Satzebene stellen sich verschiedene hervorzuhebende Besonderheiten dar.

Einzelne Beschreibungen sind auf den Text bezogen nicht eindeutig formuliert. So wird offengelassen, wer unter dem Pronomen ‚sie' zu verstehen ist und die Kinder zu Jesus bringt (vgl. V 13A).

V 14B verbindet in einer Antithese das geforderte und das gezeigte Verhalten: „Lasst die Kinder zu mir kommen; hindert sie nicht daran!" Dies stellt eine Dopplung der Forderung dar. Der Imperativ verweist hierbei auf die Betonung der hierarchischen Struktur, die zwischen dem markinischen Jesus und den Jüngern in der Entsprechung Lehrer und Schüler besteht.[53]

Sowohl im griechischen Originaltext wie in der Übersetzung kann die Annahme des Kindes in V 15 im Akkusativ oder im Nominativ

---

[51] Vgl. H.J. Klauck, Apokryphe Evangelien,154.

[52] Vgl. hierzu und im Folgenden G. Guttenberger, Das Evangelium nach Markus, 233.

[53] Vgl. W. Eckey, DAS MARKUSEVANGELIUM, 329.

verstanden werden.[54] Inhaltlich ergibt sich ein Unterschied. Im Akkusativ würde die Annahme von Kindern als Vergleich herangezogen. Im Nominativ würde sich der Vergleich auf die Eigenschaft beziehen, wie Kinder etwas empfangen oder auf die Art und Weise, wie Kinder sind, die etwas empfangen. In beiden Fällen könnte ein Interpretationsansatz das näher zu bestimmenden Personalpronomen ‚solche' aus V 14 konkretisieren. [55]

Der vom Verfasser genutzte Begriff des ‚Hinderns' (V 14B) ist an verschiedenen Textstellen belegbar.[56] Auffallend ist der intratextuelle Bezug zu Mk 9,38f. Hier verbietet der markinische Jesus, dass die Jünger fremde Exorzisten an ihrem Werk ‚hindern', wenn dieses im Namen Jesu geschieht. Zum anderen werden im intertextuellen Bezug mit ‚Hindernissen' Schwierigkeiten aufgenommen, die einer Taufe entgegenstehen können (vgl. Apg 8,36. 10,47. 11,17).[57] In den vielen Übersetzungen wird die Analogie des gleichen Wortstammes jedoch nicht kenntlich gemacht.

Der Begriff ‚Amen' wird insgesamt 127-mal in der EÜ und davon 102-mal im Neuen Testament genutzt. Während viele Briefe mit dem Wort Amen als Besiegelung des Geschriebenen enden, steht der Begriff in den Reden Jesu innerhalb der Einleitung. So verwendet der markinische Jesus ihn insgesamt dreizehnmal, eingebettet in der Formel: ‚Amen, ich sage euch'[58]. Die Formel bindet die Aufmerksamkeit auf den Höhepunkt der jeweiligen Textstelle.[59] Sie sind ein Anzeichen, dass an dieser Stelle in herausgehobener Weise mit Vollmacht gesprochen wird. Der folgende Satz steht nicht zur Disposition, sondern hat eine allgemeingültige Aussage. Damit bekommt die Aussage eine große Signalwirkung für den gesamten Text.

Die Handlungen ‚Heilen' und ‚Segnen' sind über die Tätigkeit des

---

[54] Vgl. hierzu und zum Folgenden G. Guttenberger, Das Evangelium nach Markus, 232f.
[55] Vgl. W. Klaiber, Das Markusevangelium, 188.
[56] Vgl. hierzu und zum Folgenden W. Eckey, DAS MARKUSEVANGELIUM, 328 und W. Klaiber, Das Markusevangelium, 190.
[57] Die Apostelgeschichte, die auf den gleichen Verfasser wie das Lukasevangelium zurückgeht, verweist damit auf Lk 18,15B, welches wiederum an V 10,13B angelehnt ist.
[58] In der Ansprache zu Petrus weicht er in die Singularform aus (vgl. Mk 14,30).
[59] Vgl. hierzu und zum Folgenden D. Wörnemann, Die Beschaffenheit des Kindes, 294.

Handauflegens eng miteinander verbunden. In den Evangelien sind verschiedene Heilungserzählungen in Verbindung mit einer Handauflegung verschriftet worden. Es gibt aber nur zwei Textstellen, an denen der biblische Jesus Menschen ausdrücklich segnet: ‚Die Kindersegnung' in Mk 10, 13-16 und ‚Die Segnung der Jünger vor der Himmelfahrt' in Lk 24,36-53. [60] An beiden Stellen werden Menschen nicht von einer in die Gegenwart stattfindenden Phase des ‚Unheils' befreit, sondern das allgemeine ‚Heil' für die Zukunft zugesprochen. In der Gabe des Segens kann ein Auftrag der Nachfolge gesehen werden. Aus dieser Perspektive verweisen V 15 und 16 auf die Verbindung von Wort und Tat. Das Reich Gottes, das den Kindern für später zugesprochen wird, wird ihnen in Form der körperlichen Nähe direkt zuteil. Mit dem Segen werden Gegenwart und Zukunft miteinander verbunden.

1.2.4 Gattungsanalyse

Eine Festlegung auf eine bestimmte Gattung ist nicht möglich, da verschiedene Ansätze erkennbar sind. Die Handauflegung ist bei Markus sonst den Heilungserzählungen vorbehalten.[61] Über den Segen erhalten Kinder die Zugehörigkeit der Königsherrschaft, indem er ihnen Kräfte zuspricht. Hier könnte eine Heilung angedeutet sein, da Kinder im antiken Kontext als unfertig galten. Dieser Textgattung würde aber widersprechen, dass in der Ausgangssituation keine akute Notlage und nach der Handauflegung keine direkte Veränderung erkennbar ist.
Nach Wörnemann nutzt der Verfasser die „literarische Kleingattung des biographischen Apophthegma"[62].[63] Im Zentrum der betrachteten Textstelle steht die Rede Jesu. Herausgehoben wird insbesondere V 15 mit der Amen-Formel. Diese hat sowohl für die konkret geschilderte Szene wie auch als allgemeingültige Wahrheit eine hohe Bedeutung. Sie steht nicht alleine, sondern wird mit dem Erzählrahmen als Kontext fest

[60] Vgl. W. Klaiber, Das Markusevangelium, 189.
[61] Vgl. G. Guttenberger, Das Evangelium nach Markus 233 und W. Klaiber, Das Markusevangelium, 187f.
[62] D. Wörnemann, Die Beschaffenheit des Kindes, 287.
[63] Vgl. hierzu und zum Folgenden D. Wörnemann, Die Beschaffenheit des Kindes, 289.

verbunden. Dies unterscheidet sie von der übergeordneten Textgattung des ‚Chrie', in der der Ausspruch auch alleine stehend verständlich ist.[64] Hier ergänzen sich Wort und Tat Jesu. Das Bild Jesu, wenn er die Kinder umarmt und sie sich umarmen lassen, verweist auf die Aufnahme der Kinder in das Reich Gottes. Die Gesamthandlung gewinnt durch die Hervorhebung der Aussage an Bedeutung.

Textstruktur

Im Zentrum des Textes steht die Aussage Jesu, dass Menschen in das Reich Gottes gelangen, wenn sie über besondere Wesenseigenschaften von Kindern verfügen. Diese Rede ist eingebettet in eine Rahmenerzählung, in der Kinder zu Jesus gebracht werden, er sie empfängt, umarmt und segnet.

Tabelle 1

Vers/ Titel	Beschreibung	Deutungsaspekte
V 13A Bringen der Kinder	Menschen, die in ihrer genauen Position nicht definiert sind, bringen Kinder zu Jesus, damit er sie berührt.	Die Menschen haben Vertrauen zu Jesus und wollen auch ihre Kinder einbeziehen.
V 13B Jüngerwiderspruch	Die Jünger weisen die Menschen zurück.	Die Jünger sehen sich hierarchisch den Leuten übergeordnet. Sie reagieren spontan emotional, ohne die erfahrenen Lehren zu berücksichtigen.
V 14 Belehrung der Jünger	Der markinische Jesus reagiert emotional. Er distanziert sich vom Verhalten seiner Jünger und spricht diese an, die Aktion nicht zu unterbinden. Er will, dass die Kinder zu ihm gelassen werden, weil sie Vertreter einer Gruppe von Menschen	Jesus zeigt sich in seinen Emotionen als ‚wahrer Mensch'. Er reagiert auf Aktion und Gegenaktion der beiden Erwachsenengruppen und tritt aktiv in die Handlung ein. Die Jünger haben keine Befugnis Menschen von Jesus zu

[64] Wie im Kapitel Textentstehung dargestellt, gehen viele Exegeten davon aus, dass sie autonom zum Gesamttext entstand.

	sind, die besondere Eigenschaften besitzen für die Aufnahme in das Reich Gottes.	trennen. Das Bedürfnis der Menschen ihre Kinder zu Jesus zu bringen ist gerechtfertigt. Den Kindern, die bisher geführt wurden, wird ermöglicht aktiv zu ihm zu kommen. Das Reich Gottes ist für Menschen eine abstrakte Vorstellung. Der markinische Jesus kennt dagegen das Reich Gottes.
V 15 Lehre zur Aufnahme in das Reich Gottes	Mit einem feierlichen Einführungswort verspricht Jesus die Aufnahme in das Reich Gottes, wenn man dieses annehmen kann wie ein Kind.	Er gibt eine Umschreibung, die offen lässt, welche besondere Eigenschaft Kinder für den Empfang prädestiniert. Der markinische Jesus unterstreicht die Allgemeingültigkeit der Botschaft. Das Reich Gottes muss in der richtigen Weise angenommen werden, um hineinzugelangen.
V 16 Symbolhandlung an den Kindern	Er umarmt die Kinder und spendet durch Handauflegung Segen.	Jesus setzt seine Worte in Handlung um. Mit der Umarmung lässt er sich auf eine körperliche Nähe ein. Mit dem Segen vermittelt er seine Nähe als Versprechen über die körperliche Gegenwart hinaus.

Insgesamt ist ein strukturierter Handlungsaufbau erkennbar, der chronologisch nachvollziehbar ist. Nach einer ruhigen Exposition, indem Kinder von Angehörigen gebracht werden, kommt es zu einer ‚Störung', indem die Jünger den Vorgang versuchen zu unterbrechen. Der Konflikt wird im Einschreiten Jesu unterbrochen und in seiner Lehre versachlicht. Der Abschluss überträgt die Lehre in eine Handlung, in der dem Wunsch der Angehörigen entsprochen bzw. weitergeführt wird.[65]

[65] Während die Berührung auf die Gegenwart begrenzt ist, bezieht sich der Segen auf

1.2.5 Narratologische Analyse

Der Bibeltext ist geprägt von verschiedenen Gestaltungsaspekten der Erzählung, die näher untersucht werden sollen.

Das Apophthegma verweist als besondere Form der Erzählung auf den Wechsel von Erzählebenen, aber auch deren engen Bezug. [66] In der Rahmenerzählung erläutert der auktoriale Erzähler den Ablauf der Handlung, unter Einbezug der Beweggründe der Handelnden (vgl. Mk 10,13b). Die wörtliche Rede Jesu ist die zweite Erzählebene. Der Erzähler wechselt. Diese Rede steht als Lehre im Zentrum der Erzählung und wird durch den Wechsel hervorgehoben.

Der markinische Jesus und seine Jünger waren von Galiläa kommend in Judäa eingetroffen (vgl. Mk 10,1). In der vertrauten Atmosphäre ‚seines' Hauses kommt es zu einem Gespräch mit den Jüngern (vgl. Mk 10,10). Da ein Verlassen des Hauses nicht beschrieben ist, kann dieses als örtlicher Rahmen der Handlung verstanden werden. [67] Da kein Betreten des Hauses durch die Kinder beschrieben steht, könnten sie zu dieser Hausgemeinschaft gehören. Zumindest verweist das Bringen der Kinder auf die Zugehörigkeit der Angehörigen zu Jesus. Auch die Neuaufnahme des Weges in Mk 10,17 kann eine Einordnung der Erzählung in einen häuslichen Kontext bestärken. Innerhalb der Textstelle gibt es dagegen keinen konkreten Hinweis auf den äußeren Handlungsraum. Guttenberger verweist dagegen auf einen inneren Bezug.[68] Nachdem Jesus seinen Jüngern in Mk 9, 34-37 die Annahme von Kindern aufgetragen hat, verbieten sie deren Zugang, Jesus kehrt die Vorstellung der Jünger aber um. Die Jünger haben keine Entscheidungsbefugnis, wer zu Jesus (dem Heil) kommt. Den Kindern ist die Nähe zugesprochen, die Zusage für die Jünger dagegen ungewiss. Der markinische Jesus verweist hierbei auf eine neue Zeit- und Raumvorstellung, das Reich Gottes (vgl. V 14c-15). Nach dieser

---

die Zukunft.

[66] Vgl. hierzu und zum Folgenden D. Wörnemann, Die Beschaffenheit des Kindes, 287-289.

[67] Vgl. W. Eckey, DAS MARKUSEVANGELIUM, 328.

[68] Vgl. hierzu und zum Folgenden G. Guttenberger, Das Evangelium nach Markus, 233.

erweiterten Raumdarstellung kommt es in der Schlussszene zu einer kaum zu überbietenden, realen ‚Naheinstellung'. Jesus umarmt die Kinder. Eine Umarmung ist Vertrauenspersonen vorbehalten. Ansonsten würde es sich um eine Verletzung des persönlichen Freiraums handeln, die auch kleine Kinder deutlich zeigen würden. Da hierfür keine Anzeichen gegeben werden, wird dieser Übertritt von beiden Seiten aus gestattet. [69] In Folge dessen können Jesus und die Kinder als eine räumliche Einheit verstanden werden.

„Die Erzählfigur ‚Kind /Kinder' wird im Mk-Evangelium 12-mal genannt"[70], stellt Wördemann in seiner Figurenanalyse zum Bibeltext heraus. Er verweist dabei auf insgesamt vier Textabschnitte. Neben Mk 10,13-16 ist es zunächst Mk 9, 36-37, in der Jesus ein einzelnes Kind umarmt. Außerdem werden Mk 5,39-41 und Mk 7,28-30, der Paralleltext zu Mt 15,21-28[71], benannt. Der von Markus ausschließlich genutzte Begriff ‚παιδίον' (paidion) verweist auf Kinder, die selbstständig agieren, aber in der engen Verantwortung ihrer Eltern oder anderer Erwachsener stehen. Dies wird in dieser Textstelle deutlich, da sie nicht alleine kommen, sondern gebracht werden. Obwohl die Kinder im Zentrum der Erzählung stehen, sind sie von Beginn an nicht Subjekt, sondern Objekt der Handlung.

Es wird nicht näher erläutert, von wem sie anfangs gebracht werden. Schenke und Guttenberger gehen davon aus, dass Mütter ihre Kleinkinder zu Jesus bringen.[72] Dagegen führt Wörnemann aus, dass es sich aus historischer Sicht um die Eltern, aber auch andere Verwandte, vielleicht auch dienstverpflichtete Personen handeln könnte.[73] Ihr Ziel in V 13 ist es, dass Jesus die Kinder berührt, was er in V 16 auch ausführt. Die Berührung ist auf haptischer Ebene ausdrücklich intendiert, der Wunsch nach Entsprechung auf emotionaler Ebene kann aber als eingeschlossen

---

[69] Vgl. W. Eckey, DAS MARKUSEVANGELIUM, 330.

[70] D. Wörnemann, Die Beschaffenheit des Kindes, 286.

[71] Hier wird ein Zusammenhang zum zweiten bearbeiteten Bibeltext erkennbar.

[72] Vgl. L. Schenke, Das Markusevangelium, 243 und G. Guttenberger, Das Evangelium nach Markus 234.

[73] Vgl. hierzu und zum Folgenden D. Wörnemann, Die Beschaffenheit des Kindes, 289f.

verstanden werden. Mit dem Umarmen wie mit dem Segen wird beiden Ebenen entsprochen.
Diesem Fürsorgegedanken der bringenden Angehörigen steht die Gruppe der Jünger als Antagonisten gegenüber. Die Jünger stellen sich hierbei den bringenden Angehörigen entgegen, weniger den Kindern. Als Schüler sind sie Jesus untergeordnet. Sie werden hier sehr menschlich dargestellt. In der vorangegangenen Anschlussszene waren sie mit Jesus allein und er belehrte sie. Nun werden sie unterbrochen und reagieren emotional erregt. Sie könnten sich einer Fürsorgefunktion Jesu gegenüber verpflichtet sehen, seine Ruhezone innerhalb des Hauses zu schützen.[74] Die Aufregung könnte aber auch auf die Enttäuschung zurückzuführen sein, dass der inklusive Rahmen der Belehrung durchbrochen wurde und die Nähe Jesu nicht geteilt werden will. Die Darstellung der Reaktion des markinischen Jesus lässt auf die zweite Interpretation schließen.
Der markinische Jesus steht im Zentrum der Handlung. Im Vergleich zum Gesamttext des Evangeliums fällt seine deutlich emotionale Reaktion auf. Wenige Verse zuvor kritisierte er die Hartherzigkeit vieler Menschen (vgl. Mk 10,5). Insofern kann seine Reaktion auf sein Mitgefühl verweisen. Dies stärkt das Empathieempfinden der Rezipient*innen. Im direkten Anschluss zeigt er sich aber wieder souverän in der Entfaltung seiner Lehre. Schematisch könnte für die Textstelle folgende Figurenkonstellation aufgestellt werden:[75]

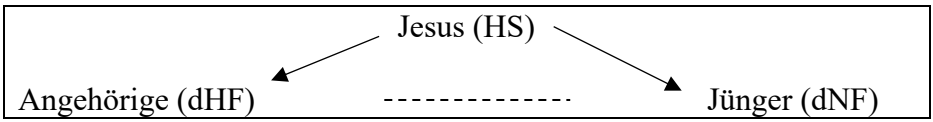


Abb. 1

Der (H)andlungs(s)ouverän ist Jesus. Zu ihm wollen die (d)ramatischen (H)aupt(f)iguren, die Angehörigen, ihre Kinder bringen. Diesem Wunsch stehen die (d)ramatischen (N)eben(f)iguren, die Jünger, entgegen. Jesus

[74] Vgl. W. Klaiber, Das Markusevangelium, 188.
[75] Vgl. hierzu und zum Folgenden M. Ebner/ B. Heininger, Exegese des Neuen Testaments, 75-79.

erkennt die Interaktion, spricht erst die Jünger gezielt an, verkündigt die allgemeingültige Lehre und entspricht dann dem Wunsch der Angehörigen. Damit wird ein klarer Spannungsbogen erkennbar. Nach einer kurzen Einführung kommt es über den Konflikt zu einem plötzlichen Spannungsaufbau, mit der Lehre zu einem ausgeführten Höhepunkt und anschließend der Auflösung. Die Kinder selber sind nicht Subjekt sondern Objekt der jeweiligen Handlung. Sie werden von den Angehörigen gebracht und von Jesus umarmt und gesegnet. An dieser Stelle ist der genaue Handlungsablauf über den Text nicht eindeutig gesichert. Primär vorstellbar ist, dass der markinische Jesus die Kinder umarmt und anschließend durch Handauflegung segnet. Alternativ ist aber auch denkbar, dass er die Kinder in der Handlung der Umarmung segnet.[76]

1.2.6 Sozial- und Realgeschichtlicher Kontext

„Das antike Konzept von Kindheit unterscheidet sich wesentlich vom zeitgenössischen.“[77] Für Kinder können im Griechischen drei Altersgruppen differenziert werden: Säugling (bis ca. drei Jahre), Kleinkinder (bis ca. sieben Jahre) und Schulkinder (bis ca. vierzehn Jahre). [78] Markus verwendet in der Bezeichnung für Kinder nur den Begriff für Kleinkinder ‚παιδία‘. Dies entspricht weniger einer Altersangabe als einer bestimmten Rollenerwartung. So wird auch eine zwölfjährige Schwerstkranke mit diesem Begriff umschrieben (Mk 5,21-43). Es handelt sich damit um Personen, die zwar selbstständig agieren konnten, in Entscheidungen aber fremdbestimmt waren. Sie stehen in einem Abhängigkeitsverhältnis zu Erwachsenen und sind ihnen hierarchisch untergeordnet.[79] Im Zuge des

---

[76] In der Vorstellung, dass Jesus den Beginn der Königsherrschaft Gottes symbolisiert, werden die Kinder über die Umarmung hineingenommen und dadurch gesegnet. Vgl. G. Guttenberger, Das Evangelium nach Markus 233.

[77] G. Guttenberger, Das Evangelium nach Markus, 234.

[78] Vgl. hierzu und zum ganzen Abschnitt D. Wörnemann, Die Beschaffenheit des Kindes, 286f und 291-294.

[79] Entsprechend der zeitgenössischen Sprachführung konnte der Begriff daher auch für erwachsene Diener und Sklaven verwendet werden (vgl. Lk 7,1-10). Für freie Erwachsene verwendet, konnte er dabei als Diffamierung verstanden werden.

hellenistischen Einflusses wurde die Fähigkeit des Lernens als Gabe des Kindes gesehen, das zur richtigen Ausbildung aber Unterstützung bedurfte. Bereits im ‚Schema Jisrael' wurde die Kindheit aber bereits mit einer besonderen Lernfähigkeit verbunden, wie auch mit der Aufforderung diese im Gespräch zu unterstützen, um in die Tradition hineinwachsen zu können (vgl. Dtn 6,6-25). Dementsprechend könnte in Bezug auf die Interpretation von V 14 die besondere Offenheit und Lernfähigkeit als charakteristisches Merkmal von Kindern verstanden werden, die allgemein als bekannt vorausgesetzt werden konnte. Insbesondere die Texte des Alten Testaments zeigen aber, dass Kinder in der Antike in erster Linie eine Alterssicherung verkörperten.[80] Dies hatte zur Folge, dass Jungen einen deutlich höheren Stellenwert in der Familie hatten und daher auch eher in den Schriften erwähnt wurden. In der Familie wurden aber insbesondere Säuglinge und Kleinkinder geschlechtsunabhängig sicher umsorgt und bekamen emotionale Zuwendung. Je nach sozialer Stellung der Familie haben Kinder im Haushalt und Handwerk nach ihren Kräften zunehmend geholfen. Dabei hatten Kinder aber auch Möglichkeiten zum gemeinsamen Spiel. So verweist die Logienquelle auf ein misslungenes Rollenspiel zwischen Kindern (vgl. Mt 11,16–17/ Lk 7,32). Hier klagen Kinder andere u.a. an, dass sie zum Flötenspiel nicht getanzt haben und damit das gemeinsame Spiel unterbrachen. Michel wertet dies als einen realistischen und entromantisierenden Blick auf Kinder, der vom historischen Jesus stammen kann. Im Gegensatz zum erwachsenen, freien Mann waren Kinder allgemein körperlich schwach, verfügten über wenig Erfahrung und waren rechtlich nur über den Vater vertreten.[81] Sie waren ihm hierarchisch untergeordnet. Diese Einstellung galt in besonderer Weise für das römische Reich. Von daher kann das Verhalten des markinischen Jesu, sich intensiv den Kindern zuzuwenden und zu deren Nachfolge aufzurufen, für zeitgenössische Leser*innen als irritierend gelten. Außerhalb der Familie gehörten Kinder zu einer marginalisierten Bevölkerungsgruppe.

---

[80] Vgl. hierzu und zum Folgenden A. Michel, Kinder in der Bibel, 240-246.

[81] Vgl. hierzu und zum Folgenden G. Guttenberger, Das Evangelium nach Markus, 234f.

Rückfrage nach dem historischen Jesus

„Die Art wie diese Geschichte erzählt wird, lässt vermuten, dass man sie nicht nur als schöne Erinnerung an eine Begegnung Jesu mit Kindern weitergegeben hat, sondern dass sie eine Lehre vermitteln sollte.“[82] Mit diesen Worten beginnt Klaiber den letzten Abschnitt seines Kommentars zu dieser Textstelle. Dies ist sicherlich richtig, beantwortet aber nicht die Frage, ob der historische Jesus in der realen Begegnung mit Kindern diese als Vorbild in das Reich Gottes zu gelangen herausstellte und sie auch segnete. Im Vergleich der verschiedenen Parallelstellen fällt die Gemeinsamkeit auf, dass Jesus Kinder sieht und ihnen die Aufnahme in das Reich Gottes zuspricht. Unterschiede sind dagegen im Verhalten der Jünger, der Berührung der Kinder und der Interpretation erkennbar. Festzuhalten ist, dass eine besondere Lernfähigkeit von Kindern in der jüdischen Tradition anschlussfähig ist, im Gegensatz zu einem Modellverhalten von Kindern, die Erwachsenen hierarchisch untergeordnet sind. Dieser Inhalt wird sowohl für jüdische wie frühchristliche Leser*innen irritierend gewirkt haben. Hierfür könnte als Indiz gesehen werden, dass die intensive Umarmung der Kinder weder von Matthäus noch von Lukas übernommen wurde. Sie steht nur im Markusevangelium. Dies würde dem Unabhängigkeitskriterium entsprechen, welches wiederum auf eine historische Verortung der Erzählung hinweisen würde. Insgesamt ist eine historische Einordnung aber sehr schwierig. Durch die verschiedenen Paralleltexte ist die herausgehobene Lehre in V 15 etwas besser gesichert als die Handlung des Gesamttextes.

1.2.7 Traditions- und Religionsgeschichtlicher Hintergrund

Der Text liegt eingebettet in einer Episode, in der der markinische Jesus sich in der Begleitung der Jünger bewusst auf den Weg zum Leiden begibt, Belehrungen ausspricht und diese mit dem Ausblick auf das Reich Gottes erläutert (Mk 8,27-10,52).[83] Er ist damit inhaltlich an den Beginn des Markusevangeliums anknüpfbar, als der markinische Jesus

[82] W. Klaiber, Das Markusevangelium, 189.
[83] Vgl. G. Guttenberger, Das Evangelium nach Markus 12-14.

verkündigte „Die Zeit ist erfüllt, das Reich Gottes ist nahe. Kehrt um und glaubt an das Evangelium!“ (Mk 1,15).[84] Auch in der vorliegenden Stelle wird der Zugang zum Reich Gottes erläutert. Einen wichtigen intratextuellen Bezug bietet innerhalb der Episode die Begegnung mit einem einzelnen Kind (vgl. Mk 9,33-37).[85] Im Streit der Jünger um die Rangfolge stellte Jesus ein Kind in die Mitte. Dem Machtstreben stellt er die Nächstenliebe entgegen. Wer ein Kind in der Nachfolge Jesu aufnimmt, nimmt ihn selber auf und wer ihn aufnimmt, nimmt den Vater auf.[86] Diesen Text voraussetzend ist die Reaktion der Jünger in V 10,13b unverständlich, bzw. als Herausforderung des markinischen Jesus zu verstehen. Dies gilt insbesondere in Bezug auf Mk 9,42-48, wo Jesus im ‚Reich Gottes‘ die Qualen der ‚Hölle’ bei Missachtung des Nachfolgeauftrags entgegensetzt hat.

Die dazwischenliegende Textstelle Mk 10,2-12 verweist auf einen anderen Konfliktbereich in der familiären Beziehung, auf die Regelung der Ehescheidung, In diesem Zusammenhang verurteilt der markinische Jesus die „Hartherzigkeit“ der Menschen (vgl. Mk 10,5). Aus dieser Perspektive heraus kann in der betrachteten Textstelle ein Gegenbeispiel gesehen werden. Während die Jünger Angehörige und Kinder abweisen, wendet sich Jesus diesen zu und nimmt die Kinder in die Arme.

Die dem Text folgende Stelle Mk 10,17-31 beschreibt das Problem des Loslassens von Besitz und Beziehungen, um Jesus nachfolgen zu können. Wenn der markinische Jesus beschreibt, wie schwer es für einen Reichen ist in das Reich Gottes zu gelangen, kann daraus wieder ein Rückbezug auf die Kinder gezogen werden. Kinder, die selber noch keinen Besitz erwerben konnten, sind vielleicht gerade dadurch prädestiniert das Reich Gottes zu empfangen.[87] Diese Umkehrung der hierarchisch geprägten Positionen für das Reich Gottes wird später hervorgehoben: „Viele Erste werden Letzte sein und die Letzten Erste.“ (Mk 10,31). Diese hierarchische Umordnung im Reich Gottes sieht Kaiser als zentrale Aussage der

[84] Vgl. D. Wörnemann, Die Beschaffenheit des Kindes, 293.
[85] Vgl. hierzu und im Folgenden G. Guttenberger, Das Evangelium nach Markus 233.
[86] Dies kann als Hinweis der Zugehörigkeit zum Reich Gottes verstanden werden.
[87] Vgl. hierzu und im Folgenden W. Klaiber, Das Markusevangelium,188f.

betrachteten Perikope.[88] Sie verbindet V 10,14 B,C mit den Seligpreisungen in Mt 5,3 und Lk 6,20b, in denen den Armen das Reich Gottes zugesprochen wird. Auch Klaiber verweist in diesem Zusammenhang auf die Seligpreisungen. Wobei zu berücksichtigen ist, dass diese nicht im Markusevangelium, sondern nur im Matthäus- und Lukasevangelium verschriftet sind.[89] In diesem Bezug stehen die Kinder für alle Marginalisierten, die in der Gesellschaft keine Macht haben, in der Gemeinschaft aber respektiert werden sollen. [90] Insgesamt ist ein enger Zusammenhang mit den vorangegangenen und nachfolgenden Textstellen der Episode erkennbar, die für das Textverständnis wichtig sind.
Die Vorstellung vom Reich Gottes ist von den jeweiligen kulturellen jüdisch – christlichen Erfahrungen geprägt. Die Monarchie mit der absoluten Macht eines Königs an der Spitze war in der Antike das prägende Herrschaftsmodell.[91] Dies führte zu einer Übertragung dieser Vorstellung auf das Machtverhältnis Gottes zur Welt, das sich durch verschiedene Aspekte auszeichnet. Der ursprüngliche hebräische Begriff, bzw. der griechische Ausdruck: ‚βασιλεία τοῦ θεοῦ' lässt sich im Deutschen nur unzureichend übersetzen. Es sind abstrakter Begriffe, die verschiedene Erwartungen beinhalten. Königsherrschaft kommt ihm sehr nahe, da nicht das beherrschte Gebiet beschrieben werden soll, sondern die Art und Weise wie es beherrscht wird. Im Zentrum steht die fortwährende Ausübung der Herrschaft durch Gott. Diese steht in Bezug zur Schöpfung, die direkt dem Handeln Gottes unterworfen ist. Darauf aufbauend, kann eine präsentische Dimension eingeschlossen werden. Von herausgehobener Bedeutung ist jedoch die futurische Dimension, die nicht auf eine gegenwärtigen Raum- und Zeitvorstellung begrenzt werden kann. Die konkrete Vorstellung der Machtentfaltung steht im Zusammenhang mit den erworbenen Glaubensvorstellungen der Menschen. Entsprechend gibt es verschiedene Vorstellungen, wer in dieses Reich Gottes aufgenommen wird und welche Kriterien hierzu berücksichtigt werden können.

---

[88] Vgl. hierzu und im Folgenden U. Kaiser, Jesus und die Kinder, 208.
[89] Dies verweist darauf, dass der Text aus der externen Logienquelle Q stammt.
[90] Vgl. G. Guttenberger, Das Evangelium nach Markus, 235.
[91] Vgl. hierzu und zum Folgenden M. Leuenberger, Königtum Gottes (AT).

Dabei stehen sich verschiedene Gerichtsvorstellungen gegenüber. Zunächst ist die Vorstellung zu nennen, dass der Mensch, entsprechend seinen erworbenen, individuellen Merkmalen, den Zutritt erlangt oder nicht erlangt, dies würde die Vorstellung einer persönlichen Auferstehung entsprechen.[92] Eine Alternativvorstellung ist die der Läuterung. Diese beschreibt, dass der Mensch nach dem Tod in der Gegenwart Gottes einen Prozess durchläuft oder durchlaufen kann, der ihn im Wesen verändert, einen Teil seiner persönlichen Merkmale ‚beraubt' durch die Aufhebung aller Kategorisierungen. Kritisch kann hierbei angemerkt werden, dass dadurch die persönlichen (irdischen) Erfahrungen ihren Wert verlieren würden. Auf der anderen Seite kann in der Überwindung des Wertesystems auch die Unterbrechung der Eigen- und Fremdkritik gesehen werden, jeder Form der Ausgrenzung, auch die das Reich Gottes zu ‚betreten'. Diese Vorstellung würde der betrachteten Textstelle nahekommen. Zum einen wären vorurteilsfrei offene Kleinkinder direkt angenommen. Zum anderen besteht über einen ‚irdischen' Lernprozess bereits die Chance der Überwindung der individuellen Kategoriebildung.[93]

1.2.8 Verstehensangebote und Deutungshorizonte

Auch wenn dieser Text auf Kinder besonders ansprechend wirken kann, standen diese nicht im Fokus des Verfassers. Davon abgesehen ist es aber durchaus legitim, Kindern den Text anzubieten. Auch kleine Kinder können im Text bereits eine Zusage Jesu zu Kindern und damit zu sich selber hören. Auf diese Vorstellung hin entstanden viele idealtypische Abbildungen, die Jesus mit ‚unschuldigen' Kindern zeigten.[94] Um die Textaussage darauf zu begrenzen, ist diese jedoch viel zu komplex. Eine zentrale Aussage, die vom Verfasser intendiert worden sei, sieht Klaiber in diesem Zusammenhang in der „Zugehörigkeit der Kinder zur Gemeinschaft der

[92] Vgl. hierzu und zum Folgenden R. Heß, Es ist noch nicht erschienen, was wir sein werden, 291–323.
[93] Vgl. K. Rahner, Gedanken einer Theologie der Kindheit.
[94] Vgl. hierzu und zum Folgenden M. Ebner, Das ‚Kinderevangelium' des Markus, 14-16.

Gemeinde“[95].[96] Kinder wachsen über die Sozialisation in das Wert- und Normensystem ihres sozialen Umfelds hinein. Um Anteil zu haben, sollen sie an den Glaubenserfahrungen der Erwachsenen anknüpfen und die Möglichkeit erhalten eigene zu sammeln (vgl. Dtn 6,7.20-25). Dies dürfte in den meisten religiösen Kontexten bis zum heutigen Tag Konsens sein. Auch in der betrachteten Textstelle hätten die Jünger voraussichtlich keine Schwierigkeiten gehabt, wenn die Kinder als stille Beobachter dabei gewesen wären oder die Angehörigen mit ihnen über Jesus gesprochen hätten.
Schwieriger ist die Entscheidung, wann und in welcher Form Kinder eigenständige Mitglieder der Gemeinschaft werden und an deren religiösen Kultur aktiv teilnehmen. Für das Judentum schloss Gott mit Abraham und seinen (ungeborenen) Nachkommen einen festen Bund. Nach diesem waren sie Teil der Gemeinschaft, wenn die männlichen Nachkommen beschnitten wurden (vgl. Gen 17,1-27). Der Beschneidungsritus wurde für die urchristliche Gemeinschaft aufgehoben und durch die Taufe ersetzt (vgl. Apg 2,37-39. 15,1-29). Inwiefern auch Kinder getauft wurden, ist für die Urgemeinde weder im positiven noch im negativen Sinne sicher belegt. [97] In der Textstelle kann in der Segnung eine Bestärkung der Kindertaufe gesehen werden. Inwieweit eine bewusste Steuerung durch den Evangelisten vorliegt, wird dagegen kontrovers diskutiert. Bedeutsamer und damals wahrscheinlicher ist die Frage nach der Anerkennung. Sind Kinder als vollwertiger Teil der Glaubensgemeinschaft zu sehen?[98] Dies würde beinhalten auch Nachsicht zu üben, wenn Kinder aufgrund ihrer Entwicklung nicht allen Norm- und Wertevorstellungen der Erwachsenen gerecht werden können.
Im Kontext gelesen ergeben sich weitere Verstehensangebote. Mit V 13 werden die Erinnerung der Markusleser*innen an vorangegangene Texte

[95] W. Klaiber, Das Markusevangelium, 189.
[96] Vgl. hierzu und im Folgenden W. Klaiber, Das Markusevangelium, 189f.
[97] Vgl. hierzu und zum Folgenden W. Eckey, DAS MARKUSEVANGELIUM, 328-330
[98] Vgl. K. Rahner, Gedanken zu einer Theologie der Kindheit, 104-114
und Forschendes Lernen.

aktiviert.[99] Sie erwarten entsprechend Mk 9,36-37 die Annahme der Kinder. Über die Ablehnung kann die Frage aufgeworfen werden, wer zu Jesus kommen darf. Zunächst wird die aufgestellte Erwartung erfüllt, indem der markinische Jesus die Annahme der Kinder bestätigt und die Reaktion der Jünger zurückweist. Darauf aufbauend können sich die Rezipient*innen aufgefordert fühlen, die Lehre auf ihre eigene Beziehung zum Reich Gottes zu übertragen. Das Versprechen im Bezug zu den Kindern: „Denn solchen wie ihnen gehört das Reich Gottes“ (Mk 10,14C) kann individuell hinterfragt werden. Der Vollzug in Form der Umarmung und Segnung der Kinder kann als Indiz verstanden werden, dass mit Jesus das Reich Gottes bereits angebrochen ist. Dies fordert von dem und der Einzelnen selber die Verantwortung wahrzunehmen ihr Leben darauf auszurichten. Wie die geforderte Nachfolge konkret aussieht, die den Eintritt in das Reich Gottes ermöglicht, lässt der Text aber offen. Nachfolgend sollen verschiedene Interpretationsmöglichkeiten näher betrachtet werden. Im Akkusativ würde die Annahme von Kindern als Vergleich herangezogen. [100] Kinder wurden im Allgemeinen als Segen gesehen, deren Empfang nur begrenzt beeinflussbar war. Gleichzeitig gab es aber Kinder, die ohne familiären Schutz auf Hilfe angewiesen waren. Die Erwartung deren Annahme steht jedoch entgegen, dass diese Erwartung bereits in Mk 9, 36-37 thematisiert wurde. Im Nominativ würde sich der Vergleich auf die Eigenschaft beziehen, wie Kinder etwas empfangen oder auf die Art und Weise, wie Kinder sind, die etwas empfangen. In beiden Fällen sollte ein Interpretationsansatz das näher zu bestimmende Personalpronomen ‚solche‘ aus V 14 konkretisieren. [101] Im ersten Ansatz könnte die Offenheit der Kinder in Bezug auf die Annahme neuer Situationen charakteristisch sein. Hier kann auf V 16 verwiesen werden, wenn die Kinder die Begegnung mit dem markinischen Jesus zulassen und ihn

[99] Vgl. hierzu und zum ganzen Kapitel D. Wörnemann, Die Beschaffenheit des Kindes, 291f.
[100] Vgl. hierzu und zum Folgenden G. Guttenberger, Das Evangelium nach Markus, 232f.
[101] Vgl. hierzu und zum ganzen Kapitel W. Klaiber, Das Markusevangelium, 188.

vorbehaltslos akzeptieren.[102] Dieser Ansatz würde der Erläuterung von Mt 18,4 entsprechen, dass sich die Erwachsenen, gegenüber Gott, auf die Stufe der Kinder ‚erniedrigen' sollen, um in das das Reich Gottes aufgenommen zu werden (vgl. Mk 10,31). Eine etwas abgewandelte Interpretation würde dem Thomasevangelium folgen, indem das Reich Gottes mit der Auflösung menschlicher Machtverhältnisse und Polarisierungen untereinander verbunden ist. Die Nachfolge der K(leink)inder würde die Übernahme deren allgemeine Offenheit voraussetzen. Dies würde dem Kontext deutlicher entsprechen, da hier die Nachfolge als einziges Verhaltenskriterium herausgestellt wird, deren Bewältigung zu Lebzeiten eine spätere Entlohnung verheißt (vgl. Mk 9,41-43 und Mk 10, 29-30). „Denn solchen wie ihnen, gehört das Reich Gottes" (Mk 10,14C). Diese Vorstellungen widersprechen sich jedoch nicht, da in der einen These die Hierarchisierung Gott - Mensch gefordert ist und in der anderen These die Enthierarchisierung Mensch – Mensch.

1.2.9 Zusammenfassung

In einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Text können auf unterschiedlichen Ebenen verschiedene Erkenntnisse gesammelt werden.
Zunächst ist festzuhalten, dass die Einheitsübersetzung von 2016 eine gute Grundlage für weitere Bearbeitungen ist.
Der Lehrsatz V15 ist möglicherweise älter und die Rahmenhandlung dazu entstand getrennt. Die Erzählung wurde als Paralleltext auch von Matthäus und Lukas übernommen (vgl. Mt 18,1-5 und Lk 18,15-17). Dabei ist festzuhalten, dass beide Evangelisten die Textstelle im Aufbau angepasst haben.
Im Text sind mehrere Leerstellen. So weiß man nicht genau, von wem die Kinder gebracht werden. Auch ist der Lehrsatz von V15 nicht eindeutig zu verstehen. Es gibt aber gute Begründungen, dass die Art wie Kinder sind, wie sie Geschenke empfangen den Erwachsenen als Vorbild vorgestellt wurden. Es gibt zwei Begriffe, die eine besondere Bedeutung in verschiedenen Bibelstellen haben und näher erarbeitet werden könnten. Zum einen ist es der Begriff ‚Amen', der 102-mal im Neuen Testament

[102] Vgl. hierzu und zum Folgenden W. Eckey, DAS MARKUSEVANGELIUM, 329.

genannt wird. Zum anderen ist es der Begriff des ‚Segnens'. Hierbei ist es interessant, dass innerhalb der Evangeliumstexte nach den Kindern nur noch die Jünger von Jesus direkt gesegnet werden (vgl. Lk 24,36-53).
Über die Erzählung hinaus ist der Text am ehesten dem Biographischen Apophthegma zuzuordnen, da im Zentrum die Rede Jesus steht. Diese steht im unmittelbaren Zusammenhang mit der Rahmenhandlung, hat aber auch eine übergeordnete Bedeutung.
In der Erzählung gibt es zwei Erzählebenen, da im Zentrum des Textes die Jesusrede steht. Unklar ist, wo die Erzählung spielt. Die Textstellen vorher und nachher können darauf hinweisen, dass die Begegnungsszene in einem Haus war. Die Rede vom Reich Gottes öffnet eine größere Raumvorstellung, während die Schlussszene mit der Umarmung der Kinder eine besondere Naheinstellung zeigt. Neben Jesus werden drei Gruppen beschrieben: die Angehörigen, die die Kinder zu Jesus bringen, die Kinder, die gebracht werden und die Nähe Jesu annehmen sowie die Jüngergruppe, Menschen die Jesus versuchen nachzufolgen. Die Erzählung zeigt einen Spannungsbogen. Die Angehörigen versuchen die Kinder zu Jesus zu bringen. Nun versuchen die Jünger dies zu verhindern. Jesus greift aber ein. Nach einer Ansprache an die Jünger, entspricht er dem Wunsch der Angehörigen und setzt die zuvor in Worte verfasste Lehre, dass Kinder Vorbilder sind, um in das Reich Gottes zu gelangen in die Praxis um in der er ihnen in Umarmung und Segnung für die Gegenwart und Zukunft seine Nähe verspricht.
Die antike Vorstellung zum Thema Kindheit unterscheidet sich von der Gegenwart. Kinder stellten auf der einen Seite eine Alterssicherung für die Eltern da, auf der anderen Seite erwuchs daraus auch die Fürsorgepflicht der Eltern. Insbesondere zu den jüngeren Kindern zeigte sich auch eine starke emotionale Bindung. Kinder halfen im Haus nach ihren Kräften mit, bekamen aber Raum zum Spielen und Lernen. Sie waren Erwachsenen hierarchisch aber deutlich untergeordnet. Daher musste das Herausheben der Kinder für zeitgenössische Leser sehr irritierend gewirkt haben. Parallelstellen, außerhalb der Synoptiker, könnten auf einen historischen Hintergrund des Lehrsatzes, aber auch einer Begegnung des historischen Jesus mit Kindern hindeuten. Da seine Einstellung zu den

Kindern weder den jüdischen noch urchristlichen Vorstellungen entsprach, kann die Aufnahme in die Evangelien als sehr bewusste Entscheidung gewertet werden, die den historischen Hintergrund vermuten lässt. Der Text steht in einer Reihe weiterer Texte in denen Jesus auf dem Weg nach Jerusalem, dem Weg zum Leiden, seinen Jünger auf das Reich Gottes vorbereitet.
Der Text war in erster Linie an Erwachsene gerichtet. Sie sollten lernen, dass Kinder Anteil an der Gemeinschaft mit Gott und auch der Gemeinde haben. Wie diese Teilhabe in der Praxis aussehen sollte, ist nicht eindeutig. Es könnte bereits eine Anregung zur Kindertaufe darin liegen oder auch die Aufforderung zu mehr Geduld. Wie die konkrete Nachfolge aussehen konnte, um in das Reich zu gelangen, ist noch schwieriger aus dem Text zu erarbeiten. Die Versorgung von hilfsbedürftigen Kindern wurde bereits Mk 9,36-37 thematisiert. Demnach gibt es besondere Eigenschaften bei Kindern, die sie für die Aufnahme in das Reich Gottes prädestinieren. In Bezug auf die nachfolgende Textstelle, aber auch auf die Seligpreisungen in den Logienquelle kann die Auflösung menschlicher Machtverhältnisse und Polarisierungen gemeint sein. Diese besteht zum einen bei kleinen Kindern noch nicht und zum anderen standen Kinder allgemein in der damaligen Hierarchie so weit unten, dass eine Auflösung für sie im Reich Gottes keine Anforderung dargestellt hätte.

Der biblische Jesus begegnet Kindern seiner Zeit
Entsprechend dem Thema der Arbeit soll für diese Perikope zusammengefasst werden wie der biblische Jesus Kindern in diesem Abschnitt begegnet. Intensiver als in dieser Textstelle beschrieben, kann eine Begegnung des markinischen Jesus mit Kindern kaum sein: Er sieht die Kinder, ruft sie zu sich, nimmt sie in den Arm, segnet sie und hebt ihre besondere Bedeutung vor den Jüngern und allen Umstehenden hervor. Er begegnet ihnen auf verschiedenen Ebenen. In der Umarmung zeigt sich die taktile wie auch emotionale Berührung. Auf kognitiver Ebene reflektiert er gegenüber den Umstehenden ihre besondere Bedeutung. Mit dem Segen spricht er seine Nähe auch für die Zukunft über sie aus. Auch wenn seine Ansprache den Erwachsenen gilt, ist er in der Umarmung und der Segnung ganz bei den Kindern. Beides sind herausragende

Handlungsaktionen für den biblischen Jesus. Seine Reaktion wird noch bedeutsamer, wenn man den allgemein geringen Status von Kindern in dieser Zeit berücksichtigt. Die Bedeutung seiner Rede, inwiefern Kinder einem Menschen gleichen, dem das Reich Gottes gehört, konnte nicht sicher geklärt werden. Auf jedem Fall stehen sie ihm auf spiritueller Ebene sehr nahe.

Jesus begegnet Kindern unserer Zeit

In der historisch - kritischen Exegese soll der Text zur Zeit seiner Entstehung erarbeitet werden. Dies ist für Kinder in der Grundschule nur in Ansätzen möglich. Für die Kinder ist immer die Übertragung in ihre Lebenswirklichkeit wichtig, da diese ihre Perspektive auf die Erzählung darstellt. Dennoch geben diese vier Verse Kindern viele Anregungen zum Nachforschen, Vergleichen, Hinterfragen und Interpretieren. Entsprechend der Praxis in der Grundschule wird diese Textstelle meistens in der Eingangsstufe erarbeitet. Daher sollen hier die wichtigsten Ergebnisse dargestellt werden, die Kinder in diesem Alter wahrnehmen könnten.

Auf sprachlicher Ebene könnten ihnen in der Rede Jesu der Begriff „Amen“ aus dem Gebet bekannt vorkommen. Möglicherweise erleben Kinder mit der Formulierung „Lasst die Kinder zu mir kommen“ eine Befreiung aus der beklemmenden Situation und nehmen diese besonders wahr. Den Begriff Segnen werden einige Kinder schon gehört haben. Je nach religiöser Sozialisierung wird er für den anderen Teil der Kinder aber auch fremd und schwer fassbar sein. Als zentrale Aussage, die für die Kindergruppe bedeutsam ist, könnte hier eine Thematisierung gefordert sein.

Da der Text relativ kurz ist, können auch jüngere Kinder die Inhalte gut nachvollziehen. Sie werden sich in dieser Erzählung am leichtesten in die Kindergruppe einfühlen, da die Gruppe in Alter, Geschlecht, Herkunft, …. nicht näher beschrieben ist. Insbesondere, wenn Kinder bereits andere Jesusgeschichten kennen, werden sie aber auch auf dessen Reaktion und die der Jünger achten. Dabei könnten sie verschiedene Positionen und Handlungsmuster näher erarbeiten. Auf jeden Fall können sie erkennen, dass der (biblische) Jesus diesen Kindern emotional, aber auch körperlich sehr nahe ist.

Kinder mit mehr ‚Bibelerfahrung' können evtl. anknüpfen, dass er noch mehr ‚gute' Sachen gemacht hat. Insbesondere über eine Identifikation mit den Kindern im Text könnten Kinder deren Begegnungserfahrung mit ‚Jesus' im nächsten Schritt auf sich selber übertragen. Dies gilt besonders für spirituell erfahrene Kinder, die sich vorstellen können, dass Jesus Christus bei ihnen selber ist. Dies gilt dann für die liturgischen Ausdrucksformen des Betens und des Segens, die weiter thematisiert werden könnten. Diese und weitere Inhalte der Begegnung des markinischen Jesus mit den Kindern könnten Kinder im Religionsunterricht näher erarbeiten.

1.3 Untersuchung zu Mt 15,21-28 (Jesus überwindet Grenzen)

1.3.1 Textbestimmung

Zu dem im Novum Testamentum Graece vorgelegten griechischen Basistext stehen verschiedene Übersetzungen zur Verfügung.[103] Als näher zu betrachtender Ausgangstext wird die Einheitsübersetzung 2016 gewählt, da der Text gleichzeitig gut verständlich ist und dem griechischen Basistext sehr nahekommt. In der Gegenüberstellung mit anderen Übersetzungen wurden bedeutungstragende Unterschiede kritisch betrachtet und ausgewertet.[104]

Mt 15,21-28 **Der Glaube der heidnischen Frau** 21 Jesus [kam] ~~ging~~ weg von dort und zog sich in das Gebiet von Tyrus und Sidon zurück. 22 Und siehe, eine kanaanäische Frau aus jener Gegend kam zu ihm [schrie] und rief: Hab Erbarmen mit mir, Herr, du Sohn Davids! Meine Tochter wird von einem Dämon gequält. 23 Jesus aber gab ihr keine Antwort. Da traten seine Jünger zu ihm und baten: ~~Schick sie fort~~ [Lasse sie doch gehen], denn sie schreit hinter uns her! 24 Er antwortete: Ich bin nur zu den verlorenen Schafen des Hauses Israel gesandt. 25 Doch sie kam, fiel vor ihm nieder und sagte: Herr, hilf mir! 26 Er [antwortete]: Es ist nicht recht, das Brot den Kindern wegzunehmen und den kleinen Hunden vorzuwerfen. 27 Da entgegnete sie: Ja, Herr! Aber selbst die kleinen Hunde essen von den Brotkrumen, die vom Tisch ihrer Herren fallen. 28 Darauf antwortete ihr Jesus: Frau, dein Glaube ist groß. Es soll dir geschehen, wie du willst. Und von dieser Stunde an war ihre Tochter geheilt.

V 21/ V 22A: Im Münchener Neuen Testament wird, wie in der Übersetzung von Poplutz, der gleiche Verbstamm (ἐξελθ-) mit dem gleichen Verb „herauskommend“ bzw. „kam“ hervorgehoben.[105] Jesus und die Kanaanäerin treffen sich. Beide „kamen“ aus ihrem Gebiet „heraus“. Dieser

---

[103] Vgl. E./E. Nestle, Novum Testamentun Graece, 48f.
In Bezug auf die Textkritik können verschiedene Abweichungen zwischen den erhaltenen griechischen Schriftstücken wahrgenommen werden. Es stellen sich aber keine unsicheren Lesarten dar, die näher erläutert werden müssen. Vgl. hierzu und im Folgenden J. Hainz, Münchener Neues Testament, 32f.

[104] Näher zu erläuternde Textstellen sind durch Unterstreichungen markiert.
Formulierungen die begründet ausgetauscht werden sollen, wurden ~~durchgestrichen~~.und mit eckigen [Klammern] durch andere Übersetzungen ersetzt.

[105] Vgl. U. Poplutz, Das Heil an den Rändern Israels, 465-473.

Verweis aus dem griechischen Text sollte auch in der deutschen Übersetzung erkennbar sein und deshalb wird hier das Verb „ging“ der EÜ in ein „kam“ umgewandelt.
V 21: Das Verb „zurückziehen“ ist für viele Leser*innen verständlicher als das Verb „entweichen“ (z.B. Münchener Neues Testament). Daher ist die Ersetzung nachvollziehbar, auch wenn ein leichter Perspektivwechsel erkennbar ist.
V 22A: Die Form des Anrufens Jesu durch die Frau wird unterschiedlich beschrieben. Während beispielsweise in der Elberfelder Übersetzung und im Münchener Neuem Testament die Frau schreit und spricht, bzw. schreiend sagt, werden beide Verben in der Einheitsübersetzung mit „rufen“ zusammengefasst. Ein Ruf vermittelt ein sichereres Auftreten als ein zunächst unkontrolliertes Schreien, das in ein gefasstes Sprechen übergeht. Der Übergang zeigt einen Wandel der Gemütsverfassungen der Frau (Schreien: Verzweiflung → Kraft zur Handlunginitiation → Sprechen: Konzentration – Argumentation). [106] Daher wird das Wort „schrie“ zusätzlich eingefügt.
V 22 C: Inhaltlich kann der letzte Satz des Verses in den verschiedenen Übersetzungen trotz deutlicher Abweichungen gleich verstanden werden. Die „böse Besessenheit“ aus dem Münchener Neuen Testament kann auf den „quälenden Dämon“ der Einheitsübersetzung zurückgeführt werden. Für die Charakterisierung des Kindes ändert sich aber die Perspektive. Während die Betonung der Besessenheit die Vorstellung des resultierenden (negativen) Verhaltens hervorruft, unterstützt das auslösende Verhalten des Dämons die Anteilnahme für Kind und Mutter.
V 23C: Die Bitte der Jünger ist nicht so eindeutig wie die Übersetzung in der EÜ vermuten lässt. Im Münchner Neues Testament fordern die Jünger die Entlassung der Frau und in der Lutherübersetzung 2017: „Lass sie doch gehen…“ Hier sind, wie im griechischen Text, zwei Jüngerforderungen möglich: Entweder soll Jesus sie selber wegschicken oder ‚kurz‘ heilen; damit die Frau weggeht.[107] Da der Text später in der Schule

[106] Vgl. M. Konradt, Das Evangelium nach Matthäus, 248.

[107] Vgl. G. Maier, Das Evangelium nach Matthäus, 31f. und 1.3.6

genutzt werden soll, wurde die verständlichere Lutherübersetzung übernommen.
V(23/) 24A/ 26A/ 28A: Auch hier wird die parallelisierende Beschreibung des griechischen Textes über den gleichen Wortstamm „ἀποκριθεὶς εἶπεν“ von der EÜ nicht konsequent wiedergegeben. In V 26 A wird die Reihe unterbrochen, indem das Verb „antworten“ durch „erwidern“ ersetzt wird. Dieser Begriff ist zwar inhaltlich vertretbar, begrenzt aber die Wahrnehmung des Strukturaufbaus des Gesamttextes.[108]Daher soll das Verb in V 26 ausgetauscht werden.
V 24A und V 28A: Während die meisten Übersetzungen, wie die Elberfelder Übersetzung in den jeweiligen Versen „antwortete und sprach“ einsetzt, kürzt die EÜ mit „antwortete“ ab. Da das wörtliche Zitat direkt folgt, wird dem Leser deutlich vermittelt, dass die Antwort über das Sprechen erfolgt. Die Formulierung entspricht dem normalen Sprachgebrauch und kann daher als sinnvoll bewertet werden.
V 26B/ 27B: Die im griechischen Text genutzte Diminutivform wird im Gegensatz zu anderen Übersetzungen, wie der Elberfelder Übersetzung, in der EÜ mit der Form „kleiner Hund“ entsprochen. Poplutz erläutert die damit einhergehende Abgrenzung von gefährlichen Wachhunden sowie streunenden Hunden.[109] Dadurch wird eine negative Konnotation des Begriffes „Hunde“, die auch in der deutschen Sprache möglich ist, vermieden.
Im Gegensatz zum letzten Bibeltext wurden an dieser Stelle einige Anpassungen vorgenommen. Dieser ist nun Basis für die darauf aufbauende weitere Untersuchung.

1.3.2 Textentstehung

Die Erzählung der heidnischen Frau, die Jesus um die Heilung ihrer besessenen Tochter bittet, findet sich allein im Markus- und Matthäusevangelium: „Es gibt keine anderen oder Nebenquellen“.[110] Matthäus hat den

Sozial- und Realgeschichtlicher Kontext.
[108] Vgl. U. Poplutz, Das Heil an den Rändern Israels, 466.
[109] Vgl. ebd., 468.
[110] U. Luz, Das Evangelium nach Matthäus, 430.

älteren Markustext (vgl. Mk 7,24-30) als Grundlage aufgenommen und überarbeitet.[111] Hier finden sich keine Hinweise auf einen oder mehrere frühere Prätexte. So erläutert Wehnert, dass der Inhalt auf der Erzählung einer tatsächlichen Begegnung beruhen kann, insbesondere die Details der Rahmenhandlung und Vernetzung in die Gesamterzählung aber „der erzählenden Theologie des Markus entsprungen ist".[112]
Die Textstelle steht im Zentrum einer längeren Reihe von Schrifttexten, die von Markus und Matthäus in der gleichen Reihenfolge aufgenommen wurden: Mk 6,53-8,21 und Mt 14,34-16,12. Maier schreibt von einer ‚Zwei-Evangelien-Synopse'.[113] Mit dem Blick auf die Zweiquellentheorie stellt er die Frage, warum Lukas die Textpassage nicht aufgenommen hat. Entweder war sie ihm nicht bekannt oder er hat sie bewusst weggelassen. Rusam stellt die geographische Gliederung im Wirken des lukanischen Jesu als Begründung der Auslassung dar.[114]
Die vorliegende Textstelle wurde von Matthäus redaktionell bedeutsam bearbeitet.[115] Der erste größere Einschnitt ist das Treffen der Frau und Jesus, welches vom privaten, innerhäuslichen Bereich bei Markus nach draußen in die Öffentlichkeit verlegt wurde.[116] „Für Matthäus ist Jesus nicht wie im Markusevangelium von einem Messiasgeheimnis umgeben. Jesus tritt vielmehr als vollmächtiger Lehrer auf, dessen Worte sich textintern an die Jünger richten, textextern jedoch die gesamte Nachfolgegemeinschaft zu allen Zeiten direkt ansprechen."[117] Matthäus berücksichtigte dabei in erster Linie die Mitglieder seiner judenchristlichen Gemeinde.[118] Dies äußert sich in Anpassungen verschiedener Inhalte wie

---

[111] Vgl. L. Bormann, Die Theologie des Neuen Testaments, 263f.
[112] Vgl. J. Wehnert, Die Syrophönizerin, 185.
[113] Vgl. hierzu und im Folgenden G. Maier, Das Evangelium nach Matthäus, 28.
[114] Zunächst wirkt er im heimatlichen Galiläa (vgl. Lk 1-9,50), dann zieht er nach Judäa (vgl. Lk 9,51-24,53). Dieser Gliederung würde ein Besuch in einem heidnischen Gebiet widersprechen.
Vgl. D. Rusam, Das Lukasevangelium, 184f.
[115] Vgl. U. Luz, Das Evangelium nach Matthäus, 430f.
[116] Vgl. J. Wehnert, Die Syrophönizerin, 181.
[117] L. Bormann, Die Theologie des Neuen Testaments, 264.
[118] Vgl. hierzu und im Folgenden J. Wehnert, Die Syrophönizerin, 182-185.

das zu Beginn deutlich distanziertere Verhalten des matthäischen Jesus oder verschiedene Formulierungen, die Bezüge zum Alten Testament herleiten. Insbesondere wird der Dialogcharakter des Textes deutlicher hervorgehoben und die Rahmenerzählung (Bitte und Gewährung der Heilung) verkürzt.

Parallelüberlieferungen

Interessant ist das Heranziehen einer Parallelerzählung aus Mt 8,5-13.[119] Ein Heide begegnet Jesus ehrfürchtig und zeigt Respekt vor dessen Macht. Er bittet Jesus stellvertretend für ein schwer erkranktes Mitglied seines Hausstandes. Reagierend auf die Rede des Mannes lobt Jesus dessen Glauben. Zum Abschluss wird die gewährte Fernheilung durch eine Genesung bestätigt. Hier finden sich deutliche Parallelen, aber auch Unterschiede. Unterschiede sind zum zunächst in der Stellung der Bittsteller zu sehen. Die namenlose Frau steht dem einflussreichen römischen Hauptmann gegenüber. Bedeutungsvoller ist aber die Bezugnahme des matthäischen Jesu zum Volk Israel. Während er das Volk Israel der Frau gegenüber als „Kinder" in Schutz nimmt, kritisiert er es dem Hauptmann gegenüber, aufgrund des fehlenden Glaubens.[120] Die hieraus ergebenen Aussagen sind aber nicht widersprüchlich. Aus der primären Verantwortung gegenüber Israel ergibt sich sowohl die Fürsorgepflicht wie auch eine erhöhte Erwartungshaltung. Auch im Gespräch mit der Frau hat er ein Fehlverhalten seines Volkes mit dem Bild der ‚verlorenen Schafe' (vgl. V 24) festgehalten. Troi-Boeck verweist in diesem Bezug auf einen erkennbaren Zusammenhang. Auch wenn sich Matthäus insgesamt von den Heiden distanziert, zeigt er an einzelnen Männern und Frauen, dass auch außerhalb Israels Menschen Gott nahekommen können.[121] Gleichzeitig wird aber betont, dass der Auftrag des matthäischen Jesu zu Lebzeiten lautet, das Heil dem Volk Israel zu bringen und dieses wiederum gefordert ist ihm gegenüber mindestens den gleichen Glauben

[119] Vgl. hierzu und im Folgenden U. Poplutz, Erzählte Welt, 90-92.
[120] Matthäus führt im Gegensatz zu Lukas deren Auswirkungen in einer verhängnisvollen Gerichtsprophetie bildhaft aus.
[121] Vgl. hierzu und im Folgenden N. Troi-Boeck, Nichtjüdische Frauen als Vorläufer des Universalismus.

zu erweisen wie die ‚Fremden'. Eine konkrete Warnung erfolgt in Mt 21,43: „Darum sage ich euch: Das Reich Gottes wird euch weggenommen und einem Volk gegeben werden, das die Früchte des Reiches Gottes bringt." Insgesamt ist festzuhalten, dass der vorösterliche, matthäische Jesus entsprechend dem betrachteten Text das Volk Israel als Adressat seiner Verkündigung hat, der nachösterliche aber den Auftrag auf die Welt ausweitet (vgl. Mt 28,16-20).
Außerhalb des Evangeliums wird die Erzählung in den ‚sogenannten Pseudoklementinen' aus dem 3./4. Jh. aufgenommen. [122] Innerhalb eines Romans erzählt der Apostel Petrus eine Fortführung der Heilung. Die beschriebene Frau wird als Gönnerin der Gemeinde mit Namen Justa, die Gerechte, vorgestellt. Sie reagiert auf das Zusammentreffen mit Jesus mit einem Lebenswandel, indem sie ihren heidnischen Mann verlässt, zum Christentum übertritt und für ihre Tochter schließlich einen christlichen Ehemann erwählt. In diesem Text wird verdeutlicht, dass die Frau sich in der Begegnung mit Jesus neu ausrichtet und die Heilung ihrer Tochter, aber auch die Entfaltung der eigenen Freiheit dem Übergang zum christlichen Glauben verdankt. Hierbei fällt auf, dass die aktiv - argumentative Auseinandersetzung zwischen ihr und Jesus zurückgenommen wird, zugunsten der Entwicklung eines zurückhaltenden, zeitgenössischen Frauentyps des späteren Jahrhunderts. Diese Vorstellung widerspricht der Darstellung im Evangeliumstext.

1.3.3 Sprachliche Analyse

Auch auf Wort- und Satzebene fallen verschiedene sprachliche Besonderheiten auf. Jesus und die Frau werden mit dem gleichen Verb in V 21/ V 22A eingeführt.[123] Sie ‚kommen heraus' von einem Ort, den sie zuvor verlassen haben. [124] Jesus kommt aus Gennesaret in das Gebiet der Kanaanäerin und sie kommt aus ihrer Heimat gezielt zu ihm. Durch die Aufnahme des gleichen Verbstamms wird die beschriebene Begegnung in der

[122] Vgl. hierzu und im Folgenden J. Wehnert, Die Syrophönizerin, 186f.
[123] Diese und weitere sprachliche Mittel verweisen auf die zentrale Bedeutung der langsamen Dialogentwicklung zwischen Jesus und der Frau.
[124] Vgl. hierzu und im Folgenden U. Poplutz, Das Heil an den Rändern Israels, 472.

Vorstellung unterstützt. Auch die Sprechakte sind von einer klaren äußeren Struktur gekennzeichnet: Alle dargestellten Bitten werden im Imperativ gestellt.[125] Die folgenden Antworten Jesu werden mit dem Verb ‚antworten' eingeführt (ἀποκριθεὶς).[126] Durch diese Parallelisierungen wird die feste Struktur des Dialogs hervorgehoben.
Neben der stärkeren Strukturierung des Textes durch Matthäus fallen auch inhaltliche Besonderheiten der Sprachführung auf. Aus der Syrophönizierin (Griechin bzw. hellenistische Phönizierin) im Markusevangelium wurde im vorliegenden Textabschnitt eine kanaanäische Frau.[127] Verschiedene Formulierungen verweisen auf intertextuelle Bezüge. Obwohl die Kanaanäerin als Heidin gekennzeichnet wurde, nimmt sie besondere Formulierungen aus der Schrift auf, wie typische Anrufungsformeln aus den Psalmen (vgl. Ps 6,3 und Ps 109,26). Mit der Anredeformel ‚Herr' stellt sie sich in die Gruppe Heilsuchender und den Jüngern, die ihre Beziehung zu Jesus kennzeichnen (Vgl. Mt 8,8; 8,25).[128] Insbesondere die Betitelung ‚Sohn Davids' verweist darauf, dass ihr bewusst ist, dass Jesus zum Volk Israel gesendet wurde. „Matthäus macht deutlich, dass die Kanaanäerin sich an Jesus als den Messias Israels wendet und gerade von diesem Heil erwartet."[129] Die Reaktion des matthäische Jesus verweist mit den verlorenen Schafen ebenfalls auf David (vgl. Ps 23). Mit Bezug auf Mt 10,6 wird die darin enthaltene Absage der Heidenmission aber bereits konkretisiert. Wie König David trägt er Verantwortung für das Volk Israel.

1.3.4 Gattungsanalyse

Eine Gattungsbestimmung ist schwierig, da typische Merkmale unterschiedlicher Textformen (Wundererzählung/ Gleichnis) aufzeigbar sind. Charakterisierend für die betrachtete Matthäusbearbeitung ist aber die

[125] Vgl. hierzu und im Folgenden ebd., 467.
[126] Zur Gegenüberstellung wird in V 23 eine Nominalisierung genutzt: Jesus bleibt die Antwort schuldig.
[127] Vgl. 1.3.6 Sozial- und Realgeschichtlicher Kontext.
[128] Vgl. hierzu und im Folgenden U. Poplutz, Das Heil an den Rändern Israels, 470.
[129] M. Konradt, Das Evangelium nach Matthäus, 248.

herausgehobene Dialogstruktur.
Zunächst könnte der Text verschiedenen Untergattungen der Wundererzählung zugeordnet werden.[130] Da ein Kind von einem Dämon befreit wird, würde dies zunächst auf einen Exorzismus hinweisen.[131] Hierfür fehlen, aber typische Elemente wie der Ausfahrbefehl an den Dämon. Die Beschreibung des letzten Verses, dass das Kind bei der Rückkehr geheilt war, könnte für eine Fernheilung stehen. Hier wären nach Theißen die verschiedenen Kriterien erfüllt.[132] Das Kind bleibt innerhalb der Erzählung jedoch im Hintergrund. Die Aktion, bzw. Reaktion Jesu könnte dagegen auf ein Normenwunder deuten. Im Dialog mit der Frau weitet der matthäische Jesus den Sendungsauftrag, indem er Nichtjuden (das heidnische Kind) in den Heilsprozess zulässt. Diese Zusage betrifft jedoch nur diese konkrete Familie. Die allgemeine Normenänderung, der Aufruf zur Heidenmission erfolgt erst vom nachösterlichen Jesus (vgl. Mt 28,16-20).
Eine besondere Textform, die zur Zeit Jesu geschätzt war und die als eine charakteristische Form seiner Verkündigung gesehen wird, ist das Gleichnis.[133] Der Frau, die für das Wohl ihres Kindes bittet, wird im Gleichnis der Weg durch das gleiche Motiv verwehrt. Für die Adressatengruppe kann das Erkennen der stehenden Metaphern vorausgesetzt werden: Die Kinder stehen für das Volk Israel, das Brot für das Heil und die kleinen Hunde für die umliegenden Völker.[134] Das Gleichnis ist der Situation in besonderer Weise angepasst, da die Sorge um Kinder Anliegen und Absage miteinander verschränken. Die Frau respektiert und

---

[130] Vgl. G. Theißen/ A. Merz, Der historische Jesus, 256-284.
[131] Vgl. F. Weißphal, Krankheit, Gesundheit und Heilung im Markusevangelium, 268-270.
[132] Vgl. G. Theißen/ A. Merz, Der historische Jesus, 266f.
[133] Vgl. G. Theißen/ A. Merz, Der historische Jesus, 285-310.
Im Matthäusevangelium werden viele weitere Gleichnisse beschrieben, die jedoch in den meisten Fällen für sich stehen und weniger eingebettet sind.
Vgl. U. Luz, Das Evangelium nach Matthäus, 366-380.
[134] Vgl. hierzu und im Folgenden U. Mell, Das Brot der Hunde, 347-351, M. Konradt, Das Evangelium nach Matthäus, 249f. und U. Luz, Das Evangelium nach Matthäus, 431.

bestätigt zunächst die Aussage des Gleichnisses. Nun kommt es aber zu einer hervorzuhebenden Reaktion. Die Frau erweitert das Gleichnis. Die Verantwortung der Hausherren bleibt uneingeschränkt bei den Kindern. Vom dargestellten Überfluss dürfen aber die Hunde profitieren.[135] Nicht der Besitz der Kinder wird dadurch eingeschränkt, sondern die Gabenfülle des Gebers so hoch eingeschätzt, dass auch für die Haustiere genug übrigbleibt. Damit ist nicht das von Jesus aufgezeigte Gleichnis in dieser Textgestaltung prägend, sondern die Anpassung der Frau bzw. der Austausch darüber.

„Die dramaturgische Linie des Dialogs verläuft von der ersten Weigerung jedweder Kommunikation (15,23a) über die beiden inhaltlich abwehrenden Antworten (15,24.26) bis hin zur letzten positiven Reaktion (15,28)".[136] Insbesondere durch die anfängliche Verweigerung einer direkten Antwort wird die zunehmende Intensität der Argumentation hervorgehoben, die mit der Entfaltung und Anpassung des Gleichnisses seinen Höhepunkt findet. Theißen/ Merz und Wehnert heben die darin enthaltene Besonderheit dieses Textes hervor: „Mk 7,24-30 ist das einzige Apophthegma im NT, in dem Jesus nicht die Argumentation dominiert, sondern sich überzeugen lässt."[137] Jesus behält gerade dadurch seine Souveränität, dass er die Argumentation der Frau anerkennt und hilft. Gleichzeitig zeigt er sich in seiner Haltung gestärkt, dass ‚sein' Volk ihn braucht. Er kehrt unmittelbar zurück. Seine Aufmerksamkeit gehört Israel. Es stellt sich dabei die Frage, ob zu Beginn überhaupt eine Kommunikationsverweigerung vorliegt. Im Prinzip kann die Anrede „Sohn Davids" als eine Herausforderung gesehen werden. Die Begrenzung auf das Volk Israel wäre dann keine ‚Kommunikationsverweigerung', sondern die Aufnahme ihres Redebeitrags, indem Jesus die Verbindung zu David auf das „Hirtenamt" bezieht (vgl. Ez 34,11.23). Dies bedeutet, dass er auch dann, wenn er nicht direkt zur Frau spricht auf ihre Beiträge

[135] Nicht der Besitz der Kinder wird eingeschränkt, sondern die Gabenfülle der Geber so hoch eingeschätzt, dass auch für die Haustiere genug übrigbleibt.
[136] U. Poplutz, Das Heil an den Rändern Israels, 466.
[137] G. Theißen/ A. Merz, Der historische Jesus, S. 205. Das Zitat ist in dieser Bedeutung auf die betrachtete Parallelstelle übertragbar.

konstruktiv eingegangen wäre.

Textstruktur

Die zentrale Bedeutung kann an der Gliederung des Textes hervorgehoben werden.[138] Die Rahmenerzählung des viergliedrigen Dialogs ist auf den Markustext bezogen sehr kurzgehalten.[139] Insgesamt stehen drei Bitten der Frau und eine Bitte der Jünger jeweils einer Antwort Jesu gegenüber. Auffällig ist, dass Jesus im Dialog jeweils den reaktiven Part hat.[140] Von den Reaktionen Jesu sind drei ablehnend und die letzte befürwortend.

Tabelle 2

Vers/ Titel	Beschreibung	Deutungsaspekte
V 21 Kommen Jesu	Jesus kommt aus Galiläa und zieht sich in überwiegend heidnisch bewohntes Gebiet zurück.	Jesus sucht Ruhe, nachdem er unter den geistigen Führern, aber auch Volk und Jüngern seines Volkes Misstrauen, bzw. Missverständnis erlebt hat (vgl. Mt 15,1-20).[141]
V 22A Kommen der Frau	Eine heidnische Frau kommt schreiend auf Jesus zu.	Die Frau gehört nicht zum jüdischen Volk. Sie ist verzweifelt und sucht die Nähe Jesu.
V 22B Bitte der Frau	Sie spricht Jesus stellvertretend für ihre besessene Tochter an und nutzt in der Anrede jüdische Verehrungsformulierungen.	Sie hat vom jüdischen Glauben und Jesus erfahren, vertraut auf seine Heilkräfte und Unterstützung für Notleidende (vgl. Mt 4,24).[142]
V 23a Verweigern der	Jesus antwortet nicht.	Jesus ignoriert die Frau, weil er Heilungen nur im

[138] Vgl. hierzu und im Folgenden U. Poplutz, Das Heil an den Rändern Israels, 466 und M. Konradt, Das Evangelium nach Matthäus, 250.
[139] Vgl. U. Luz, Das Evangelium nach Matthäus, 430.
[140] Vgl. M. Konradt, Das Evangelium nach Matthäus, 248.
[141] Vgl. ebd., 247.
[142] Vgl. ebd., 247f.

Antwort		Glaubenskontext vollzieht.[143] Eine andere Deutung wäre, dass die Anrede als Sohn Davids ihn herausfordert, sich auf das Volk Israel zu beschränken.
V 23b Bitte der Jünger[144]	Die Jünger fühlen sich durch das Flehen der Frau belästigt und bitten Jesus um Abhilfe.	Wahrscheinlich erwarten die Jünger, dass die Frau erst geht, wenn Jesus es ihr selber sagt.[145] Eine andere Deutung wäre, dass sie eine abhelfende Heilung erwarten.[146]
V 24 Ablehnung in Antwort	Jesus lehnt das Anliegen der Frau mit einem Bildwort ab. Er ist nur zum Haus Israel gesendet.	Diese Antwort ist in erster Linie an die Jünger gerichtet.[147] Jesus erinnert an den Sendungsauftrag mit einem Bild, das sich auf die alten Schriften bezieht und den Jüngern erläutert, dass die Heidenmission ausgeschlossen ist (vgl. Mt 10,5).
V 25 Flehen der Frau	Die Frau fällt vor Jesus nieder und fleht in den Worten der Psalmen um Hilfe.	Die Frau zeigt ihre Demut, indem sie sich selbst erniedrigt. Ihre Körperhaltung entspricht der einer Anbetung.[148]
V 26 Gleichnis als Antwort	Jesus erläutert seine Ablehnung in einem Gleichnis aus dem Familienkontext.	Jesus geht auf das Bedürfnis der Frau ein, ihrem Kind zu helfen, indem er auf seine eigene Verantwortung den Kindern Israels

[143] Die Frau ist keine Jüdin und er ist kein Arzt, dessen Hauptaufgabe, die Heilung von Kranken ist
Vgl. J. Wehnert, Die Syrophönizerin, 182.
[144] Statt der Bitte der Jünger sieht Wainwright die Reaktion Jesu durch das Verhalten der Frau herausfordert. In diesem Fall ginge die Handlungsoffensive wieder von der Frau aus.
Vgl. E. M. Wainwright, Towards a Feminist Critical Reading, 219-221.
[145] Vgl. M. Konradt, Das Evangelium nach Matthäus, 248.
[146] Vgl. G. Maier, Das Evangelium nach Matthäus, 31f.
[147] Vgl. M. Konradt, Das Evangelium nach Matthäus, 248.
[148] Vgl. A. Hecht, Zielstrebig und überzeugend, 54.

		gegenüber verweist.
V 27 Erweiterung Gleichnis	Die Frau respektiert Jesu Haltung. Sie setzt an seinem Gleichnis an und erweitert es.	Die Frau kann aus dem vorgegebenen Gleichnis einen Weg herleiten, in der Jesu Macht bestärkt wird und ihm eine Wirkmöglichkeit offeriert, ohne seinen Worten, seiner Verantwortung, zu widersprechen.[149]
V 28A Anerkennung in Antwort	Jesus lobt den Glauben der Frau und verspricht, dass sich ihre Hoffnung erfüllt.	Jesus stellt das Vertrauen auf ihn als besonderes Glaubenszeugnis heraus. Als Bestätigung seiner Wirkmächte, ist er bereit ihre Bitte zu erhören.[150]
V 28B Erfüllung der Bitte	Das Mädchen ist wieder gesund.	Jesus erwirkt für den konkreten Fall eine Fernheilung.[151]

Jeder Beitrag steht im Bezug zu dem vorangegangenen, wobei dies teilweise nicht offensichtlich ist. Während die einzelnen Beiträge des matthäischen Jesus eher auf einen Abschluss des Gespräches zielen, initiiert die Frau die Weiterentwicklung des Gesprächs. Dieser festen äußeren Struktur stehen die vielfältigen Ausdruckformen innerhalb der Redebeiträge gegenüber, in Form von Flehen, Anwenden von traditionellen Liturgieformeln und Bildern sowie der Konstruktion angepasster Gleichnisse. Diese Vielfalt zeugt von hoher Flexibilität und Abstraktionsvermögen beider Gesprächspartner. Daraus ergibt sich eine starke Dynamik mit der Ausrichtung auf einen gemeinsamen Konsens der Frau und Jesus als Höhepunkt des Gesprächs. Zum Schluss erfolgt die Auflösung durch die Bewertung Jesu, der den großen Glauben der Frau hervorhebt und dem Bericht, dass die Notsituation des Kindes aufgelöst ist.

1.3.5 Narratologische Analyse

Um charakteristische Merkmale der Erzählstruktur herauszuarbeiten, soll

[149] Vgl. G. Maier, Das Evangelium nach Matthäus, 34.
[150] Vgl. M. Konradt, Das Evangelium nach Matthäus, 250.
[151] Vgl. U. Poplutz, Erzählte Welt, 92.

eine narratologische Analyse durchgeführt werden.
Auf der Grundlage des besonderen Konzeptes der Textstelle ist ein besonderer Aufbau der Erzählebenen erkennbar. Nach dem ‚Kognitiven Modell der Erzählebenen' nach Finnern/ Rüggemeier sind drei verschiedene Ebenen zu erkennen.[152] Die Rahmenhandlung wird vom ‚Bild des Erzählers 1' (Gesamterzähler) in der Ebene 1 dargestellt.[153] In der Ebene 2 kommt es zur Figurenrede, d.h. das ‚Bild des Erzählers' gibt die Aufgabe des Erzählens weiter an einzelne Figuren: ‚Bild der Erzähler 2' (Frau, Jünger, Jesus). In der Ebene 3 werden Gleichnisse als abgeschlossene Erzählungen innerhalb der Rede Jesu, bzw. der Frau aufgebaut. D. h. auch diese Bilder ‚schaffen' wieder neue Bilder, die als weitere Erzähler auftreten. Es ist damit ein sehr komplexer Aufbau von Erzählebenen erkennbar.

Tabelle 3[154]

Ebene	Verse	Autor	Rezipient*innen[155]	Nachricht
1	21/22A	Bild des Erzählers 1 (Gesamterzähler)	Bild des intendierten Rezipienten	Einführung
2	22B	Bild der Erzählerin 2 (Frau)	Bild des Rezipienten 2: Jesus	Bitte der Frau an Jesus
1	23A/B	Bild des Erzählers 1 (Gesamterzähler)	Bild des intendierten Rezipienten	Überleitung
2	23C	Bild des Erzählers 3 (Jünger)	Bild des Rezipienten 3:	Bitte

[152] Vgl. hierzu und im Folgenden S. Finnern/ J. Rüggemeier, Methoden der neutestamentlichen Exegese, 179f.
[153] Einführungen der Sprachbeiträge, wie V 24A: "Er antwortete:" wurden der Übersicht wegen weggelassen. Zu Beginn der Verse 24-28 wird jeweils eine Ebene zurückgesprungen.
[154] Die Färbung der verschiedenen Zeilen verweist auf die verschiedenen Ebenen. Auch innerhalb einer Ebene kommt es teilweise durch den Dialog zum Wechsel von Erzählern und Rezipienten.
[155] Übersichtshalber wurde innerhalb der Tabelle auf eine genderneutrale Bezeichnung verzichtet. Alle Geschlechter sind gleichermaßen einbezogen.

			Jesus	Jünger
2	24B	Bild des Erzählers 4 (Jesus)	Bild der Rezipienten 4: Jünger	Ablehnung Bitte Jesu
2	25B	Bild der Erzählerin 2 (Frau)	Bild des Rezipienten 2: Jesus	Bitte der Frau
3	26B	Bild von Bild des Erzählers 4 (Hausherr im Gleichnis)	Bild der Rezipienten 4: Jünger und Frau)	Gleichnis
3	27B/C	Bild von Bild der Erzählerin 2 (Haus-herr im Gleichnis)	Bild des Rezipienten 2: Jesus	Erweiterung Gleichnis
2	28B/C	Bild des Erzählers 4 (Jesus)	Bild des Rezipienten 4: Frau	Bestätigung der Frau
1	28D	Bild des Erzählers 1 (Gesamterzähler)	Selbstbild (ich) des Rezipienten	Auflösung

Über die szenische Darstellung mit hohem Anteil der wörtlichen Rede wird eine zeitdeckende Erzählung mit starker Figurendominanz erzeugt. Mit Ausnahme von Einleitung (V 21/22) und Auflösung (V 28D) könnte die Szene von einem außenstehenden Beobachter festgehalten worden sein. Der Erzählrahmen geht jedoch zeitlich und geographisch über diese Szene hinaus. Daher ist es ein autodiegetischer Erzähler, dessen Wissen über die Erzählung hinausgeht, der die Heilung des nichtanwesenden Kindes feststellt.

Sich die einzelnen Figuren näher zu betrachten kann helfen Zusammenhänge und Handlungsmuster besser zu verstehen. Im Handlungszentrum steht die Frau. Im Gegensatz zu den meisten Frauengestalten bei Matthäus wird sie als runder Charakter dargestellt mit Gefühlen, Gedanken und Handlungsaktionen.[156] Über die soziale Stellung der namenlosen

[156]Vgl. M. Kgatle, Crossing boundaries, 600.

Frau existieren verschiedene Vorstellungen.[157] Entgegen anderen Erzählungen kommt nicht der „Hausvorstand' in Form des Vaters sondern in Gestalt der Mutter. Dies könnte darauf verweisen, dass sie alleinstehend ist, evtl. Witwe. Hierauf gehen aber weder Markus noch Matthäus ein. Bedeutsamer ist ihre Haltung gegenüber Jesus. In ihrer Not, der Sorge um ihr Kind, zeigt die Mutter Kraft und Ausdauer die Argumentation aufrecht zu erhalten.[158] „Sie, die griechische Hündin, widerspricht der jüdischen Autorität – in ihrer Haltung demütig, in ihrer Argumentation auf Augenhöhe."[159] Diese Argumentationsfähigkeit könnte auf hohen sozialen Status und Bildungsgrad verweisen. Von besonderer Bedeutung ist aber, dass sie sich mit ihren Ängsten und Hoffnungen ganz auf Jesus einlässt und ihm vertraut. Dies zeigt sie, indem sie sich nicht entmutigen lässt und auf seine Beiträge gezielt eingeht.
Über das Mädchen stehen sehr wenig Informationen zur Verfügung.[160] Die Mutter erklärt, dass sie unter Besessenheit leidet. Sowohl im Hellenismus wie im Judentum glaubte man an Dämonen, die die Menschen besetzten und diese quälten. Die Äußerungen waren verschiedene Leiden, die schubweise auftraten. Dies konnten Angstzustände, Aggressionen oder Schmerzen sein.[161] Folge war in den meisten Fällen eine Ausgrenzung, die auch die Angehörigen betraf. Während Matthäus altersunabhängig von einer Tochter spricht, nutzt die Vorlage des Markus eine Verkleinerungsform, die es als schutzbedürftiges Kind kennzeichnet.[162] Ein Kind, das weiblich und zusätzlich besessen ist, war in der Antike dreifach marginalisiert. Es hatte in der Gesellschaft kein Ansehen. Im Kontext von Jesus und den Jüngern kommt hinzu, dass es nicht zum Volk Israel gehörte und zudem nicht anwesend war. Unter dieser Perspektive kann es nachvollziehbar sein, dass sie sich zunächst nicht verantwortlich für das

---

[157] Vgl. hierzu und im Folgenden U. Luz, Das Evangelium nach Matthäus, 433f.
[158] Vgl. J. Wehnert, Die Syrophönizerin, 181f.
[159] J. Wehnert, Die Syrophönizerin, 181.
Auch wenn sich das Zitat auf Mk 7,24-30 bezieht, ist es auf den Matthäustext übertragbar.
[160] Vgl. hierzu und im Folgenden U. Poplutz, Das Heil an den Rändern Israels, 468f.
[161] Vgl. O. Bönsch, Dämonen.
[162] Vgl. hierzu und im Folgenden A. Michel, Kinder in der Bibel, 240-246.

Mädchen fühlten. Die Meldung über die vollzogene Heilung zeigt, dem zu Trotz, die Hinwendung Jesu. Er hilft dem Kind. Aber auch in der Hinwendung wird die Fremdbestimmung des Kindes betont. Es wird als Tochter vorgestellt, welches von einem Dämon gequält und schließlich von Jesus (um der Mutter willen) aus der Ferne geheilt wird.
Besonders interessant ist die Untersuchung des matthäischen Jesus. Insbesondere bei isolierter Betrachtung der Textstelle kann es zu Irritationen um die Figur Jesu kommen. Vom souveränen Heiland wäre die vordergründige Erwartung gewesen, auf die Frau zuzugehen, ihr zu helfen oder sie doch wenigstens zu trösten. Stattdessen ignoriert er ihre Not und spricht zu seinen Jüngern zunächst nur über sie. „Unsympathischer kommt Jesus selten rüber“,[163] kommentiert Söding sein Auftreten.[164] Er sieht gerade an dieser Textstelle Parallelen zu einer zeitgenössischen, philosophischen Bewegung: den Kynikern. Diese setzten sich konsequent für eine eigenverantwortliche Lebensform ein. Mit dieser Form irritierten sie viele Menschen. Söding sieht Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu Jesus: Jesus zog ehelos und ohne Besitz durch das Land und lehrte. Dabei setzte er sich für Menschen ein, die von der Gesellschaft zurückgesetzt wurden und gab als oberste Richtlinie das doppelte Liebesgebot aus (vgl. Mt 22,37-40). Auf der anderen Seite verweist Söding aber auf eine Differenz, die Jesus von den Kynikern unterscheidet. Jesus spricht nicht für sich, sondern hat einen Auftrag. Diese prophetische Weisung unterscheidet ihn von den Kynikern. „Als Prophet liebt er die Weisheit; aber seine Prophetie revolutioniert die Weisheit der Welt.“[165] Während die Kyniker die Freiheit suchen in der Ablehnung von festen Traditionen und Erwartungen, verweist insbesondere der matthäische Jesus auf die Erlangung der Freiheit durch die Hinwendung zu Gott auf der Grundlage von der Tradition (in Form der Befolgung und Erarbeitung entsprechender Handlungsformen).
Gerade in dieser Textstelle, in Verbindung mit der vorangegangenen, zeigt er, dass ihm ein eigenverantwortliches Handeln in der Verbindung

[163] Th. Söding, Diskussion über Jesus und die Kyniker, 292.
[164] Vgl. hierzu und im Folgenden ebd., 292-299.
[165] Ebd., 296.

von Herz und Verstand sehr wichtig ist. Jedoch erkennen die Machthabenden ihn nicht an und das Volk und die Jünger, die ihn anerkennen, verstehen seine Worte nicht. Nach einer Präzisierung der erläuterten Inhalte zieht er sich aus Galiläa zurück. Er ist außerhalb seines Territoriums. In dieser Situation trifft er auf diese heidnische Frau, die ihn anerkennt, jedes seiner Worte aufnimmt und ihn in der Argumentation sogar herausfordert, diese weiterzuentwickeln, anstatt sie herunterzubrechen. Ihn mit dem Titel Sohn Davids anzusprechen, kann in dieser Situation wie Hohn klingen. In der Funktion des ‚Sohn Davids' hat er keine Veranlassung mit dieser Frau zu sprechen. Bei den Jüngern verhält es sich anders. Ihnen fühlt er sich verpflichtet seine Reaktion zu erklären. Dabei nimmt er aber den Faden der Frau auf und erläutert seine Rolle als Sohn Davids in Beziehung zu seiner Lehre gegenüber den Jüngern, wohlwissend, dass die Frau zuhört. Nachdem die Frau ihm weiter ihr Vertrauen und Verständnis zeigt, konstruiert er ein Gleichnis, das auf das Bedürfnis der Frau eingeht, diesem zugleich aber widerspricht. Von ihrer Reaktion zeigt er sich überrascht. Sie respektiert nicht nur seine Haltung, sondern zeigt das Verstehen seiner Aussage, indem sie das Bild aufnimmt und konstruktiv weiterzeichnet. Nur in V 28, dem letzten Sprechakt, ist die Frau seine ausdrückliche Adressatin, die direkt vom matthäischen Jesus angesprochen wird. Diese Zuwendung unterstreicht die inhaltliche Herausstellung ihres Glaubens und die Zusage ihrer Unterstützung.

Indem er die Tochter heilt, bestätigt er die Vorstellung der Frau, begrenzt sie aber auch gleichzeitig. Er wird nicht weiter in das Gebiet gehen, um das Mädchen persönlich zu heilen. Die Zusage bleibt bei der Mutter. Er wird durch das Gespräch noch bestärkt seine Bemühungen auf das Haus Israel zu konzentrieren. Dies äußert sich zum einen darin, dass der matthäische Jesus unmittelbar nach Israel zurückkehrt, und zum anderen, dass es sein letzter ‚Rückzug' (vgl. Mt 4,12; 12,15; 14,13)[166] ist.

Die genaue Rolle der Jünger ist unklar.[167] Sie fühlen sich vom Schreien der Frau gestört und bitten Jesus um Abhilfe, indem er die Frau ‚gehen

[166] Vgl. hierzu und zum ganzen Kapitel U. Poplutz, Das Heil an den Rändern Israels, 465.

[167] Vgl. hierzu und im Folgenden U. Luz, Das Evangelium nach Matthäus, 434.

lässt'. Für die in V 23C vorgebrachte Forderung, gibt es verschiedene Interpretationen. Die von der Formulierung naheliegende Lesart besagt, dass die Jünger von Jesus durch ihre Anfrage erwarten, dass er die Frau persönlich wegschickt. In diesem Fall irritiert aber die Antwort Jesu. Er führt die Anforderung nicht aus, lehnt sie aber auch nicht ab. Stattdessen begründet er das Anliegen der Jünger auf theologischer Ebene, „gibt ihrer Unfreundlichkeit gleichsam heilgeschichtliche ‚Würde' "[168]. Damit greift er nicht in die Situation ein, gibt keinen neuen Handlungsimpuls.[169] Die Reaktion Jesu ist für die Jünger nicht weiterführend.[170] Eine andere Interpretation für V 23C wäre, dass die Jünger erwarten, dass er auf den Wunsch der Frau eingehen soll und sie ihren Weg nach der Heilung in Ruhe fortsetzen können.[171] Dem würde entsprechen, dass Jesus begründet, warum er diesem Aufruf nicht nachkommt. In diesem Falle hätten die Jünger eine Fürsprecherfunktion. Luz erläutert, dass sich dagegen jedoch insbesondere die reformatorische Exegese richtete, da die Frau in Jesu Gegenwart keine Fürsprecher braucht.[172] Der Wunsch der Jünger ist für diese Textstelle damit nicht eindeutig belegbar.

Im Mittelpunkt der Handlung stehen der matthäische Jesus als (d)ramatische (H)andlungs(f)igur und die kanaanäische Frau als(H)andlungs(s)ouverän.[173] Diese Verteilung ist sehr auffällig. Innerhalb des Dialogs gehen alle Impulse von der Frau aus, während Jesus darauf reagiert, um das Gespräch abzuschließen. So versucht er am Anfang über die Jünger als (d)ramatische Neben(f)iguren zu kommunizieren. Die Frau nimmt die einzelne Reaktion Jesu auf und fordert ihn zu neuen Reaktionen

---

[168] U. Luz, Das Evangelium nach Matthäus, 434.

[169] Mit der Anrufung des Sohn Davids hat die Frau bereits das Bild des Hirten Israels aufgerufen.

[170] Aufgrund einer Entlassung fahren die Jünger nach der ‚Speisung der Fünftausend' allein mit dem Boot zurück (vgl. Mt 14,22). Auch hier finden sich keine näheren Angaben zu den Umständen des matthäischen Jesus, die seine Mitfahrt verhindert. Bei einer einfachen Bitte oder einem Zuruf hätten sie auf ihn warten können.

[171] Vgl. G. Maier, Das Evangelium nach Matthäus, 31f.

[172] Hier wurde ein Ansatz der Heiligenfürsprache gesehen.

[173] Vgl. hierzu und im Folgenden M. Ebner/ B. Heininger, Exegese des Neuen Testaments, 75-79.

heraus. Am Ende wendet er sich ihr dann direkt zu. Er lobt ihr Verhalten und entspricht Ihrer Bitte. Das Mädchen ist ‚Auslöser' und ‚Empfänger' der Handlung, ist aber selbst keine Handlungsträgerin.

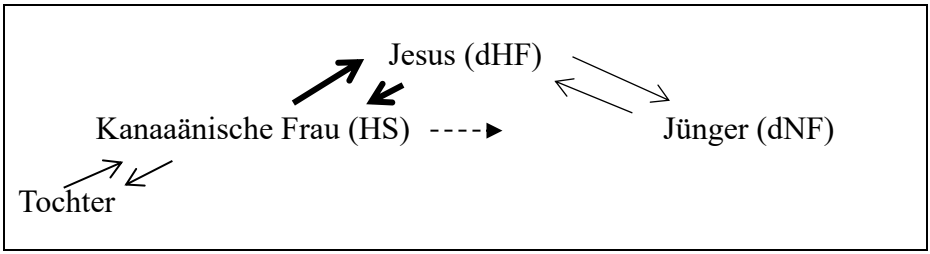


Abb. 2

1.3.6 Sozial- und Realgeschichtlicher Kontext

Um verstehen zu können, wie der Text von der ursprünglichen Adressatengruppe verstanden wurde, ist es wichtig an deren Erfahrungen anzuknüpfen.

Luz sieht im Begriff Kanaanäer eine Selbstbezeichnung der Phönizier zur Zeit Matthäus.[174] Während die Griechin eine Außenstehende darstellt, gehört die Kanaanäerin zu einem Volk, das den Schriftworten begegnet, aber nicht gefolgt ist. Sie stehen der Kultur des Hauses Israel relativ nah ohne dazuzugehören. Poplutz verweist darauf, dass auch wenn der überwiegende Bevölkerungsteil des nördlich von Galiläa liegenden Gebietes an verschiedene Götter glaubte, einzelne jüdische Siedlungen existierten. Für Schriftkundige erfolgt mit der Nennung des Gebietes eine spezifische Charakterisierung.[175] So wird an verschiedenen Stellen explizit vor den Bewohnern Kanaans (vgl. Gen 28,1) gewarnt. Allerdings geht aus dem Schrifttext nicht klar hervor, ob der matthäische Jesus nur das Grenzgebiet betritt oder sogar schon überschreitet.

Im Zentrum der Erzählung steht das Gleichnis mit den Hunden. Mit dem

[174] Vgl. hierzu und im Folgenden U. Luz, Das Evangelium nach Matthäus, 432f und U. Poplutz, Das Heil an den Rändern Israels, 467f.

[175] Vgl. M. Konradt, Das Evangelium nach Matthäus, 248.

Begriff ‚Hund' waren konträre Konnotationen verknüpft.[176] In der Bibel wird von gefährlichen Straßenhunden, die Kadaver fraßen und als unrein galten (vgl. 1Kön 16,4) berichtet.[177] Matthäus warnt in Mt 7,6 ‚das Heil nicht vor die Hunde zu werfen', da diese gefährlich sind und angreifen könnten. Konrad erkennt hier bereits ein Verweis auf die Begrenzung der Heidenmission.[178] Auch wenn die Heiden insgesamt nicht vom Heil ausgeschlossen waren, war nicht jeder dafür ‚würdig'. Ähnlich wie heute waren Hunde in der Antike aber auch als Haustiere beliebt.[179] Manche Tiere wurden als scharfe Jagd- und Wachhunde ausgebildet und galten als treu und zuverlässig.[180] Demgegenüber gab es aber auch kleinere, zahmere Tiere, die im Haus lebten, personengebunden waren und mit denen die Kinder spielen konnten (vgl. Tob 6,1). In Mt 15,26 verweist die Verkleinerungsform und die Fütterung innerhalb des Hauses, auf einen friedlichen Haus- oder besser noch Familienhund. Diese sind im Rang zwar unterhalb der Kinder, gehören aber fest zum Hausstand. Sie sind durchweg mit positiven Konationen verbunden. Daher warnt Poplutz davor, in ‚Hunden' eine abwertende Metapher für Heiden innerhalb des Textes zu sehen. Wenn im Gleichnis Heiden mit der Figur der kleinen Hunde dargestellt werden, ist hier die positive Konnotation zu beachten, dass die Hunde, die sich den Hausregeln angepasst haben, insgesamt vom Herrn geschätzt und versorgt werden. Diese wurden von den Essensresten verpflegt, die entweder für die Menschen nicht bestimmt waren oder bei der Mahlzeit überblieben. Mell verweist auf den Versorgungsgrundsatz nach Aristoteles: Auf der einen Seite steht das beste Essen nur den Freien zu. Demnach wäre es verwerflich das aufwendig zubereitete Brot den Kindern wegzunehmen. Zum anderen steht der Abfall aber den Haustieren zu. Durch diese Umwandlung wird die Verkostung der Tiere wieder legitimiert.
Bedeutsamer ist jedoch die Rolle der Frau in der matthäischen Gemeinde

[176] Vgl. Th. Söding, Diskussion über Jesus und die Kyniker, 293.
[177] Vgl. U. Luz, Das Evangelium nach Matthäus, 435.
[178] Vgl. hierzu und im Folgenden M. Konradt, Das Evangelium nach Matthäus, 119f.
[179] Vgl. U. Poplutz, Das Heil an den Rändern Israels, 468. 471.
[180] Diese wurden teilweise auch zu Kriegszwecken eingesetzt.

zu klären. Die Schrift spiegelt den Androzentrismus, die Vorherrschaft der Männer, in der damaligen Gesellschaftsordnung wider.[181] Sie baute im jüdischen Kulturkreis auf den Gesetzen der Schrift auf. Durch die Menstruation, die laut Gesetz mit ‚Unreinheit' verbunden war, wurden Frauen regelmäßig vom gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen. Der Mann war das Familienoberhaupt und rechtlicher Vertreter der Angehörigen. So besaßen Frauen beispielsweise kein Recht zum Bezeugen.[182] Auch die Rollenerwartungen unterschieden sich. Der traditionelle Wirkungskreis der Frau war auf ihre Rolle als Gattin, Hausfrau und Mutter festgelegt. Insbesondere im ländlichen Bereich wurden aber alle Arbeitskräfte gebraucht. So gehörte zur Aufgabe der Gattin den Mann bei der Arbeit zu unterstützen. Wainwright verweist darauf, dass außerhalb des Hauses, insbesondere bei der gemeinsamen Arbeit, sich die rollenspezifischen Erwartungen häufig angeglichen haben.[183] „Unbestritten ist die Tatsache, dass Jesus sich in einer für das zeitgenössische offizielle Judentum skandalösen Weise Frauen zuwendete."[184] Theißen/ Merz geben hierbei jedoch zu bedenken, dass dies auch den aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen, dem zunehmenden Einfluss des Hellenismus entsprach.[185] Die Art wie Jesus Frauen begegnet ist, lässt sich aus den Überlieferungen nicht direkt ablesen. Diese sind noch vom vorherrschenden androzentrischen Charakter geprägt, der sich insbesondere dadurch äußert, dass Matthäus Frauen ‚unsichtbar' machte. Teilweise wurde nicht zwischen maskulinen und genderneutralen Bezeichnungen unterschieden oder der Anteil der Frauen nicht aufgenommen.[186] Auch unter den mitziehenden Jüngern und den lokalen Unterstützern waren Frauen, die wie

---

[181] Vgl. F. Dexinger, Frauen. Judentum, 424-431.

[182] In diesem Zusammenhang ist es von Bedeutung, dass die ersten „Osterzeugen" Frauen waren, diese aber die Männer holen sollten, die als offizielle „Osterzeugen" fungieren konnten (vgl. Mt 28,8-10).

[183] Vgl. E. M. Wainwright, Towards a Feminist Critical Reading, 225.

[184] H. Ringeling, Frauen. Neues Testament, 432.

[185] Vgl. hierzu und im Folgenden G. Theißen/ A. Merz, Der historische Jesus, S. 203-208.

[186] So handelt es sich bei der Speisung der Fünftausend nur um den Anteil der Männer, während die Anzahl der Frauen und Kinder nicht bestimmt ist (vgl. Mt 14,21).

die Männer zur Nachfolge berufen waren (Mt 12, 48 B-50). Dabei zeigt der matthäische Jesus keine Berührungsängste mit Frauen, die als doppelt marginalisiert am Rand der Gesellschaft standen wie Prostituierte, Kranke und Mädchen. Dies sind aber einzelne Einblendungen. Die Schriften von Matthäus sind insgesamt von androzentrischen Strukturen geprägt.[187] In den meisten Fällen wird über sie, aber nicht mit ihnen gesprochen. Nur 34 Frauen werden näher betrachtet, noch weniger namentlich genannt und nur drei haben eine direkte Sprechrolle. In den meisten Fällen werden sie in ihren traditionellen Rollen als Hausfrauen und Mütter betrachtet und über ihre Männer oder Söhne vorgestellt. Auffällig ist jedoch, dass die wenigen Frauen als ‚Hauptrollen' generell positiv dargestellt werden und redaktionell zusätzlich hervorgehoben wurden. Auch wenn hauptsächlich männliche Figuren auftreten, werden diese Szenen immer wieder von Frauen unterbrochen. Dies beginnt bereits mit der Ergänzung der Ahnenreihe Jesu mit insgesamt vier Stammmüttern, u. a. die Kanaanäerin Rahab (vgl. Mt 1,5A und Jos 2,1).[188] Sie war eine mutige, selbstständig agierende Frau, die als Ausländerin Grenzen überwunden hatte. Gemeinsam mit Ruth ist sie keine gebürtige Jüdin. Dies kann als Hinweis von Matthäus verstanden werden, innerhalb der Geschichte Jesu auf besondere Frauengestalten weiter zu achten. Die Kanaanäerin ist aber die erste Frau im Matthäusevangelium, die selber zu Wort kommt.

Rückfrage nach dem historischen Jesus

Wehnert hebt hervor, dass die Erzählung auf der Grundlage eines realen Geschehnisses stehen kann.[189] Die historische Begegnung Jesu mit einer heidnischen Frau, die um Hilfe für ihre besetzte Tochter bittet, ist vorstellbar, aber schwer historisch nachweisbar.

Die zunächst getroffene Absage zur Heilung betrifft die Position des matthäischen Jesu zur Heidenmission. Es ist zu untersuchen, ob diese mit der

---

[187] Vgl. hierzu und im Folgenden N. Boeck, Frauen im Matthäusevangelium.

[188] Vgl. hierzu und im Folgenden auch U. Poplutz, Das Heil an den Rändern Israels, 472f und E. M. Wainwright, Towards a Feminist Critical Reading, 225-228.
Auch Rahab wurde durch ihren Glauben und das Übertreten von ethischen und religiösen Grenzen ausgezeichnet.

[189] Vgl. J. Wehnert, Die Syrophönizerin, 185.

des historischen Jesus übereinstimmt. Die Erzählung könnte nachösterlich konstruiert sein, um die spätere Legitimation zur Heidenmission des nachösterlichen Jesus (vgl. Mt 28,16-20) zu unterstützen.[190] Gerber bezweifelt dies bereits für die markinische Darstellung, da hier ein wichtiges Kriterium fehlt. Die Frau zeigt keine Anzeichen den jüdischen Glauben annehmen zu wollen. Der Weg wäre auch verwehrt gewesen. Nach den jüdischen Gesetzen hätte sie sich zwar zum Glauben bekennen, ihn aber nicht annehmen können. Dies wäre nur über eine Eheschließung möglich gewesen. Der markinische Jesus hilft, lehrt aber nicht im ‚Heidengebiet'. Die ‚Korrektur' hierzu erfolgt später bei Matthäus, wenn die Frau in ihrer Sprachführung jüdische Traditionen übernimmt und der matthäische Jesus zunächst an die Einschränkung der Jüngersendung erinnert, der heidnischen Frau am Ende jedoch einen großen ‚Glauben' zuspricht. Hier wird eine nachösterliche Bearbeitung erkennbar, die aber nicht auf die Einstellung des historischen Jesus zurückgeführt werden kann.

„Landläufig gelten die Gleichnisse als die charakteristischste Form der Lehre Jesu."[191] Nun ist aber zu hinterfragen, inwieweit gerade das im Zentrum stehende Gleichnis auf den historischen Jesus zurückgeführt werden kann. Das Gleichnis hat eschatologische Bedeutung und nutzt stehende Metaphern. Beides sind typische Merkmale der Gleichnisse, die dem historischen Jesu zugeschrieben werden. [192] Theißen/ Merz verweisen auf die Arbeiten von Adolf Jülicher, nach dem die Gleichnisse des historischen Jesus eine Grundaussage mit der Hilfe eines ‚Vergleichspunktes' aufzeigen. Dies würde dem Gleichnis des markinischen (matthäischen) Jesus entsprechen. Die Besonderheit in dieser Erzählung ist aber, dass die Frau einen weiteren ‚Vergleichspunkt' aufdeckt, so dass eine weitere Aussage entnommen werden kann, ohne der ersten zu widersprechen. Diese Form des ‚erweiterten' Gleichnisses ist ebenso ungewöhnlich wie die Vorstellung, dass Jesus innerhalb eines Lehrgespräches nicht dominiert. Mit der Heilung gibt Jesus der Frau nach und hebt die

---

[190] Vgl. hierzu und im Folgenden Chr. Gerber, Es ist genug für alle da, 318f.
[191] G. Theißen/ A. Merz, Der historische Jesus, 286.
[192] Vgl. hierzu und im Folgenden ebd., 286-310.

Kraft ihrer Worte als Bedeutungsgrundlage hervor. Entsprechend dem Unähnlichkeitskriterium entspricht diese Darstellung bei Markus weder den Erwartungen der jüdischen noch der urchristlichen Tradition.[193] Es gibt viele starke Frauen in der jüdischen Tradition. Aber keine hat in einem theologischen Disput einen Propheten in der Form beeindrucken können. Frauen in besonderer Lehrposition stehen auch der Lebenssituation der frühchristlichen Gemeinde entgegen.
Dies würde insgesamt die These unterstützen, dass der historische Jesus mit einer Frau dieses Gleichnis erarbeitete und ihr theologisches Verständnis anerkannt haben könnte.

1.3.7 Traditions- und Religionsgeschichtlicher Hintergrund

Es ist immer schwierig eine Textstelle isoliert zu betrachten. Erst im größeren Zusammenhang können Einzelaspekte verantwortlich eingeschätzt werden. Die betrachtete Textstelle muss in einem engen Zusammenhang mit dem vorangegangenen Streitgespräch mit Jerusalemer Pharisäer und Schriftgelehrten gelesen werden (vgl. Mt 15,1-20). Während der matthäische Jesus die Schriften verteidigt, kritisiert er die praktizierte Umsetzung der Überlieferung, die die Einhaltung fester Verhaltensvorschriften verlangt.[194] Er wirft insbesondere den Pharisäern und Schriftgelehrten mit den Worten Jesajas vor, Gott im Lippenbekenntnis zu loben, ihm aber nicht mit dem Herzen zu folgen (vgl. Jes 29,13). Dieses Verhalten widerspricht der von ihm vorgestellten Erwartung seinen Glauben im Handeln umzusetzen. Im Zentrum steht die Diskussion um Reinheitsgebote, die er dem Volk und den Jüngern gegenüber erläutert: „Nicht das, was durch den Mund in den Menschen hineinkommt, macht ihn unrein, sondern was aus dem Mund des Menschen herauskommt, das macht ihn unrein.“ (Mt 15,11). Hier kann ein Bezug auf seine Reaktion, der Frau gegenüber, gesehen werden, die zwar als Heidin die Reinheitsgebote nicht einhielt, von

[193] Vgl. hierzu und im Folgenden M. Ebner/ B. Heininger, Exegese des Neuen Testaments, 304-307.
[194] Dagegen beschränkt sich der markinische Jesus auf die Kritik der Überlieferungen, führt dazu aber auch Jesaja an (vgl. Mk 7,1-23).

Jesus aber aufgrund ihres Glaubens gelobt wird. Gerade weil sie mit dem ‚Herzen' dabei ist, gibt sie nicht auf, an Jesus und seine Macht zu glauben, geht auf jedes seiner Argumente ein und lässt sich auch nicht von einer äußeren Ablehnung abschrecken.
Nach der Begegnung mit der Frau kehrt der matthäische Jesus an den See von Galiläa (vgl. Mt 15,22) zurück.[195] Hieraus kann eine Signalwirkung abgeleitet werden, dass Jesus noch nicht zu einer Heidenmission bereit ist. Entsprechend seinen Ausführungen ist sein Sendungsauftrag auf das Haus Israel begrenzt (vgl. Mt 10,5f und Mt 15,24).[196] Die Ausweitung auf alle Völker wird erst vom nachösterlichen Jesus aufgetragen (vgl. Mt 28,16-20).
Aber auch innerhalb des Textes gibt es Verweise auf verschiedene Stellen des Matthäusevangeliums oder des Alten Testaments, die für das Textverständnis wichtig sind.
Die Frau ruft Jesus mit der Anrede ‚Sohn Davids' an. Bereits in der Kindheitsgeschichte Jesu wird auf dessen Beziehung zu König David Bezug genommen (vgl. Mt 1,6; 2,6). Nach der königlichen Huldigung durch die Weisen aus dem Morgenland (Mt 2,1-11) wird der Ruf des ‚Sohn Davids' jedoch erst beim Einzug in Jerusalem wieder auf seine Königswürde bezogen (Mt 21,1-11).[197] König David hatte nach biblischer Darstellung vor dem König- das Hirtenamt ausgefüllt. Jesus als der gute Hirte Israels ist ein zentrales Thema des Matthäusevangeliums.[198] Die Fürsorgepflicht verbindet die beiden Ämter. Jesus sorgt für sein Volk, indem er Kranke heilt und den Menschen durch die Verkündigung des Evangeliums das ewige Heil bringt. In diesem Zusammenhang kann eine Erklärung gesehen werden, warum Jesus auf das anfängliche Flehen der Frau nicht eingeht. Indem sie ihn mit ‚Sohn Davids' anspricht, verweist

---

[195] Vgl. hierzu und im Folgenden U. Poplutz, Das Heil an den Rändern Israels., 465f. Dagegen zieht der markinische Jesus weiter durch die Dekapolis (vgl. Mk 7, 31), bleibt also im überwiegend heidnisch bewohnten Gebiet.
[196] Vgl. G. Maier, Das Evangelium nach Matthäus, 31.
[197] Vgl. hierzu und im Folgenden M. Konradt, Die Sendung zu Israel, 409-411.
[198] Konradt sieht in der Sorge um die verlorenen Schafe eine Kritik an den politisch-religiösen Führern Israels. Da diese ihre Aufgabe nicht ausfüllen, ist Jesus mit der Verantwortung beauftragt worden (vgl. Ez 34,10f.).

sie ihn selber auf seine Verantwortung für das Haus Israel.[199] Dies nimmt er in V 24 konkret auf. Er weist die Verantwortung für Mutter und Kind von sich, weil er nur zu den ‚verlorenen Schafen Israels' gesandt ist.[200] Das Bild des Hirten, der sich um seine Schafe kümmert und für Gottes Sorge um sein Volk steht, findet sich an verschiedenen Stellen des Alten Testaments (vgl. Gen 48,15, Ez 34). In Psalm 23 wird dieser insbesondere mit David verbunden. Dieser Ausspruch entspricht im näheren Bezug aber auch der Aussendung der Jünger, bei der Jesus ihnen konkret aufträgt nicht zu den Heiden zu gehen, sondern sich auf die verlorenen Schafe Israels zu beschränken (vgl. Mt 10,6).[201] Da dieses Vorwissen nur den Jüngern (und den Rezipient*innen des Matthäusevangeliums) zur Verfügung steht, wird die Exklusivität der Aussage betont. Im Matthäusevangelium wird der Anruf mit ‚Sohn David' generell auf Blindenheilungen bezogen (vgl. Mt 20,29).[202] Poplutz sieht darin eine Aufnahme der Schrift, indem Jesus mit seinen Predigten die ‚Blindheit' des Hauses Israels heilen will und dadurch der Position als direkter Nachfahre Davids gerecht wird (vgl. Jes 43,8-13).[203] Durch die Belehrung heilt er die ‚Blindheit' der Jünger und führt sie als ‚verlorene Schafe' zurück, die sich wiederum nur um die ‚verlorenen Schafe' des Hauses Israel kümmern sollen. Mit der Aussage wird der Spannungspol ‚Unzuständigkeit im Heidenland' der ‚Notsituation im Heidenland' gegenübergestellt und der Spannungsaufbau innerhalb des Dialogs erhöht.[204]
Ähnlich wie das Bild des guten Hirten hat das Brot als Sinnbild des gebrachten Heils bei Matthäus eine hohe Bedeutung.[205] Dies wird innerhalb

---

[199] Vgl. M. Konradt, Das Evangelium nach Matthäus, 248.
[200] Mit verlorenen Schafen können nach Luz alle Mitglieder des Gottesvolkes gemeint sein und nicht nur die ‚Sünder' Vgl. U. Luz, Das Evangelium nach Matthäus, 434.
[201] Der Bedarf für die Aussendung wird wiederum in Mt 9,36 aus der Bedürftigkeit der Menschen abgeleitet, die den matthäischen Jesus an hirtenlose Schafe erinnert.
[202] Vgl. U. Poplutz, Das Heil an den Rändern Israels, 470.
[203] Mit dieser Perspektive ist eine Kritik an die Pharisäer verbunden, da der matthäische Jesus ihnen unmittelbar vorher nachgesagt hat, dass sie Blinde sind, die andere Blinde in die Grube führen (vgl. Mt 15,14).
[204] Vgl. E. M. Wainwright, Towards a Feminist Critical Reading, 233-235.
[205] Vgl. hierzu und im Folgenden U. Poplutz, Das Heil an den Rändern Israels, 470.

der Bergpredigt besonders im Vaterunser (vgl. Mt 6,11) hervorgehoben, wenn um die Versorgung mit Brot gebeten wird.[206] Die Gläubigen vertrauen sich Gott an und bitten für die materielle Grundversorgung in Form des Brotes für den nächsten Tag.[207] Die Größe des zur Verfügung stehenden Heils und die Vollmacht Jesu wird bei der ‚Sättigung der Fünftausend' deutlich, wenn von fünf Broten und zwei Fischen, durch den Segen Jesu, alle satt werden und zwölf gefüllte Körbe übrigbleiben (vgl. Mt 14,13-21).[208] Das Segnen dieser Brote und das Verteilen können wiederum auf das letzte Abendmahl verweisen (vgl. Mt 26,26).[209] In beiden Textstellen nimmt der matthäische Jesus die Position des ‚Hausherrn' wahr. Nach dem traditionellen Segen bricht er das Brot und verteilt es. Beim letzten Abendmahl verweist er mit dem Brechen des Brotes auf seinen Leib, der darin verkörpert wird. Hier kann eine Zusammenführung des Brotmotives gesehen werden. Jesus ist Geber wie Gabe des Heils zugleich. Er stellt sich als Heilsbringer und zugleich Heilsgabe in Form des Brotes dar. Dementsprechend kann im Gleichnis mit dem Brot eine Begrenzung des Heils und des Heilands für das Haus Israel gesehen werden, das von der Frau aber aufgebrochen wird. Anlehnend an das Brotwunder, sieht sie im Überschuss des Heils, in Form der Brotkrümel, auch für Heiden eine Möglichkeit am Heil teilzuhaben.

Die Herausstellung des Glaubens erinnert an die Fernheilung im Zusammenhang mit der Begegnung mit dem heidnischen Hauptmann (vgl. Mt 8,10 und Mt 15,28)[210]. Die antike Glaubensvorstellung bezieht sich nicht auf eine Religionszugehörigkeit. [211] Sie ist von einer passiven Anpassung an festgelegte Traditionen zu unterscheiden (vgl. Mt 15,1-20). Glaube bezog sich zunächst auf die Einstellung zu einer bestimmten Person oder

---

[206] Die Bittmöglichkeit zum himmlischen Vater wird in Mt 7,9 auf die Basisfamilie zurückbezogen in denen Kinder darauf vertrauen können vom Vater Brot erbitten zu können.

[207] Vgl. M. Konradt, Das Evangelium nach Matthäus, 106f.

[208] Vgl. M. Konradt, Das Evangelium nach Matthäus, 234f.

[209] Vgl. hierzu und im Folgenden M. Konradt, Das Evangelium nach Matthäus, 405f.

[210] Der Begriff Glaube hier kommt nur bei Matthäus vor.
Vgl. M. Konradt, Das Evangelium nach Matthäus, 250.

[211] Vgl. hierzu und im Folgenden K. Haaker, Glaube II, 277 und 289-295.

einer Sachlage. Im theologischen Kontext kann er als ein willentlicher Vorgang beschrieben werden, der zu einer vertrauenden Einigung mit Gott führen soll und damit der inneren Zerrissenheit des Menschen entgegenwirkt. Durch die aktive Zuwendung wird das Vertrauen in Gottes Kräfte ermöglicht, der Gewissheit, dass für diesen alles möglich ist. Dies beinhaltet eine Offenheit für das Handeln Gottes. Auf dieser Basis bietet der Glaube die Voraussetzung, jedoch auch Beschränkung verschiedener Wunderhandlungen (vgl. Mt 14,28-31). Beim Seewandel droht Petrus zu ertrinken, weil sein Vertrauen in Jesus weicht. „Du Kleingläubiger, warum hast du gezweifelt?“ (Mt 14,31B). In diesem Zusammenhang kann in dem Vertrauen, dass die Frau trotz der widrigen Umstände aufrechterhält, verbunden mit ihrem Engagement Jesus nahe zu kommen, ihr besonderer Glaube aufgezeigt werden.[212] Sie hat sich weder von der fremden Religion noch vom distanzierten Verhalten oder den Argumenten Jesu abhalten lassen an Jesus und seine heilenden Kräften zu glauben.

1.3.8 Verstehensangebote und Deutungshorizonte

Der untersuchte Text bot den damaligen Rezipient*innen verschiedene Denkansätze.

Während Wehnert im Markustext eine Warnung sieht, dass Jesus kein kurzfristig verfügbarer Wunderheiler ist, sondern Heilung an den entgegengebrachten Glauben bindet, sieht er in der Bearbeitung des Matthäus eine besondere Erwartungshaltung an die jüdisch-christliche Tradition. Darauf verweist auch Poplutz.[213] Während im Matthäustext zunächst verdeutlicht wird, dass der Sendungsauftrag Jesu auf das Haus Israel beschränkt ist, verweist der Ausgang des Textes auf den nachösterlichen Jesus, der zur Weltmission aufruft. Für die judenchristliche Gemeinde des Matthäus erfolgt zum einen eine Bestärkung an ihren Traditionen festzuhalten, zum anderen aber auch offen zu sein für Heidenchristen. Im Gegensatz zur Markusvorlage werden in V 27 die Besitzverhältnisse des Brotes, bzw. der Brotkrumen umgeordnet.[214] Während sie bei Markus

[212] Vgl. hierzu und im Folgenden U. Luz, Das Evangelium nach Matthäus, 432.
[213] Vgl. hierzu und im Folgenden U. Poplutz, Das Heil an den Rändern Israels, 465f.
[214] Vgl. M. Konradt, Das Evangelium nach Matthäus, 249.

den Kindern zugeordnet sind, fallen diese in der Beschreibung der matthäischen Kanaanäerin vom Tisch der Hausherren. Daraus ergibt sich, dass den Kindern selber nichts weggenommen wird. „Im Rückblick der matthäischen Gemeinde, die vom Herrn den Auftrag zur Heidenmission empfangen hat, ist V 24 ‚historisch', aber deshalb nicht überholt und nichtssagend".[215] Sie fühlten sich als Judenchristen, sowohl dem Haus Israel wie Jesus Christus verpflichtet.[216] Dies hat zum einen zu Problemen geführt, indem man nicht wusste, wie man miteinander umgehen sollte und zum anderen, welche Bedeutung die Zugehörigkeit zum jüdischen Glauben noch hatte.[217] Die heidnische Frau als Glaubensvorbild, die die gleichen Gebetsformel sprach wie die Gemeinde, konnte die Rezipient*innen unterstützen auch Heidenchristen zu akzeptieren um evtl. auch neue Anregungen in der Glaubenspraxis anzunehmen. Die Gemeinde sollte sich auf der einen Seite der Außenwelt öffnen, wie die Kanaanäerin jüdische Konversationsformeln übernommen hat und auf der anderen Seite offen sein für die Erarbeitung eigener Erfahrungen, wie die Anpassung an das Gleichnis Jesu durch die Frau. Bedeutsam für die Gemeinde war die Bestätigung, dass Jesus sich zu Lebzeiten bewusst zum Judentum als dessen Hirte bekannte. Als Juden waren sie die ‚Kinder', die zunächst das Heil erfuhren. Dieses Heil, das ihnen weiter zukam, wurde nicht durch das Heil anderer gefährdet.[218]

Zusätzlich konnte und kann in der Frau ein individuelles Glaubensvorbild gesehen werden, das vom matthäischen Jesus hervorgehoben wird.[219] Die Rezipient*innen werden unterstützt in Notlagen (Krankheit/ Mutlosigkeit) Kraft im Gebet und in der aktiven Hinwendung zu Jesu zu suchen. Dies setzt Geduld im Vorbringer der Bitten voraus, insbesondere

---

[215] U. Luz, Das Evangelium nach Matthäus, 434f.

[216] Vgl. hierzu und im Folgenden ebd. 434f. und 437.

[217] Insbesondere Matthäus zeigt in seinem Evangelium die tiefe Verankerung im jüdischen Glauben.

[218] Im Gegensatz dazu kann der Markustext so gelesen werden, dass zunächst das Judentum den Zugang zum Heil hatte, nach ihnen aber alle Menschen gleichermaßen Zugang erhalten.

[219] Vgl. J. Wehnert, Die Syrophönizerin, 188f.

dann, wenn sie nicht direkt erhört werden.[220] Wirkungsgeschichtlich wurde dieses Motiv insbesondere von Luther erläutert.[221] Er stellte das Glaubensvorbild der Frau heraus, die trotz aller Anfechtungen im Vertrauen auf Jesus festhielt oder durch den ‚Widerstand' Jesu sogar im Glauben gestärkt wurde.[222]

Den Höhepunkt der aktiven Auseinandersetzung als Glaubensweg sieht er in ihrer zuletzt gezeigten Argumentationskunst. Teilweise wurde dieser Gedanke weitergeführt und das Verhalten Jesu mit einem herausfordernden Prüfungsgespräch verglichen.[223] Diese Vorstellung würde eine Problematik entfalten, die auch die letzte Bitte des Vaterunsers einbindet (vgl. Mt 6,13). Führt Gott Menschen in Versuchung, um sie zu prüfen? Für die Textstelle würde dies bedeuten, dass sich der matthäische Jesus in seinen Worten und Verhalten verstellt hätte, um die Frau zu prüfen. Dies würde der allgemein dargestellten Persönlichkeit Jesu jedoch widersprechen. Die aktive Auseinandersetzung als Glaubensweg kann dagegen positiv als Herausforderung an den Einzelnen verstanden werden, sich selbstständig und kritisch mit der Botschaft auseinanderzusetzen, um Inhalte selbstständig zu erarbeiten. Die Worte der Frau haben Jesus beeindruckt. Ihr ‚Herzensanliegen' lag von Anfang an bei ihrer Tochter. Sie näherte sich ihm respektvoll und erkannte seine Position für das Judentum an. Er reagierte jedoch nicht auf ihre Unterwerfung, sondern ihre Argumentation.[224]

---

[220] Parallelen finden sich im Sondergut von Lukas (vgl. Lk 11,5-11). Dort fordert der lukanische Jesus, am Beispiel eines ‚zudringlichen' Freundes, dazu auf Gott um Hilfe zu bitten. Auch Maria gibt im Johannesevangelium beim Wunder von Kana nicht auf, als ihr Sohn ihre Bitte (unhöflich) abweist. Auch hier setzt er nachfolgend ihre Bitten um. Wahrscheinlich kannte die Zielgruppe diese Erzählungen nicht. Sie bestätigen aber den Inhalt, dass Geduld bei der Zuwendung zu Gott, beim Gebet allgemein erwartet wurde.

[221] Vgl. Chr. Usarski, Eine prediktgeschichtliche Recherche, 67-79.

[222] Die Bedrängnis, die durch das ‚abwehrende' Verhalten Jesu ausgelöst wurde, übertrug Luther allgemein auf harte Lebensbedingungen, die der Vorstellung eines guten, gütigen Gottes widersprechen und nur im Glauben überwunden werden kann.

[223] Vgl. ebd., 79-89.

[224] Hier könnte für Verhaltenserwartungen an Frauen ein Bezug zu Lukas 10,38-42 gezogen werden. Der lukanische Jesus gibt gegenüber den Schwestern Maria und Marta

Hier steht aber nicht nur ein individuelles Glaubensbekenntnis im Zentrum.[225] Es wird eine öffentliche Erarbeitung und Verkündigung von Glaubensgrundsätzen unter Nutzung liturgischer Formeln im Zusammenhang mit einer Frau aufgezeigt. Darauf aufbauend kann in diesem Text eine Unterstützung des matthäischen Jesus für die Rolle der Frau in der Liturgie, in der öffentlichen Glaubenslehre gesehen werden. Poplutz und Wainwright halten es für möglich, dass in der matthäischen Gemeinde über die Position von Frauen in der Liturgie beraten wurde oder Frauen sogar erste Funktionen in der Ordnung von Liturgie und Theologie einnahmen.[226] In diesem Fall könnte mit diesem Text in der eine Frau liturgische Formen anwendet und von Jesus in ihrem Glauben anerkannt wird, eine Legitimation gesehen werden. Während Jüdinnen häufig als Jüngerinnen dargestellt werden, die eher unscheinbar wirken, zeigen nichtjüdische Frauen bei Matthäus, insbesondere die Kanaanäerin, Grenzüberschreitungen in den Geschlechterstereotypen.[227] Troi-Boeck sieht darin den bewussten Bezug auf ein externes Rollenmodell. Das Auftreten der ausländischen Frau kann aus der Außenperspektive heraus wertgeschätzt werden, ohne dass es direkt Konsequenzen innerhalb der jüdischen Gemeinde erzwingt.

1.3.9 Zusammenfassung

Im Gegensatz zur vorangegangenen Perikope sind hier für die weitere Bearbeitung Anpassungen an die Einheitsübersetzung durchgeführt worden. Dies gilt insbesondere der Hervorhebung wiederkehrender Strukturen des griechischen Ausgangstextes. Wie die Frau ‚kommt' soll auch Jesus ‚kommen'. Das gleiche gilt für den Begriff ‚antworten' von Seiten Jesu, der nun dreimal genutzt wird. Außerdem soll ein weiteres Verb

---

der Erarbeitung der Lehre einen höheren Stellenwert als eine rollenspezifische Ausübung der Gastgeberpflichten.

[225] Im Johannesevangelium trägt Jesus der Samaritanerin und Magdalena auf die Verkündigung an Einzelne weiterzutragen (vgl. Joh 4,7-42; 20,11-18).

[226] Vgl. hierzu und im Folgenden auch U. Poplutz, Das Heil an den Rändern Israels, 472f und E. M. Wainwright, Towards a Feminist Critical Reading, 225-228.

[227] Vgl. hierzu und im Folgenden N. Troi-Boeck, Nichtjüdische Frauen als Vorläufer des Universalismus.

aufgenommen werden, um die Situation, dem Ausgangstext entsprechend, zu schildern. Die Frau ‚schrie' und rief.
Es finden sich keine Hinweise auf einen oder mehrere frühere Prätexte. Der Text steht in der ‚Zwei-Evangelien-Synopse', eine Folge mehrerer Schrifttexte, die nur Markus und Matthäus bearbeitet haben und in der gleichen Reihenfolge wiedergaben. In der Bearbeitung von Matthäus wurde die Handlung vom innerhäuslich privaten Bereich nach draußen in die Öffentlichkeit verlegt und der Dialogcharakter hervorgehoben. Außerdem ist eine Anpassung an die judenchristliche Gemeinde des Matthäus erkennbar. So zeigt der matthäische Jesus zu Beginn ein deutlich distanzierteres Verhalten gegenüber der heidnischen Frau und es finden sich im Gegensatz zu Markus direkte Bezüge zu den Schriften. Eine Parallelerzählung, in der der matthäische Jesus einen Heiden wegen seinem Glauben hervorhebt, ist die Erzählung von Hauptmann von Kafarnaum Mt 8,5-13 und Lk 7,1–10 aus der Logienquelle. Außerhalb der Bibel wird die Erzählung der Frau in den sogenannten Pseudoklementinen weitererzählt. Die Frau lässt sich von ihrem heidnischen Ehemann scheiden und sucht einen christlichen Mann für ihre Tochter.
Auf sprachlicher Ebene fällt im Text die bereits angesprochene Parallelisierung der Szenen über die Verbindung des gleichen Verbstammes auf sowie die ebenfalls erwähnten jüdischen Formulierungen, Anrufungen aus den Psalmen oder der Begriff ‚Sohn Davids'.
Auch wenn der Text viele Elemente einer Wundererzählung birgt (Exorzismus, Fernheilung, Normenwunder sowie dem Gleichnis), steht der Dialog im Zentrum der Erzählung. Hierbei ist auffällig, dass nicht Jesus, sondern die Frau im Gespräch dominiert. Er reagiert auf ihre Beiträge. Insgesamt handelt es sich um einen viergliedrigen Dialog, der von einer starken Dynamik geprägt ist. Hier gibt es insgesamt drei Erzählebenen (Haupterzähler, Frau/ Jünger/ Jesus und Hausherr der Gleichnisse). Durch die wörtliche Rede gleicht die Erzählzeit der erzählten Zeit. Während von der besetzten Tochter nur aus der Ferne erzählt wird, stehen sich in der Handlung drei Figuren(-gruppen) gegenüber. Die Frau wird (bei Matthäus auffällig) sehr genau dargestellt mit ihren Gefühlen, dem Engagement und einem hohen Redeanteil. Der matthäische Jesus wirkt

zunächst irritierend, da er die Frau zunächst ignoriert. Er reagiert aber (über die Ansprache der Jünger) auf ihre Äußerungen. Am Ende zeigt er sich von ihrer Argumentation und Ausdauer beeindruckt und lobt ihren Glauben. Die Jünger haben eine eher passive Rolle in der Erzählung. Zunächst machen sie Jesus auf die schreiende Frau aufmerksam, danach sind sie Zuhörer und Beobachter.

Bei Matthäus erscheint statt der Griechin die Kanaanäerin. Diese Volksgruppe ist dem Volk Israel in der Kultur sehr nahe. Sie sind keine Juden, sind dem Schriftwort aber begegnet. Es ist im Text allerdings unklar, ob der matthäische Jesus das Grenzgebiet oder tatsächlich die Grenze beschritten hat. Bei den erwähnten Hunden handelt es sich bei der genaueren Beschreibung um zahme Haushunde. Mit dem Vergleich von Heiden und Hunden ist daher keine Diffamierung gemeint, sondern die Hierarchie innerhalb eines Hauses aufgezeigt: Hausherr – Kinder – Hunde. In dieser Hierarchie war die Frau auch dem Mann untergeordnet. Dagegen verhält sich der matthäische Jesus generell auffällig offen gegenüber Frauen. Insgesamt dominieren bei Matthäus jedoch die androzentrischen Strukturen seiner Zeit. Frauen werden in Gruppen nicht erwähnt, wenige Frauen mit Namen genannt und noch weniger mit Redeanteilen bedacht. Die Historizität dieser Begegnung ist schwer überprüfbar. Die Heidenmission ist nachösterlich durch den matthäischen Jesus angeordnet worden und wurde zur Zeit von Matthäus durchgeführt. Daher könnte die Erzählung konstruiert sein, um die Heidenmission selber zu legitimieren, aber auch den Zeitraum nach der Auferstehung zu legen. Die Einbindung des Gleichnisses, mit den typischen Erzählstrukturen des historischen Jesus könnte für einen historischen Kern der Erzählung sprechen. Bedeutsamer dafür ist aber, dass Markus und Matthäus diese Erzählung aufgenommen haben, obwohl sie nicht den Erwartungen der jüdischen oder christlichen Tradition entsprach. Eine Frau, die in einem Lehrgespräch gegenüber Jesus dominierte, wird die Gemeinden irritiert haben. Daher könnte die Erzählung auf den historischen Jesus zurückführen.

Die Erzählung ist auch wichtig in ihrem Erzählrahmen zu betrachten. Ihr geht ein Streitgespräch des matthäischen Jesus mit Schriftgelehrten und Pharisäern vorweg über das Einhalten von Verhaltensvorschriften. Hier

kritisiert Jesus, dass sie Gott nur im Lippenbekenntnis loben, aber nicht mit dem Herzen folgen. Dem gegenüber steht die Frau, die an keine Verhaltensvorschriften gebunden, aber mit ganzem Herzen dabei ist, Jesus vertraut und selbstständig agiert. Nach der Erzählung ist der matthäische Jesus danach in seinem Entschluss gefestigt sich in seiner Mission auf Israel zu beschränken und kehrt nicht mehr in das heidnische Gebiet zurück. Auch innerhalb des Textes gibt es bedeutungsvolle Verweise auf die Schriften. Die Frau spricht ihn mit Sohn Davids an, in dessen Ahnenreihe Matthäus Jesus zu Beginn seines Evangeliums vorstellt. König David wurde auch nach seinem Tod noch sehr verehrt. An die ‚königliche' Verehrung Jesu erinnert die Huldigung durch die Weisen bei seiner Geburt und der Einzug in Jerusalem. In dieser Perikope wird aber eher an seine Ausgangsposition als Hirte erinnert, die Verantwortung/ Fürsorgepflicht, die er als König beibehielt. Der gute Hirte findet sich sowohl in den alten Schriften wie in Verbindung mit Jesus bei Matthäus. Dieses Bild wird von Jesus später im Gespräch aufgenommen. Die Anrede Sohn Davids finden sich bei Matthäus hauptsächlich bei Blindenheilungen und nimmt einen Bezug auf Jesaja, der den Messias als Retter aus der Blindheit des Volkes Israel darstellt. In diesem Zusammenhang könnten die Rezipient*innen an das ‚blinde' Befolgen von Regeln im vorangegangenen Textabschnitt erinnert werden. Das geteilte Brot ist bei Matthäus Sinnbild für das gebrachte Heil. Das Bild findet sich im Vaterunser, der Sättigung der Fünftausend und dem letzten Abendmahl. In den letzten beiden Textstellen segnet der matthäische Jesus das Brot und verteilt es. Er nimmt dabei die Position des ‚Hausherrn' wahr, der die Verantwortung für die Menschen, die ihm folgen, aufnimmt. Diese Position hat einen Bezug zum Gleichnis. Die Frau knüpft daran an und bittet um das Heil aus dem Überschuss. Neben dieser Wortgewandtheit fällt bei der Frau vor allem das große Vertrauen in Jesus auf. Diesen Glauben lobt der matthäische Jesus. Denn der Glaube bezog sich in der antiken Vorstellung auf die Einstellung zu einem Sachverhalt oder einer Person. Die Frau hat sich nicht einschüchtern lassen, sondern blieb fest in ihrem Vertrauen, beispielsweise entgegen Petrus, der als ‚Kleingläubiger' beim Seewandel zu versinken droht.

Die damaligen Judenchristen der Gemeinde von Matthäus konnten in dem Text eine besondere Erwartungshaltung erkennen. Der matthäische Jesus ist bewusst zuerst zu den Juden gekommen. Ihre Schriften/ Traditionen behalten ihre Gültigkeit. Nach der Auferstehung sollen aber auch andere Völker vom Heil erfahren. Auch diesen Christen soll mit Offenheit begegnet werden. Die heidnische Frau wird ihnen als Glaubensvorbild vorgestellt. Man kann sich in Notlagen, im Gebet, Jesus zuwenden. Beim Vorbringen der Bitten soll man aber (wie die Frau) Geduld und Ausdauer haben. Wichtig ist jedoch auch die aktive Auseinandersetzung in Bezug auf Glaubensfragen, entgegen dem ‚blinden' Folgen fester Verhaltensregeln. Auch die Rolle der Frau in der Liturgie könnte im Hintergrund des Textes besprochen worden sein. Evtl. hatte sie sogar schon einzelne Aufgaben. Im Text könnte dafür eine Legitimation gesehen werden. Da es sich um eine Nichtjüdin handelte, konnte sie als externes Modell dienen ohne direkte Konsequenzen zu erzwingen.

Der biblische Jesus begegnet Kindern seiner Zeit

Der matthäische Jesus begegnet Kindern innerhalb dieser Perikope nur indirekt. Im Erzählrahmen wird zunächst von dem erkrankten Mädchen erzählt, das am Ende geheilt ist. Mindestens genauso bedeutsam ist aber die Erzählung in der Erzählung, wo Kindern das Brot nicht weggenommen werden soll.

Zwischen dem matthäischen Jesus und dem geheilten Mädchen kann nur ein sehr distanziertes Verhältnis aufgezeigt werden. Zunächst wird es ignoriert und zum Ende ‚nur' zum Wohl der Mutter geheilt. Seine Aufmerksamkeit ist auf die Frau begrenzt, auch seine Hilfe spricht er ihr zu, wissend aber, dass diese sie ihrem Kind widmet. Die Anerkennung der Fürsorge der Mutter für das Kind wird in seinem Gleichnis verdeutlicht.

Der markinische und der matthäische Jesus wählen als Rahmen ihres Gleichnisses ein Familienbild mit Kindern im Zentrum. Die Sorge um die Kinder wird als kulturübergreifende Verantwortung- als Selbstverständlichkeit vorausgesetzt. Ansonsten hätte diese Erzählung als Träger einer übergeordneten Botschaft kein Fundament. Die Kinder sollen in der Erzählung Jesu mit dem Brot versorgt sein, dass für alles steht, was sie benötigen. Matthäus verdeutlicht es noch innerhalb der

Gleichniserweiterung durch die Frau. Den Kindern soll nichts weggenommen werden, nicht einmal die kleinen Krümel, die von ihrem Brot abfallen. Da der Hausherr das Brot verteilt, sind die Reste für die Hunde von dessen Brotresten.
Auch wenn der matthäische Jesus in dieser Textstelle keinem Kind direkt begegnet, stellt er die Verantwortung heraus, Sorge zu tragen die grundlegenden Bedürfnisse von Kindern zu sichern.

Jesus begegnet Kindern unserer Zeit
In der Untersuchung wurde die besondere Komplexität dieser Textstelle deutlich. Insbesondere in der Bearbeitung mit Kindern ist es daher wichtig, die Lerngruppe intensiv zu unterstützen, Zusammenhänge herzustellen und Vorwissen, das für das bessere Verständnis hilfreich ist, anzubieten. Aber auch dann ist sie eher für ältere Kinder geeignet, die bereits etwas Erfahrung mit Bibeltexten haben. Im Austausch mit den Kolleg*innen fiel auf, dass bisher noch niemand diese Textstelle in der Grundschule besprochen hat, weil sie sehr anspruchsvoll ist.[228]
Evtl. haben Kinder in den letzten Grundschuljahren schon verschiedene Textgattungen oder sprachliche Mittel im Deutschunterricht erarbeitet und können diese auf die Textstelle anwenden. Sie könnten erkennen, dass innen eine weitere Geschichte erzählt wird. Gerade das Wahrnehmen des Wechsels der verschiedenen Erzählebenen könnte aber auch viele Kinder beim Hören oder Lesen irritieren. In der Regel fällt es Kindern leichter sich mit anderen Kindern zu identifizieren. Dies ist bei dem besetzten Mädchen schwierig. Hier kommt erschwerend hinzu, dass sich die wenigsten Kinder bereits mit der historischen Vorstellung von Dämonen auseinandergesetzt haben.[229] Außerdem hat das Mädchen eine sehr passive Rolle und ist in der Handlung nicht anwesend. Dies ist beim Gleichnis anders. Kinder werden sich gut mit den Kindern, die Brot essen,

[228] Vgl. 4 Forschungsstudie.
Nach dem Erleben der Einheit und dem gemeinsamen Besprechen haben die Kolleginnen aber einen großen Gewinn in der Erarbeitung gesehen.
[229] Hier muss entschieden werden, ob die Gruppe diese Vorstellung erklärt bekommt, um auch den Bibeltext zu verstehen oder ob man den Text abwandelt, um mehr Zeit für andere Gespräche zu haben.

identifizieren können und es gut finden, dass Jesus sie verteidigt, dass ihnen nichts weggenommen werden soll. Genauso wird es sie aber auch freuen, dass die Hunde versorgt werden. Das Verhalten des matthäischen Jesus, der Frau gegenüber, wird Kinder dagegen zunächst irritieren oder sogar erschrecken. Die meisten Jesuserzählungen zeigen ihn als offenen Wohltäter, der gerade auf die Menschen zugeht, die von anderen übersehen werden. Die Redeweise der Frau wird viele verwundern, aber vielleicht auch gerade deshalb zum Gespräch einladen. Die Verbindung von Jesus zu David, die Bedeutung des Hirtenamtes, oder seinen Bezug zu Israel über den Bund Gottes mit seinem Volk kann in einer Kindergruppe im Gegensatz zur Rezipientengruppe nicht vorausgesetzt werden. Hier wird eine Unterstützung benötigt, z. B. in der Reaktivierung des Bundes Abrahams und seiner Nachfahren mit Gott oder dem besprochenen Gleichnis vom Guten Hirten. Eher wird die Erzählung die Kinder an bekannte Heilungserzählungen erinnern. Auf jeden Fall könnte ihnen auffallen, dass das Gespräch zwischen Jesus und der Frau eine zentrale Bedeutung hat. Die feine Argumentationsstruktur, die zeigt, dass Jesus die Frau nicht übersieht, sondern auf die Bitten der Frau reagiert, wird für die Kinder (wie auch für die meisten Erwachsenen) eigenständig nicht erkennbar sein. Hierfür wäre eine Unterstützung notwendig. Was die Kinder dagegen erarbeiten können, ist die Wirkung der Beharrlichkeit der Frau, ihre Ausdauer und Geduld. Sie gibt nicht auf, nimmt die Worte Jesu an, reagiert und kann ihn schließlich überzeugen. Die Frau eignet sich für Kinder daher eher für einen Identifikationsvorgang, um sich dem biblischen Jesus zu nähern. Durch den positiven Abschluss mit der Fernheilung der Tochter, können sich Kinder dem matthäischen Jesus (auch nach einer vorläufigen Distanzierung) wieder nähern

Auf spiritueller Ebene kennen auch viele Kinder das Gefühl, dass Jesus ihnen nicht zuhört, ihr Gebet nicht erhört. Eventuell können sie in dieser Erzählung erfahren, dass ein fehlendes Erhören nicht mit einem mangelnden Zuhören gleichzusetzen ist. Sie erfahren, dass nicht direkt erkennbare Gründe dagegensprechen können oder einfach Geduld benötigt wird. Aber auch hier werden die meisten Kinder Unterstützung brauchen.

Insgesamt kann an dieser Textstelle aufgezeigt werden, dass sie für

(ältere) Kinder die Chance einer besonderen Begegnung mit dem matthäischen Jesus darstellt. Dafür benötigen die Kinder aber eine besondere Begleitung.

2. Jesus begegnet Kindern bei Godly Play – GOTT IM SPIEL

Das Programm Godly Play und seine deutsche Adaption GOTT IM SPIEL[230] sind religionspädagogische Konzepte mit dem Schwerpunkt, die spirituelle Entwicklung bei Kindern zu fördern.[231] Der 2024 verstorbene Jerome Berryman hat das Programm Godly Play fünfzig Jahre zuvor in den USA begründet. Er kritisierte, dass die Theologie zu lange die Perspektive der Kinder vernachlässigt hätte.[232] „Im zwanzigsten Jahrhundert hat Karl Rahner (1904-1984) ein deutscher Jesuit, die ausdrucksvollste und ausgewogenste Meinung über Kinder unter Theologen hervorgebracht.“[233] Die Schrift, auf die der Amerikaner Berryman Bezug nimmt, ‚Gedanken einer Theologie der Kindheit‘[234] ist 1966 veröffentlicht worden. Rahner reflektiert die Begegnung des biblischen Jesus mit Kindern und dabei insbesondere die betrachtete Bibelstelle, wo den Erwachsenen das Kind als Vorbild ins Reich Gottes zu kommen vorgestellt wird. Er sieht die Kindheit nicht als Vorstufe der theologischen Entwicklung, sondern als Basis dieser, indem eine Beziehung zu Gott aufgebaut wird und gehalten werden soll. Dafür ist es wichtig die Offenheit und das Vertrauen in sich zu bewahren, um in der Gotteskindschaft im engen Bezug zum ‚Vater‘ zu stehen.
Berryman entwickelte nun die ‚theology of childhood‘ oder die ‚Theologie der Kindheit‘, wie Steinhäuser sie in den deutschen Ausgaben der Bände Berrymans übersetzte. Berry-man war aber hierbei der Praxisbezug sehr wichtig. Als Priester der Episkopalkirche reflektierte er die Auseinandersetzung von Kindern mit ihrem Glauben sowie biblischen

---

[230] Die Schreibweise in Großbuchstaben wurde von den Texten Programm GOTT IM SPIEL übernommen, da innerhalb von Texten diese Schreibweise eine bessere Lesbarkeit ermöglicht. Sie führt dazu, dass der Begriff als Einheit erfasst wird.
[231] Vgl. hierzu und zum ganzen Kapitel J.W. Berryman, Einführung in Theorie und Praxis und M. Steinhäuser, Godly Play/Gott im Spiel.
[232] Vgl. hierzu und zum ganzen Kapitel J.W. Berryman, Einführung in Theorie und Praxis., 132-177.
[233] Ebd. 157.
[234] Vgl. hierzu und im Folgenden K. Rahner, Gedanken einer Theologie der Kindheit.

Geschichten. Dabei konnte er aufzeigen, dass schon Kleinkinder bedeutsame Zusammenhänge konkret erarbeiten können, die auch für Erwachsene noch von hoher theologischer Relevanz sind. Diese wollte er mit einem spezifischen Programm unterstützen. Hierfür bekam er Inspiration in der Montessoripädagogik und ging für eine Zeit nach Italien, um diese zu erlernen.
Daraus entstand eine komplexe Didaktik, die nachfolgend kurz vorgestellt werden soll.

2.1 Gesamtkonzept

2.1.1 Historische Entwicklung

Das Programm wurde ursprünglich von Jerome Berryman in den USA der 70er Jahre für die Kinder seiner Sonntagsschule erarbeitet.[235] Im Austausch mit verschiedenen Fachdisziplinen entstand ein Gesamtkonzept, das Kinder in ihrer religiösen Entwicklung begleiten soll. Von dort verbreitete sich das Konzept weltweit. 2004 gründete sich für den deutschsprachigen Raum Godly Play deutsch e.V., ein gemeinnütziger Verein.[236] Der Vorstand übernimmt die Verantwortung für die Übersetzung der englischsprachigen Praxisbänden mit ihrem theoretischen Hintergrund, die regionale Weiterentwicklung, die Vernetzung auf internationaler Ebene und die Organisation von Austauschforen, Fachtagungen und zertifizierten Fortbildungen. Hier entwickelte sich auch der deutsche Name der Adaption: ‚GOTT IM SPIEL'.

2.1.2 Schwerpunkte

Berryman hat sich auf der Grundlage des Buches ‚Jesus und die Kinder'[237] von Hans Ruedi Weber intensiv mit biblischen Begegnungsgeschichten von Jesus und Kindern befasst.[238] Berryman hebt hervor, dass

[235] Vgl. hierzu und zum ganzen Kapitel J.W. Berryman, Einführung in Theorie und Praxis und M. Steinhäuser, Godly Play/Gott im Spiel.
[236] Vgl. Godly Play Deutsch e.V., Godly Play Gott im Spiel.
[237] Vgl. H.R. Weber, Jesus und die Kinder.
[238] Vgl. hierzu und zum ganzen Kapitel J.W. Berryman, Einführung in Theorie und

der biblische Jesus Kinder respektiert, aber nicht idealisiert. Dies verdeutlicht er am ‚Gleichnis der spielenden Kinder' (vgl. Mt 11,16f)[239]. Der matthäische Jesus übt Kritik an Erwachsenen, indem er sie Kindern, die das Spiel anderer als ‚Spielverderber' verweigern, gleichstellt. Für den herangezogenen Bibeltext wird aber dargelegt, dass es legitime Gründe für das Verhalten von Kindern geben kann, sich gegen die Mitspieler und das Spiel zu entscheiden. Es wird betont, dass niemand zu einem echten Spiel gezwungen werden kann, da es sonst nicht mehr authentisch ist. Das Spiel hat innerhalb des ganzen Programms eine herausgehobene Bedeutung.[240] Nach Montessori ist das ‚Spiel' die ‚Arbeit des Kindes'.[241] Es ist geprägt von Ernsthaftigkeit. Mit dem Konzept soll Kindern eine altersgerechte Möglichkeit gegeben werden sich theologischen Themen, wie der Auseinandersetzung mit einzelnen Bibeltexten, auf verschiedenen Ebenen aktiv zu nähern. Im Mittelpunkt des Programmes steht das Kind, dessen Kompetenzen allgemein, aber auch individuell wahrgenommen und unterstützt werden sollen.

In diesem Zusammenhang kann es irritieren, dass Berryman die Begegnungserzählungen von Jesus und den Kindern nicht als Erzähleinheit aufgenommen hat. Anders verhält es sich mit der deutschen Adaption des Programms GOTT IM SPIEL. Hier finden sich im Buch der ‚Jesusgeschichten' mehrere Begegnungsgeschichten von Jesus mit Kindern, von denen die beiden Einheiten, die zu den vorgestellten Bibeltexten gehören, in den nächsten Unterkapiteln näher erläutert werden. Dieses wurde von Martin Steinhäuser mit einer größeren Gruppe von Mitwirkenden zunächst für den deutschsprachigen Raum erarbeitet. Steinhäuser war bis 2024 Vorsitzender des Vereins Godly Play Deutsch e.V. und hat mit Mitarbeitern die wichtigsten Veröffentlichungen Berrymans in den Praxisbänden ‚Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von

---

Praxis, 158-167.

[239] Vgl. 1.2.6 Sozial- und Realgeschichtlicher Kontext.

[240] Vgl. ebd., 63-76.

[241] Vgl. hierzu und im Folgenden M. Pranieß, Die Rezeption der Montessori- Pädagogik durch Jerome W. Berryman, 184-189.

Bibel und Glauben‘ I bis V übersetzt und für den deutschsprachigen Raum überarbeitet. In Band I wird das Konzept beschrieben.[242] Im Mittelpunkt der Bänder II-IV werden verschiedene Einheiten zu jeweils einem Bereich dargestellt und erläutert. Band V, ‚Analysen. Handlungsfelder. Praxis‘ enthält Artikel verschiedener Autoren, hauptsächlich aus dem deutschsprachigen Raum, zum Programm. Diese Bücher sind Ende des Jahres 2024 neu überarbeitet erschienen. In den Büchern wird beschrieben, wie unter idealen Bedingungen das Programm umgesetzt werden soll. Hier trifft sich die gleiche Gruppe jede Woche für ca. 90 min in einem speziell ausgestatteten Raum und wird von zwei speziell geschulten Erwachsenen betreut. Berryman entwickelte angelehnt an den liturgischen Kalender eine Reihe von Einheiten, die aufeinander aufbauen, so dass beispielsweise alle Einheiten zum Alten Testaments in chronologischer Reihenfolge erlebt und auch die verschiedenen Gleichnisse im Zusammenhang erarbeitet werden können.[243]
Um diese Inhalte qualitativ gesichert zu vermitteln, werden ‚Erzähler*innen‘ ausgebildet. In speziellen Kursen, meistens über ein langes Wochenende, kann man das Programm insgesamt kennenzulernen und die besondere Form des Erzählens mit Worten, Gesten und Material erlernen, um diese dann in der Praxis einsetzen zu können.

2.1.3 Aufbau einer einzelnen Einheit

Jede einzelne Einheit folgt einem strukturellen Aufbau mit festen Regeln und Ritualen.[244] Hier wird der Einfluss des religionspädagogischen Konzeptes von Maria Montessori, das Berryman in seiner Arbeit maßgeblich beeinflusst hat, besonders deutlich. Der Aufbau, beginnend mit einer rituellen ‚Begrüßung‘ und endend mit einem Segen, verweist wiederum auf den Ursprung in der Liturgie.
Nachdem alle Teilnehmenden einzeln begrüßt wurden, sammelt sich die Gruppe auf dem Boden in einem Sitzkreis. Nun folgt die ‚Darbietung‘. Mit Worten, Gesten und Materialien wird eine biblische Geschichte

[242] Vgl. J.W. Berryman, Einführung in Theorie und Praxis, Band I.
[243] Vgl. ebd., 85.
[244] Vgl. ebd., 77-99.

erzählt, ein Gleichnis oder ein Bereich der Liturgie. Dem folgt das ‚Ergründungsgespräch'. Mit offenen Fragen werden Kinder ermutigt verschiedene bedeutungsvolle Aspekte des Erzählten aufzugreifen und gegenseitig vorzustellen. Die Fragen zu den verschiedenen Bibeldarbietungen lauten: „Nun frage ich mich, welchen Teil der Geschichte ihr am liebsten mögt. Was meint ihr, welcher Teil der Geschichte ist wohl am wichtigsten? Ich würde gerne wissen, wo ihr euch in der Geschichte wiederfindet. Welcher Teil erzählt etwas von euch? Ob wir wohl einen Teil der Geschichte weglassen könnten und hätten doch immer noch alles, was wir an dieser Geschichte brauchen?"[245] Dabei greifen die Erzähler*innen die Ideen der Kinder auf, überlassen die Auswahl der Themen aber der Gruppe. Dem folgt die ‚Kreative Phase'. In dieser findet eine individuelle Vertiefung statt. Kinder können allein oder in Kleingruppen die Erzählung mit den Materialien noch einmal nachspielen, etwas gestalten, Texte in der Bibel nachlesen oder weitere Erzählungen hören. Später kommen alle wieder zum ‚Fest' im Kreis zusammen. Es wird gemeinsam etwas getrunken und gegessen, je nach Kontext wird eine Kerze entzündet, gesungen und gebetet. Bei der individuellen ‚Verabschiedung' kann ein persönlicher Segen erfolgen.

2.1.4 Konzeptprinzip

Sowohl das in den USA verfasste Programm ‚Godly Play' wie die deutsche Adaption ‚GOTT IM SPIEL' verfügen dementsprechend über eine komplexe Didaktik, die im Zusammenschluss verschiedener methodischer Maßnahmen umgesetzt werden soll. Der komplexe Aufbau des Konzeptes mit den vielschichtigen, konkreten Vorgaben kann jedoch auch kritisch betrachtet werden.[246] So werden die Idealvorstellungen auch auf die theologischen Erwartungen im Sinne einer durchgehend erkennbaren Dogmatik bezogen. Müller verweist hier auf die Gefahr einer ‚Katechismus-Theologie'. [247] Eine kritiklose Befolgung des

[245] J.W. Berryman, Glaubensgeschichten, 64f.
[246] Vgl. hierzu und im Folgenden P. Müller, Godly Play - hermeneutisch, exegetisch und religionspädagogisch betrachtet, 91-102.
[247] Vgl. P. Müller, Exegetische Erwartungen an GOTT IM SPIEL und deren Umsetzung.

Gesamtkonzeptes, als große syntaktische Einheit würde der Erwartungshaltung der Bibelwissenschaft, aber auch dem Bildungsauftrag der meisten betroffenen Institutionen widersprechen. Ein anderes Problem ist, dass die konkreten Anforderungen (materieller und personeller Art) in den wenigsten Fällen im vollen Umfang erfüllt werden können. Hierbei muss aber beachtet werden, dass die Idealbedingungen aufgezeigt, aber nicht ausschließlich erwartet werden. Das Programm behält ein offenes Konzeptprinzip, an dem immer noch weiterentwickelt werden darf und soll. So schreibt Berryman in seiner Einführung: „In diesem Band möchte ich nichts anderes tun, als zu verdeutlichen, wie und warum ich Godly Play ausübe. Wenn Sie etwas anders machen möchten, als es hier dargestellt wird, dann ist es Ihre Entscheidung.“[248] Auch Steinhäuser betont die Konzeptbedeutung: „GOTT IM SPIEL repräsentiert kein in sich geschlossenes Konzept, sondern sucht das Zusammenspiel mit den Rahmenbedingungen der unterschiedlichen Praxisfelder in Gemeinde und Schule…“[249]. Besonderes Kennzeichen sind die Anpassungsfähigkeit an die verschiedenen christlichen Konfessionen, aber auch die Anwendung in verschiedenen Altersgruppen und Institutionen. So wurde im deutschsprachigen Raum die Einsatzmöglichkeit in der Schule weiterentwickelt. Aus exegetischer Sicht ist die Darbietung von besonderem Interesse, in der ein Bibeltext vorgestellt wird, und die Ergründungsphase, in der Kinder wichtige Aussagen dazu erarbeiten. Grundlage für die Darbietung ist eine erarbeitete Einheit, die in ihrer Durchführung, aber auch mit den dazugehörigen Hintergrundinformationen in verschiedenen Praxisbändern, wie dem Buch ‚Jesusgeschichten‘, vorgestellt wird. Zu den exegetisch erarbeiteten Bibeltexten soll später auf qualitativer Ebene untersucht werden, inwieweit die Erzähler*innen darauf vorbereitet werden, den Bibeltext Kindern sachgerecht weiterzugeben. Zusätzlich zur qualitativen Untersuchung wird innerhalb der Forschungsstudie auf quantitativer Ebene überprüft, inwieweit Kinder auf der Grundlage der Darbietung in der Lage sind exegetisch relevante Merkmale der Texte zu erarbeiten.

---

[248] J.W. Berryman, Einführung in Theorie und Praxis, 17.
[249] M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 11.

2.2 Allgemeiner Umgang mit exegetischen Erwartungen

In den meisten Einheiten des Programms können Kinder Erfahrungen mit Bibeltexten sammeln. Nun ist die Frage, inwieweit bibelwissenschaftliche Erfahrungen und Grundprinzipien einbezogen werden, um Kindern besondere Zugänge zu den biblischen Texten zu ermöglichen.
Seit der Einführung von Godly Play im deutschsprachigen Raum gibt es Kritik an der hermeneutischen Ausführung des Programms.[250] Berryman entwickelte das Konzept zunächst schwerpunktmäßig als Gemeindepfarrer. Daher ist es nachvollziehbar, dass er die Bibeltexte in erster Linie aus der Perspektive der Pastoraltheologie aussuchte und erarbeitete. Aus dieser Perspektive der Bibelarbeit setzte er teilweise andere hermeneutische Schwerpunkte als die meisten Exeget*innen es befürworten würden. Dies bezieht sich insbesondere auf die Bereiche der Textbestimmung, -entstehung, dem Aufbau der dargestellten Texte und auch der kritischen Rückfrage zur Historizität der biblischen Erzählungen. Als Grundproblem wird aufgezeigt, dass Kinder, die der Bibel mit dem Programm begegnen, zu wenig unterstützt werden zwischen historischem Ereignis, Bibeltext und individueller Interpretation zu differenzieren. Dass dieses Problem ernst genommen wurde, zeigt sich bereits in der Veröffentlichung dieser Kritiken über den deutschsprachigen Verband. In dieser Arbeit soll genauer betrachtet werden, an welchen Stellen beide Ansätze den exegetischen Ansprüchen gerecht werden, inwieweit eine Weiterentwicklung in der deutschen Adaption erkennbar ist und an welchen Stellen sich eventuell weiteres Entwicklungspotential befindet. Diese Fragen werden allgemein, wie auch an bedeutsamen Einzelbeispielen erarbeitet. Hierfür wird das Programm von Godly Play und die Weiterentwicklung GOTT IM SPIEL in Bezug auf den vorgestellten Aufbau der exegetischen Untersuchung vorgestellt. Zum einen werden Hinweise aufgenommen, die auf die Durchführung der einzelnen Arbeitsschritte in der Praxisvorbereitung hinweisen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass der

[250] Vgl. hierzu und im Folgenden P. Müller, Erzählen und Übersetzen, 92-102 und F. Zeeb, Die schwer fassbare Gegenwart Gottes, 103-111.

Großteil der Erzähler*innen nicht exegetisch ausgebildet und daher auf Unterstützung angewiesen ist. Bedeutsamer ist aber die Erkennbarkeit exegetischer Aussagen in den praktischen Einheiten. Dadurch können Kinder in der Darbietung Hinweise erhalten, die sie zu ersten exegetischen Erfahrungen befähigen. Dann ist es wiederum von Bedeutung, inwieweit die erwachsenen Begleiter diese kompetent wahrnehmen können. Am Ende jeden Abschnitts soll reflektiert werden, inwiefern exegetische Erwartungen im Programm erfüllt werden, bzw. welche Anpassungen möglich wären. Diese Zusätze werden in Kursivschrift gekennzeichnet.

2.2.1 Textbestimmung

In den Fachbüchern sind keine Hinweise aufzufinden, dass grundsätzlich eine individuelle Textkritik zur Entstehung der Darbietungen beigetragen hat oder auf welche Arbeit sich berufen wird.[251] Dies ist aber nicht gleichbedeutend, dass hier eine Missachtung von exegetischen Grundregeln vorliegen muss. Ein Hinweis zur Festlegung eines verantworteten Ausgangstextes finden sich bei dem Koordinator für Godly Play in Europa, Peter Privett. Er empfiehlt bei der Entwicklung von neuen Godly Play Einheiten als Mindestanforderung verschiedene Übersetzungen und Kommentare zu Rate zu ziehen.[252] Für die Jesusgeschichten von GOTT IM SPIEL wurde mit Peter Müller ein Exeget zur biblischen Fachberatung einbezogen.[253] Von Steinhäuser wird für Zitate auf die Einheitsübersetzung als Textgrundlage verwiesen.[254]

Um Kindern einen Einblick in die praktische Grundlage der Textkritik zu gewähren, wäre als Erweiterung ein Zusatzmaterial in Form eines Bibeltextpuzzles für die Kreativphase möglich. Dieses müsste aber einzeln eingeführt und vorgestellt werden.[255] Unter Differenzierung von Material

---

[251] Vgl. hierzu und zum ganzen Kapitel M. Steinhäuser, Godly Play. Handbuch für die Praxis und M. Steinhäuser, GOTT IM SPIEL Jesusgeschichten.

[252] Vgl. Privett, Objektschachteln, 244-251.

[253] Vgl. M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 4.

[254] Die Jesusbücher sind nach der neuen Einheitsübersetzung 2016 erschienen, aber vorher entstanden.
Vgl. M. Steinhäuser, GOTT IM SPIEL Jesusgeschichten, 33.

[255] Ein ähnliches Verfahren zeigt Berryman mit der Einführung der Gleichnissynthesen

und dargestelltem Inhalt könnten Einzelteile verschiedenen Bibeltexten zugeordnet und zusammengefügt werden, entweder in Bild- oder Schriftform. Kinder könnten sich über Kategorisierungsmuster austauschen und einen ersten Einblick in die Grundstruktur der Textkritik, der Suche nach dem Ausgangstext bekommen.

2.2.2 Textentstehung

Im Bereich der Vorstellung zur Textentstehung und -entwicklung ist die Arbeitsweise bei Godly Play umstritten. Berryman stützt sich im biblisch-theologischen Ansatz von Godly Play in besonderer Weise auf die Arbeiten von Samuel Terrien.“[256] Zeeb, Referent für theologische Qualifizierungsprogramme und Godly Play - Erzähler, kritisiert die Einstellung von Terrien, dass die biblischen Texte als Einheit entstanden sind, d.h. keinen Entwicklungsverlauf aufzeigen.[257] Dies widerspricht den allgemeinen literarkritischen Erwartungen. Eine Ausnahme bildet die Einheit ‚Die Propheten‘, die die Perspektive auf die Bedeutung der Literaturkritik lenkt. Es wird am Jesajatext aufgezeigt, wie ein Text von mehreren Schreibern kompensiert wird, indem sich verschiedene Verfasser in die Tradition eines bestehenden Textes stellen und diesen erweitern. Dabei werden die Lebensumstände der verschiedenen Verfasser gezeigt und Textausschnitte vorgelesen.
Dass die Texte bei Terrien allgemein als historisch zuverlässig gelten, könnte bei Godly Play eventuell auch dazu geführt haben, dass mehrere Bibelstellen in Einheiten zusammengefasst wurden, um komplexe Inhalte zu vermitteln. Damit handelt es sich nach Peter Müller, Professor für Biblische Theologie und ihre Didaktik, um eine „an die Bibel angelehnte Geschichte, aber nicht um eine Bibelgeschichte.“ [258] Müller

---

1-3. Auch hier dienen spielerische Elemente der Vermittlung von geschichtsübergreifenden Vorstellungen zur Textarbeit.
Vgl. J. W. Berryman, Godly Play. Weihnachtsfestkreis und Gleichnisse, 145-163.
Vgl. 10.1.1 Bibelpuzzle.

[256] F. Zeeb, Die schwer fassbare Gegenwart Gottes, 104.

[257] Vgl. hierzu und im Folgenden F. Zeeb, Die schwer fassbare Gegenwart Gottes, 103-111.

[258] P. Müller, Erzählen und Übersetzen, 97.

erläutert am Beispiel vom ‚Gleichnis vom guten Hirten'[259], dass diese Vorgehensweise aus exegetischer Sicht sehr problematisch ist.[260] Er führt die Handlungsweise auf die kirchliche Tradition Berrymans zurück. Aus dieser Perspektive ist die Zusammenführung der verschiedenen Texte hilfreich, um die Komplexität der Erwartungen an Figuren wie dem Guten Hirten zu verdeutlichen. Aus exegetischer Perspektive kritisiert Müller jedoch, dass die Technik des Zusammenführens für die Teilnehmer*innen nicht transparent wird. Müller erkennt in der deutschen Übersetzung (im Gegensatz zum englischsprachigen Original) an, dass die Problematik zumindest für die Ausführenden dargelegt wird, kritisiert aber die inhaltliche Übernahme der beschriebenen Darbietung für die Gruppe. In einer speziellen Vertiefungseinheit zu den Gleichnissen wird dies jedoch berücksichtigt.[261] Hier werden die Teilnehmer*innen ausdrücklich aufgefordert die Bibeltexte zum Vergleich hinzuzuziehen. Die Glaubensgeschichten und Gleichnisse von GOTT IM SPIEL beziehen sich dagegen immer nur auf eine einzelne Perikope. Eine begründete Ausnahme ist die Einheit ‚Woher wir von Jesus wissen'[262], in der die Entstehung der verschiedenen Evangelien erläutert wird. Dazu könnte die Übertragung der hermeneutischen Verantwortung an Müller beigetragen haben. Steinhäuser räumt hier eine Ausnahme ein, die allerdings kontrovers vertreten werden kann.[263] Als Grundlage der Darbietung „Jesus gibt das Brot des Lebens"[264] wird auf Joh 6,1-15.34f und Mk 6,30-44 verwiesen. Demnach ständen zwei verschiedene Textabschnitte nebeneinander als Grundlage der Erzählung. Die Aufnahme des Guten Hirten aus dem Markustext kann aber auch direkt über den Johannestext erschlossen werden. So verweist Theobald darauf, dass der Verfasser über das Führen der Menschen an das ‚Gras' seine Leser*innen selber auf die Rolle des Hirten im (bekannten) Markustext (vgl. Mk 6,34) verweist. Demnach wäre die

[259] Vgl. J.W. Berryman, Weihnachtsfestkreis und Gleichnisse, 89-100.
[260] Vgl. hierzu und im Folgenden P. Müller, Erzählen und Übersetzen, 92-102.
[261] Vgl. J.W. Berryman, Weihnachtsfestkreis und Gleichnisse, 145-149.
[262] Vgl. M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 255-263.
[263] Vgl. ebd., 25.
[264] Vgl. ebd., 96-103.

Aufnahme dieses Markusabschnittes aus exegetischer Sicht vertretbar. Die Begründung müsste für die Durchführenden aber näher erläutert werden. Die Einbeziehung von Prätexten ist auch in weiteren Darbietungen bei genauerer Untersuchung erkennbar. Im Buch der Jesusgeschichten ist der Textentstehung ein eigener Abschnitt mit vier Einheiten gewidmet.[265] Drei Einheiten weisen auf den Entstehungsprozess einzelner Texte hin (Vaterunser, Bergpredigt, Johannesprolog). Die Einheit ‚Woher wir von Jesus wissen'[266] zeigt, wie erwähnt, den Entstehungsprozess der vier Evangelien nach der Zweiquellentheorie auf. Wenn hierbei erläutert wird, dass die Erzählungen der einzelnen Evangelisten von deren Perspektive abhängig sind, könnte diese Erfahrung auf andere Verfasser übertragen werden. Eine Begegnung mit den Namen der vier Evangelisten findet für die Kinder aber nur in dieser Einheit statt. Die Evangelisten werden kurz vorgestellt, mit ihren Beweggründen die Evangelien zu schreiben sowie typischen stilistischen Merkmalen. Im Begleittext wird darauf verwiesen Bilder zu den Evangelisten aus dem Umfeld der Kinder einzubeziehen. Dadurch soll eine Vernetzung mit der Liturgie unterstützt werden.
Parallelerzählungen außerhalb der Bibel werden generell nicht einbezogen. Dies kann der Begrenzung auf die wesentlichsten Inhalte geschuldet sein. Parallelstellen innerhalb der Bibel werden in den Hintergrundinformationen vorgestellt.[267] Bei GOTT IM SPIEL wird sich immer für eine Bearbeitung entschieden und diese Entscheidung erläutert. In der Einheit zur Vorstellung und Gegenüberstellung der vier Evangelisten sollen die Kinder in der Kreativen Phase ermutigt werden Parallelerzählungen zu vergleichen.[268] Der möglichen Kritik, dass Kinder im Vergleich verschiedener Darstellungen von Parallelerzählungen verunsichert werden können, wird mit einer Erklärung für die begleitenden Erwachsenen begegnet: „Sie [kleine Holzherzen] stehen für die Tatsache, dass die Menschen jeweils das weitererzählten, was ihnen besonders am Herzen lag, und es

[265] Vgl. ebd., 219-263.
[266] Vgl. ebd., 255-263.
[267] So erfolgt bei der Einheit zu den ‚Zehn Geboten' ein Hinweis zu den Büchern Exodus und Deuteronomium, die beide den Bibeltext enthalten.
[268] Vgl. hierzu und im Folgenden ebd., 255-263.

somit keine allgemeingültige Wahrheit gibt. Diese Geschichte regt somit Toleranz und Achtung spiritueller Entfaltung an.“[269] Hierbei ergibt sich jedoch die Frage, inwieweit Kinder, die selbstständig entsprechende Entdeckungen machen, diese deutlich verbalisieren und durch Erwachsenen unterstützt werden können diese zu verarbeiten.
Informationen zu Verfassern der einzelnen Bücher werden bei Godly Play insbesondere in der Einheit ‚Die Bücher der Bibel‘ gegeben.[270] Innerhalb der einzelnen Darbietung werden aber weder bei Godly Play noch bei GOTT IM SPIEL die Verfasser des jeweiligen Bibeltextes für die Kinder benannt, das Buch, in dem es steht oder ihre Parallelerzählungen. In der Entwicklungsphase einer GOTT IM SPIEL - Einheit wurde eine Erläuterung für die Kinder diskutiert. [271] „Insgesamt gesehen erschien es jedoch angemessener, die spirituelle Erkundung nicht durch solche kognitiven Erläuterungen zu unterbrechen und stattdessen im Ergründungsgespräch besonders auf mögliche Verwirrungen oder Rückfragen zu achten.“[272] An dieser Stelle wird deutlich, dass Menschen aus verschiedenen Perspektiven an der Entwicklung der deutschen Adaption beteiligt sind. Während die eine Gruppe die exegetischen Kompetenzen der Kinder bewusst fördern wollen oder auch den Bezug zur Liturgie verdeutlichen wollen, sieht die Mehrheit die höhere Priorität in der offenen Spiritualität und dass eine kognitive Auseinandersetzung im Widerspruch zu ihr steht.
*Insgesamt ist festzuhalten, dass die deutsche Adaption sensibler mit den Anforderungen der Literaturkritik umgeht und sich bemüht Fragen der Textentstehung zu bearbeiten und auch für die Praxis transparent zu machen. Dies gilt für die Erarbeitung der einzelnen Darbietung mit den Erläuterungen als Hintergrundinformationen für die Erzähler*innen, besonders aber für die speziellen Darbietungen zur Textentstehung.*

---

[269] Ebd., 257.
[270] Vgl. J.W. Berryman, Glaubensgeschichten, 126-130.
[271] Vgl. hierzu und zum ganzen Abschnitt M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 25.
[272] Ebd., 25.

Insbesondere, wenn Kinder regelmäßig Evangelientexte mit GOTT IM SPIEL begegnen, wäre es jedoch wünschenswert ihnen einen Bezug zwischen den Evangelisten und deren Texten zu ermöglichen. Entsprechend dem Programm wären eine Ritualisierung und eine Visualisierung gefordert. Insbesondere die Symbolbilder der Evangelisten bieten sich an, die einzelnen Einheiten miteinander zu verknüpfen.[273] *Ritualisiert könnte eine Verbindung mit den zur Diskussion gestandenen Einführungsworten angemessen erscheinen: „[(Die vier Symbole der Evangelisten werden in die Hand genommen.)] ‚Wie es nach der Kreuzigung weiterging, darüber finden wir in der Bibel verschiedene Geschichten. [(Die Symbole aller vier Evangelisten werden nacheinander abgelegt.)] Im Evangelium nach Markus wird es so erzählt.' [(Die Symbole von Matthäus, Lukas und Johannes werden wieder weggenommen.)]"*[274] *Durch diese kurze Einführung, die wenig Zeit und Aufwand bereitet, könnten Kinder langfristig eingeladen werden charakteristische Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Verfassern zu suchen und zu erkennen. Über die Ritualisierung und Visualisierung sollte diese Phase auch nicht als Unterbrechung empfunden werden. Hiermit könnten ‚Verwirrungen' durch Irritationen mit abweichenden Texterinnerungen im Vorfeld vermieden und Rückfragen zu den Evangelisten durch die Visualisierung bewusst unterstützt werden.*

Abb. 3

[273] Entsprechend den Vorgaben entspricht diese Abbildung der Darstellung in der Kirche St. Marien in Bergisch Gladbach, für Kinder dieser Gemeinde.

Symbolbilder der Evangelisten.

[274] Ebd., 25.

2.2.3 Sprachliche Analyse

Die Reflexion verschiedener Kommunikationsformen hat im Programm eine hohe Bedeutung. Dies umfasst sowohl das Gesamtkonzept einer zu fördernden theologischen Sprache wie auch genaue Ausarbeitungen der Sprachhandlungen in der einzelnen Einheit. Diese sind auf Text-, Satz- und Wortebene erkennbar. Zunächst ist hierbei festzuhalten, dass bei der Vorstellung des Bibeltextes Medieneinsatz, spezifische Gestik und Sprechakt eng miteinander vernetzt werden. Daher sollen auch die sprachlichen Mittel sehr offen verstanden werden. Auch wenn die verwendete Gestik nicht der Gebärdensprache zuzuordnen ist, ist sie ein wichtiges Kommunikationsmittel. Ähnliches gilt für das spezifisch ausgewählte Material. Daher sollen diese als Formen der nonverbalen Kommunikation in die sprachliche Analyse einbezogen werden.
Das Erarbeiten einer theologischen Sprache seitens der Kinder ist eine zentrale Aufgabe des Programms. Dabei bewegt es sich u.a. in einem Spannungsfeld „zwischen einer elementar- kindlichen und einer biblisch geprägten Sprache“[275]. Die Komplexität und gleichzeitige Einheit der religiösen Sprache ist Berryman sehr wichtig:[276] „Mit dem Erlernen der reichen und kraftvollen Sprache unserer christlichen Tradition ist es wie mit dem Erlernen einer Kunst: Man muss sie ausüben, um sie sich anzueignen.“[277] Zunächst wird in dieser Formulierung ein hoher Respekt gegenüber der ‚christlichen Sprache‘ verdeutlicht, die sich in liturgischen Formen aber insbesondere in den Bibeltexten ausdrückt. Die aufeinander abgestimmte Gesamtstruktur kann als besondere Stärke des Programms empfunden werden.[278] Müller erkennt in diesem Konzept die Weitergabe einer komplexen ‚Grammatik‘ an, die nicht auf eine isolierte Weitergabe einzelner Teilaspekte beschränkt ist. Kinder sollen unterstützt werden, eine eigene verbale und nonverbale Sprache zu entwickeln, mit der sie ihre individuellen Gefühle, Fragen und Vorstellungen ausdrücken können.

---

[275] Ebd., 11.
[276] Vgl. J.W. Berryman, Godly Play. Einführung in Theorie und Praxis, 17-19.
[277] Ebd., 17.
[278] Vgl. P. Müller, Godly Play - hermeneutisch, exegetisch und religionspädagogisch betrachtet, 91-102.

Gleichzeitig soll ihnen eine Hilfe angeboten werden in eine bestehende Sprachkultur hineinzuwachsen. Um beiden Forderungen gerecht zu werden, wurden die Erzählungen strukturiert erarbeitet und die Darbietungen sprachlich ausgearbeitet.
Die Aufforderung der Aneignung dieser theologischen Sprache ist zunächst an die Erzähler*innen gerichtet. Durch die Hervorhebung als Kunstgegenstand wird übermittelt, dass nicht ‚nur' der Inhalt der Texte vermittelt werden soll, sondern auch die Sprache selber als ein wichtiger Teil der christlichen Identifikation. Dies gilt für die Annahme von Traditionen und die Nutzung von interpretationsoffenen Symbolen. Das Erlernen der religiösen Sprache kann aber auch auf die einzelne Darbietung übertragen werden. Über das Lesen, Reflektieren und mehrfache Spielen der Einheiten sollen die Geschichten ‚zu eigen' gemacht werden. Viele Erzähler*innen lernen die Darbietungen Wort für Wort auswendig. Diese sollen aber nicht imitiert, sondern als Erzählung verstanden und aufgenommen werden.[279] Berryman warnt Erzähler*innen ausdrücklich davor gegen ihre Überzeugungen zu sprechen. Da die nonverbale Sprache für Kinder eine stärkere Bedeutung hat, nehmen sie Dissonanzen zur verbalen Äußerung häufig sensibler wahr. Eine authentische Erzählung beinhaltet als persönliche Mitteilung immer auch eine individuelle Form der Auslegung eines Textes. Damit dieser sachgerecht weitergegeben werden kann, muss er zunächst in einem aktiven Prozess erarbeitet werden.[280] Wenn man diese Strukturen nicht nur übernimmt, sondern auch versteht, kann man sie leichter weitergeben ohne alles auswendig lernen zu müssen. Dies kann dann auch für die Teilnehmer spürbar werden.
Im nächsten Schritt steht die Aufforderung diese ‚Kunst der religiösen Sprache' an die Teilnehmenden weiterzugeben. Neben der Anpassung an der verfasser- und gattungsspezifischen sprachlichen Gestaltung soll nun die Beachtung der individuellen Umsetzung des einzelnen Bibeltextes für eine Kindergruppe erarbeitet werden. Die Wortwahl orientiert sich zum einen am Sprachschatz der Rezipient*innen, zum anderen werden aber

[279] Vgl. hierzu und im Folgenden J.W. Berryman, Spielerische Orthodoxie, 112-121.
[280] Dies gilt für die Gestaltung der Darbietungen, ausgehend von den Bibeltexten, wie auch für die individuelle Ausführung der Darbietungen.

auch Fachbegriffe eingeführt: „ ‚Amen' heißt: ‚So soll es sein.' "[281] Als Besonderheit sind ‚Wortspiele' zu erkennen. Ein Beispiel sind die ‚wunderbaren' Dinge, die Jesus tut. Zunächst kann ‚wunderbar' einfach mit ‚gut' assoziiert werden. In Bezug auf Jesu Wirken wird aber gleichzeitig an die Wundererzählungen erinnert und damit ein Bezug zu anderen Erzählungen gesetzt.
Für die einzelne Darbietung wird (wie in einer Regieanweisung) eine tabellarische Anordnung der einzelnen Sequenzen, mit der Gegenübersetzung von Wort und Gestik, aufgezeigt. So wird dem Begriff ‚Segen' eine spezifische Handbewegung der Erzähler*innen zugeordnet. [282] Die flach oder gewölbt gehaltene Hand stellt den Segen dar, der im Bibeltext genannt wird. Es wird gleichzeitig eine Verbindung zur Liturgie aufgezeigt und je nach Kontext die Durchführung auch zum Abschied der Teilnehmer empfohlen.[283] Insgesamt wird insbesondere in der sequenzweisen Gegenüberstellung von Gestik und Sprache der enge Bezug deutlich. Eine quantitative Ausgeglichenheit ist dabei an der gleichen Textlänge erkennbar.[284] Teilweise verstärkt die Gestik das gesprochene Wort. In anderen Fällen ergänzen sich die Bereiche, indem verschiedene Aspekte des Bibeltextes aufgegriffen werden.[285]
Aber auch auf der rein verbalen Ebene ist der Einsatz von sprachlichen Mitteln erkennbar. Auf der Satzebene wird dies an der verantwortlichen Übernahme von wörtlichen Zitaten und den lyrischen Versen deutlich.[286]. So werden bei der ersten Schöpfungserzählung und beim Johannesprolog die lyrischen Einstiege, in Form einer Leitwortverkettung

[281] M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 229.
[282] Vgl. J.W. Berryman, Glaubensgeschichten, 54 und M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 49.
[283] Vgl. M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 17.
[284] Die Beschreibung der Gestik ist teilweise etwas aufwendiger. Hier erfolgen aber auch Erläuterungen wie gesprochen werden soll.
[285] Dies ist ein Problem für den sonderpädagogischen Förderbereich, wenn die visuelle oder auditive Wahrnehmung in der Gruppe eingeschränkt ist.
[286] J.W. Berryman, Glaubensgeschichten, 109 und M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 253.

parallelisiert.[287] Auch die Materialien und die Gestik verbinden die Darbietung des Johannesprologs mit der Darbietung der ersten Schöpfungserzählung.[288] Dadurch soll die Erinnerung an die vorangegangene Erzählung aktiviert und die Inhalte der Erzählungen miteinander in Verbindung gebracht werden. Diese Vorgehensweise entspricht der Verknüpfung der Bibeltexte.[289] Ähnliches gilt für die verschiedenen Wüstenerzählungen oder die Gleichnisse.
Das Ergründungsgespräch, das sich der Darbietung anschließt, bietet dann den Teilnehmenden die Möglichkeit sich verbal auszutauschen. Sie können besondere Formulierungen, die ihnen aufgefallen sind, thematisieren. Beim Echoing der Ergründungsphase hören und sehen die Teilnehmenden die von der Gruppe als bedeutungsvoll erachteten Sequenzen ein weiteres Mal. Kinder geben ein Stichwort zu einer Szene und die Erzähler*innen wiederholen diese Szene verbal und haptisch.[290] Dadurch können Strukturen auf Wort- und Satzebene verstärkt werden und insbesondere jüngere Kinder spezifische Stilmittel der Bibeltexte kennenlernen, um ihnen später bewusst wiederbegegnen zu können. Für eine weitere Vertiefung ist die Kreative Phase von Bedeutung, wenn Darbietungen von Kindern ‚nachgespielt' und ‚nachgesprochen' werden.

*Insgesamt ist ein sehr sensibler Umgang mit den vielfältigen sprachlichen Strukturen der Bibeltexte zu erkennen. Sie sind zentrale Bestandteile der Methodik und Didaktik des Gesamtprogramms. Besondere sprachliche Merkmale der Bibeltexte auf Wort-, Satz- und Textebene werden übernommen und hervorgehoben. Die Darstellungen werden nicht nur in den Sprechakten erkennbar, sondern zusätzlich durch spezielle Materialauswahl und Gestik unterstützt. Abweichungen zum Bibeltext sind für Erzähler*innen und Rezipient*innen jedoch oft nicht direkt erkennbar. Daher wäre insbesondere für den Schulsektor ein genereller Verweis auf das*

[287] Vgl. hierzu und im Folgenden J.W. Berryman, Glaubensgeschichten, 47-57 und M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 246-254.
[288] Vgl. M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 249 und 252.
[289] Vgl. M. Theobald, Das Evangelium nach Johannes, 100-143.
[290] Teilweise sprechen und spielen Teilnehmer*innen die Szene auch selber.

Nachlesen des Bibeltextes für die Weiterarbeit sinnvoll, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede festhalten zu können. In einem gut ausgestatteten Godly Play Raum sollten immer verschiedene Bibel dafür bereit liegen. Die einfachste Unterstützung wäre die Bibel generell am Anfang oder Ende der Darbietung an der entsprechenden Stelle aufzuschlagen, die Stelle zu zeigen und mit einem Lesezeichen zu markieren.[291] *In der Phase des Kreativen Angebots wäre die Gruppe dann eingeladen die Bibelstelle in der gedruckten Form nachzulesen, bzw. sich vorlesen zu lassen.*[292]

2.2.4 Gattungsanalyse

Das differenzierte Funktionsbewusstsein, verschiedenen Textgattungen gegenüber, ist bei Godly Play über die eigene Einteilung der Darbietungen in drei verschiedenen ‚Gattungen' erkennbar. Im Programm wird zwischen Glaubensgeschichten, Gleichnissen und Liturgischen Handlungen unterschieden. Da in dieser Arbeit der Umgang mit biblischen Texten untersucht werden soll, wird die dritte Gattung in der Untersuchung nur einbezogen, wenn spezifische biblische Textstellen dazu auffordern.
Gleichnisse werden bei Godly Play/ GOTT IM SPIEL mit charakteristischen Handlungselementen und spezifischem Material dargestellt. In der Bibel werden Gleichnisse als historische Gattungsform explizit benannt.[293] Sie können im inhaltlichen Bereich Texten zugeordnet werden, in denen abstrakte Themen von elementarer Bedeutung auf einen alltäglichen Lebensbereich übertragen werden, der der Adressatengruppe bekannt ist.[294] Sie beinhalten Signale, die auf einen hohen Fiktionalitätsgrad des Erzählinhalts hinweisen und „sind typisch für die Art und Weise,

---

[291] Vgl. 2.4.7 Traditions- und Religionsgeschichtlicher Hintergrund.

[292] Diese Handlungsweise wird zum Kontext des Johannes - Prologs empfohlen. Insgesamt wird dagegen nur beschrieben, dass der Gruppe für die Kreative Phase eine Bibel zur Verfügung stehen soll.
Vgl. M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 250 und J.W. Berryman, Glaubensgeschichten, 17.

[293] Vgl. G. Theißen/ A. Merz, Der historische Jesus, 285-310.

[294] Vgl. hierzu und zum ganzen Abschnitt J.W. Berryman, Weihnachtsfestkreis und Gleichnisse, 89f.

in der Jesus von Gott und seiner Herrschaft sprach.“[295] Im Programm heben sich die Gleichnisse von denen der Glaubenserzählungen strukturell ab. So beginnt die Erzählung aller Gleichnisse Jesu mit den Worten: „Da war mal einer, der sagte so erstaunliche Sachen und tat so wunderbare Dinge, dass die Menschen ihm folgten.“[296] Hier wird auf die herausgehobene Stellung Jesu und sein Handeln in Wort und Tat hingewiesen. Berryman erläutert, dass Jesus als ‚Bild Gottes‘ dabei selbst zum ‚Gleichnis‘ wird. Dies wird durch die gemeinsame formelhafte Wortwahl betont und vernetzt die verschiedenen Gleichnisse untereinander. In der Einstimmung beginnen alle Gleichnisse zunächst mit dem gleichen einführenden Ritual auf verbaler und nonverbaler Ebene. [297] Der Gruppe wird eine goldene Schachtel gezeigt, die die Gleichnisse repräsentieren soll. Verbal werden Gleichnisse dabei als wertvolle Geschenke vorgestellt, die wie eine Tür manchmal schwer zu öffnen, d.h. zu verstehen sind. Dafür kann man ihnen jedoch immer wieder begegnen, um Neues darin zu entdecken. Hier wird Kindern eine Textgattung explizit in einer bildhaften, spirituellen Form vorgestellt. Die Kinder erfahren, dass sie im Zuge ihrer ‚theologischen‘ Weiterentwicklung immer wieder neue Aspekte in den Texten erschließen werden. Damit entspricht dieser Ansatz der wissenschaftlichen Exegese, die immer für den Einbezug neuer Aspekte offenbleiben muss. Im Gegensatz zu den Materialien der Glaubenserzählungen sind die Materialien in der Gleichnisschachtel zweidimensional. Es wird verdeutlicht, dass nicht eine reale Szene, sondern der Inhalt einer fiktiven Erzählung abgebildet wird.

Den größten Teil der Darbietungen nehmen die ‚Glaubensgeschichten‘ ein, eine eigenständig konstruierte Textgattung. „In der Rubrik ‚Glaubensgeschichten‘ wird von Erfahrungen erzählt, die Menschen mit Gott in Zeit und Raum machen.“ [298] Sie beziehen sich auf bedeutsame Bibelerzählungen des Alten und des Neuen Testaments. Sie zeigen in der Regel einen dramatischen Charakter durch die genaue Beschreibung der

[295] J.W. Berryman, Weihnachtsfestkreis und Gleichnisse, 89.
[296] Ebd., 95 und M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 135.
[297] Vgl. hierzu und im Folgenden ebd. 92f.
[298] Ebd., 17.

Handlungsabläufe und dem Einbezug der direkten Rede. Der Fiktionalitätsgrad ist in den meisten Fällen nicht eindeutig erkennbar. Teilweise unterstützen Erzählerkommentare die Einordnung der dargestellten Inhalte. In den Darbietungen werden die Textmerkmale sowohl durch Material und Gesten wie verbalen Vorgaben unterstützt. Charakteristisch für die Darbietungen der Glaubenserzählungen sind hierbei die ‚Volk Gottes - Figuren'. Für den Handlungsablauf in den Jesusgeschichten ist es typisch, dass die Jesusfigur gefolgt von seinen Jüngern einen Ort betritt, mit Menschen agiert und gegen Ende der Darbietung den Ort, nach der Lösung eines Konfliktes, wieder verlässt. In der einzelnen Darbietung werden in sich abgeschlossene Erzählungen zum Leben Jesu dargestellt. Als Glaubensgeschichte sollen sie aber auch die Vorstellung unterstützen, dass die einzelnen Handlungsaspekte zeitlich, räumlich und personell übertragbar sind. Durch die schlichte Ausstattung der Materialien wird der Transfer einzelner Handlungselemente in die Gegenwart erleichtert. Die Bootsfahrt Jesu mit den Jüngern kann mental auf den Familienausflug übertragen werden oder die Ausgrenzung des Zachäus auf die Ausgrenzung einer Mitschülerin.
Insgesamt lernen die Durchführenden, wie die Kinder mit den Glaubensgeschichten eine besondere Form kennen, wie Erzählungen der Bibel vermittelt und verstanden werden können. Das Zentrum kann in der Weitergabe von wichtigen Glaubenserfahrungen gesehen werden, die zeitlich unabhängig Gültigkeit haben. Bei Godly Play wird dies insbesondere in der Darbietung ‚Die große Familie' hervorgehoben. Nach Abrahams Tod wird die Erzählung von seiner Beziehung zu Gott über die Generationen weitergereicht:

> "Was Abraham und Sarah von Gott erfahren haben, gaben ihre Nachkommen weiter. Und aus dem Volk Israel entstanden die christlichen Gemeinden, wie ein Zweig an einem Baum. Die gaben es auch weiter an ihre Kinder und an ihre Kindeskinder - bis schließlich eure Großmütter und Großväter Kinder hatten. Und dann hatten eure Mütter und Väter Kinder. Nun seid ihr selber Teil dieser großen Familie".[299]

Die Verknüpfung der Generationen können Kinder als ansprechend und

[299] J.W. Berryman, Glaubensgeschichten,72f.

wohltuend erleben. Insbesondere in religionsübergreifenden Gruppen würde sich hier aber auch die Einbeziehung der dritten abrahamischen Religion anbieten.[300] Je nach Gruppe wäre es hier in der Verantwortung der Erzähler*innen eine Texterweiterung durchzuführen.

Textstruktur

In der Darbietung wird den zentralen Textstellen außer den vorgestellten ‚Einstimmungen' häufig eine inhaltliche Einführung vorangestellt. Diese kann einen länger vorausgehenden Textabschnitt umfassen. So wird der Passionserzählung ‚Jesus leidet und stirbt'[301] der Einzug in Jerusalem vorausgestellt. Ähnlich wie erklärende Erzählerkommentare dienen diese der Kompensation des Vorwissens der Kinder, um die Inhalte des Bibeltextes besser einordnen zu können. Neben Hinzufügungen kann es auch zu Auslassungen kommen. Diese werden insbesondere bei den Jesusgeschichten den Erzähler*innen aufgezeigt, indem die bearbeiteten Verse zu Beginn der Erläuterung genau aufgeführt und Abweichungen im Hintergrund erläutert werden. Dies ist beispielsweise bei ‚Jesus gibt das Brot des Lebens'[302] der Fall. Hier werden der Seewandel und das Gespräch mit den Jüngern und der Menschenmenge ausgelassen.[303] Innerhalb der Darbietung wird auf den Bruch verwiesen, indem erläutert wird, dass die Erzählung mit dem nächsten Tag fortgeführt wird. Innerhalb der Liturgie sind solche Auslassungen bei vielen längeren Lesungen gängige Praxis. Aus dem Blick der Exegese ist dieses Vorgehen bedenklich und muss im Einzelfall gut begründet werden.

Entsprechend den Bibelerzählungen, die in den meisten Fällen chronologisch verlaufen, gilt dies in der Regel auch für die Darbietung.

---

[300] Dann würde man Sarah im Zitat rauslassen und könnte in der Mitte ergänzen, dass später sich ein weiterer Zweig bildete, der von Abraham erzählte, die Muslime. Hier kann die Vertiefungsgeschichte ‚Sara und Hagar' von GOTT IM SPIEL hinzugezogen werden.

[301] Vgl. M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 176-184.

[302] Vgl. ebd., 96-103.

[303] Inwieweit sich durch diese Auslassung Unterschiede in der Textauslegung ergeben, müsste gesondert untersucht werden. Insbesondere für jüngere Kinder könnte sie in der kompletten Form jedoch zu komplex sein.

Strukturelle Besonderheiten werden durch Gesten, Wechsel der Sprachführung und Pausen verstärkt. Besonders eindrucksvoll wird die Textgliederung im Alten Testament bei Godly Play in ‚Die Tage der Schöpfung'[304] und für das Neue Testament bei GOTT IM SPIEL in ‚Jesus, lehre uns beten'[305] verdeutlicht. In einer spezifischen Einstimmung wird das Thema Anfang, bzw. Beten auf spiritueller Ebene in erster Linie über besondere Gesten aufgenommen. Dann folgt die eigentliche Erzählung mit spezifischen Materialien, die im langsamen Aufbau die Struktur des Textes gemeinsam mit den Gesten und der Sprache hervorhebt und am Ende gemeinsam widerspiegelt.
Insgesamt kann insbesondere für die Einheiten von GOTT IM SPIEL ausgesagt werden, dass die Struktur der Bibeltexte in der Erarbeitungsphase beachtet und auch innerhalb der Umsetzung wahrgenommen werden können. Begleiter und Kinder werden unterstützt sowohl Besonderheiten wie auch typische Gestaltungsmerkmale kennenzulernen. Dies gilt in besonderer Weise für die Gattung der Gleichnisse, die eine besondere Stellung haben.

2.2.5 Narratologische Analyse

Auf die Gattungsstruktur der Erzählung, die den Bibeltexten allgemein zugrunde liegt, geht das Programm in besonderer Weise ein. Die Vorbereitung auf die Umsetzung des Programms findet in Form eines ‚Erzählkurses' statt. Auch die Durchführenden tragen den Namen ‚Erzähler*innen'. Das Charakteristische der Erzählung, nämlich die persönliche Mitteilung eines besonderen Inhaltes, wird sehr ernst genommen. Insbesondere bei der Vermittlung von Bibeltexten für Kinder kann diese Form von hoher Bedeutung sein.[306] Müller hält unter hermeneutischen Gesichtspunkten fest, dass der ‚narrativen Theologie', in Form des freien Erzählens von Bibeltexten, gerade in der Religionspädagogik eine hohe Bedeutung zukommt.[307] Der Text wird in der Erzählung nicht nur zum reinen

[304] Vgl. hierzu und zu Folgenden J.W. Berryman, Glaubensgeschichten, 47-57.
[305] Vgl. hierzu und zu Folgenden M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 220-230.
[306] Vgl. I.J. Richthofen, Kindern die Bibel erzählen.
[307] Vgl. hierzu und im Folgenden P. Müller, Erzählen und Übersetzen, 92-102.

Wort- und Textverständnis auf die Rezipient*innen hin angepasst. Die Kinder sollen die ‚gute Botschaft' tatsächlich als solche empfinden und sich persönlich angesprochen fühlen. Die Erzähler*innen geben ihren Hörer*innen eine Geschichte weiter, die sie für jene für wertvoll erachten, nachdem sie sie von anderen erhalten haben. Dies ist ein wichtiges Kennzeichen des Konzeptes von Godly Play. Indikatoren sind die direkte Ansprache durch das freie Sprechen, aber auch viele Rahmenelemente wie die individuelle Begrüßung, die Besprechung auf Augenhöhe und das gemeinsame Fest. Die Weitergabe einer freien Erzählung ist meistens mit einer Anpassung verbunden. Dies sollte aber nicht zwangsweise als Bruch verstanden werden.
Innerhalb der einzelnen Erzählung werden die Beachtung verschiedener Analyseaspekte für Erzählungen deutlich.[308] Dies kann sich in der Übernahme von spezifischen Erzählmerkmalen äußern, aber auch in einer sinnvollen Übertragung. So kommt es zu einem vereinheitlichten Perspektivwechsel. Während sich die Perspektive des Erzählers innerhalb eines Bibeltextes mehrfach ändern kann, bleibt sie in den Darbietungen für die Rezipient*innen kontinuierlich von außen. Die Godly Play Erzählerin oder der Godly Play Erzähler kennt den Bibeltext, hat die Darbietung gelesen, bereits gespielt und sich intensiv mit ihr auseinandergesetzt. Nun gibt er oder sie die Inhalte der Erzählung an die Gruppe weiter, erzählt sie. Damit wird die Perspektive mit ihrer zeitlichen und räumlichen Distanz zum Erzählursprung deutlich. Verbindend mit dem ursprünglichen Erzähler sind aber Glaubenserfahrungen und das Bedürfnis die Inhalte der Erzählung in einer bestimmten Struktur weiterzugeben. Da nicht nur der Gesamtablauf dieser Erzählung bekannt ist, sondern auch eine Innensicht auf einen Teil der Figuren besteht sowie Kenntnisse über Vergangenheit und Zukunft, kann insgesamt von autodiegetischen Erzähler*innen gesprochen werden.[309] In den Darbietungen von Godly Play, in denen oft mehrere Perikopen inhaltlich zusammengeführt wurden, wird

[308] Vgl. M. Martinez/ M. Scheffel, Einführung in die Erzähltheorie.
Vgl. hierzu und im Folgenden S. Finnern/J. Rüggemeier, Methoden der neuzeitlichen Exegese.189-192.
[309] Vgl. M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 84f. und Mk 2,6-8.

dies besonders deutlich: „Gott liebte das Volk so sehr, dass er ihnen die zehn besten Wege zum Leben zeigte. Sie werden auch die zehn Gebote genannt.“ [310] Dagegen orientieren sich die Erzählerkommentare bei GOTT IM SPIEL näher an denen des Erzählers des Bibeltextes, da die jeweilige Darbietung auch insgesamt näher am Einzeltext ist. Viele Beschreibungen werden über die Textgrenze hinaus weiter ausgeführt: „Denn Schrecken hatte ihn und alle seine Begleiter ergriffen“ (Lk 5,9A) „da…auf einmal…spürte Simon einen tiefen Schrecken: ‚Wer ist dieser Jesus? Was passiert mit mir?‘ So erschrocken war er“[311] Diese Umsetzungen sollen die Gruppe unterstützen ähnliche Empathieempfindungen wie die Ursprungsadressaten wahrzunehmen. Entsprechend den Bibeltexten werden auch Wertungen übernommen: „Dann sah Gott eine Familie. Die war gut. Der Vater hieß Noah.“[312] Im Sinne der Beteiligung kann daher auch von einer beteiligten Beobachtung gesprochen werden. Die Erzähler*innen sehen und führen die Figuren, sollen aber auch emotional beteiligt sein: „Machen Sie sich diesen Moment der Entscheidungsfindung bewusst. Lassen Sie sich Zeit.“[313] Durch die häufig aufgenommenen direkten Zitate kommt es, entsprechend den Bibeltexten, zu einer verstärkten Figurendominanz gegenüber der Position der Erzähler*innen. Dies wird über die visuelle Darstellung dieser Figuren verstärkt sowie der Anweisung, dass der Blick der Erzähler*innen, zur ‚Fokussierung der Aufmerksamkeit‘ der Gruppe, ebenfalls auf der Spielfläche bleibt.[314]
Entsprechend dem Bibeltext können sich aber weitere Erzählebenen öffnen. Ein häufiges Merkmal sind die bereits aufgenommenen Figurenreden. Diese können verschiedene Figuren betreffen. Besonders markant sind hier die Reden Jesu. Beispielsweise in der Erzählung der Sturmstillung werden aber noch weitere Erzählebenen geöffnet, wenn Jesus Gleichnisse erzählt und diese gegenüber den Jüngern erläutert. Dabei

---

[310] J.W. Berryman, Glaubensgeschichten, 122.
[311] M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 42. Textkommentar: Die Auslassungspunkte sind Teil des Textes.
[312] J.W. Berryman, Glaubensgeschichten, 61.
[313] M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 94.
[314] Vgl. ebd., 15.

wird symbolisch eine kleine goldene Kiste abgelegt. Sie verkörpert die großen, goldenen Gleichnisschachteln des Programms. Zwei der in der Perikope dargestellten Gleichnisse existieren von Godly Play und sind der Gruppe vielleicht schon bekannt. Die Gruppe kann den Wechsel der Erzählebene auch optisch wahrnehmen. Typische Wechsel werden oft über die Änderung der Personengruppe im Raum der Spielfläche angezeigt und damit über das Material verstärkt. Dadurch werden Kinder unterstützt den Textaufbau bewusster wahrzunehmen.
Die Handlungsfiguren werden weitgehend über die ‚Volk Gottes Figuren' dargestellt. Sie unterstützen die Bildung eines mentalen Modells. Sie sind wie die meisten Materialien dreidimensional aus Holz gefertigt und durch die schlichte, aber klare Formgebung in ihrer Funktion erkennbar. Der Name der Figuren weist auf eine identifikationsbildende Funktion. Das Volk Gottes ist zunächst das Volk Israel. Daher werden die gleichen Holzfiguren für Erzählungen des Alten und Neuen Testaments genutzt.[315] Die Figuren sind dabei so einfach gehalten, dass sie keine Auskunft über Generation und Geschlecht festlegen. Auch der Name lädt dazu ein, die Erfahrungen auf sich selbst und auf die raum- und zeitübergreifende Glaubensgemeinschaft zu übertragen. Daher können sich Teilnehmer*innen leichter in die verschiedenen Rollen hineinversetzen und sich vielleicht selber in dieser Gruppe erkennen. Seit mehreren Jahren gab es nun im deutschsprachigen Raum als Ergänzung spezielle Kinderfiguren, die Identifikationsprozesse bei den Kindern unterstützen konnten.[316] Anlass war die Entwicklung der Erzähleinheit ‚Jesus segnet die Kinder'. Nun sollen sie wieder aus dem Programm für die Darbietungen genommen werden. Hierzu gibt es unter den Erzähler*innen unterschiedliche Haltungen. Zunächst ist festzuhalten, dass es die Kinderfiguren nur in Deutschland gibt und dadurch der globalen Einheit des Programms entgegenstehen. Zum anderen könnten Kinderfiguren aus der Perspektive der Rezipient*innen gegenüber den Erwachsenenfiguren herabgestuft

[315] Da das Material regional gestaltet und hergestellt wird, ergeben sich erkennbare Unterschiede. In anderen Ländern tragen beispielsweise alle Figuren lange Gewänder.
[316] Vgl. hierzu und im Folgenden A. Ebers, Volk Gottes-Kinderfiguren bei GOTT IM SPIEL - warum sich unsere Perspektive darauf geändert hat.

werden. Vor allem aber könnte es Kinder eingrenzen, sich nur mit den Kinderfiguren zu identifizieren. In der Neuauflage der ‚Godly Play Bücher', die 2024 erschienen sind und der Neuauflage der ‚Jesusgeschichten'[317], die noch 2025 erscheinen soll, haben nun alle Figuren in der Darbietung die gleiche Größe. Es wird den einzelnen Erzähler*innen aber freigestellt die Kinderfiguren weiter zu nutzen, wenn sie es für sinnvoll erachten.

Persönlich stehe ich dieser Entscheidung kritisch gegenüber und werde aus meinen Erfahrungen heraus an den Kinderfiguren festhalten. Zunächst gibt es für mich spielpraktische Gründe. Die Jesusfigur ist durch den besonderen Zuschnitt unverwechselbar. In der Einheit von ‚Jesus segnet die Kinder' sind aber zwölf weitere Figuren zu bespielen, die relativ eng zusammenstehen, aber unterschiedlich agieren müssen. Dann kann es leicht passieren, dass beispielsweise eine Figur als Kind vorgestellt und durch Verwechslung als Jünger den Weg versperrt oder als Teil der Elterngruppe in den Außenkreis kommt. Mindestens einem Kind wird es auffallen und die ruhige Spielatmosphäre wird durchbrochen. Außerdem fühlen sich viele Kinder von den kleinen Figuren in besonderer Weise angesprochen. So habe ich insbesondere bei Kindern im Vorschulalter erlebt, dass sie sich freuten, wenn die Kinderfiguren ins ‚Spiel' kamen. Für sie sind die visuellen Reize im Verhältnis zur erzählten Geschichte noch wichtiger. Ähnliches gilt beispielsweise für Kinder mit Zuwanderungsgeschichte und eingeschränkten Sprachkenntnissen. Eher würde ich daher den Stimmen zustimmen, die gerne ein paar Zwischengrößen hätten, um die Trennung Erwachsene – Kinder etwas aufzubrechen.

Insbesondere die Erfahrungen im Forschungsprojekt widerlegt für mich auch die Eingrenzung der Identifikationsvorgänge.[318] Es stimmt, dass sich insbesondere die jüngeren Kinder bei ‚Jesus segnet die Kinder' in erster Linie mit den Kindern identifiziert haben. Dies ist aber nicht negativ zu sehen, sondern wird durch den Text auch herausgefordert. Das hat aber nicht ausgeschlossen, dass sich viele Kinder auch in die Rolle der

[317] Vgl. M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 44-50 i. E.

[318] Vgl. hierzu und im Folgenden 5.5 Kinderexegesen. Narratologische Analyse.

Eltern, der Jünger oder Jesus hineinversetzten. Auch bei ‚Jesus überwindet Grenzen' zeigten die Kinder, dass sie sich mit den verschiedenen Rollen auseinandergesetzt haben. Hier war ein deutlicher Unterschied zwischen Treatment- und Kontrollgruppe erkennbar. Die Gruppe, die die Erzählung über das Programm erlebte, hat sich intensiv mit den Kindern und Hunden am Tisch beschäftigt, weil diese Szene ihnen sehr vertraut war. Bei der Kontrollgruppe war dies selten der Fall, weil die ‚verschachtelte' Erzählung für viele Kinder nicht gut nachvollziehbar war.[319] Beide Gruppen haben sich viele Gedanken um die Frau gemacht, da sie im Zentrum der Handlung war. Auffällig war im Vergleich wiederum, dass alle Kontrollgruppen Bezug auf die erkrankte Tochter genommen haben. Dies war bei den Kindern, die die Erzählung über das Programm erlebten, nicht immer der Fall. Ein Grund dafür war sicherlich, dass dieses Mädchen in der Ferne nicht durch eine Figur sichtbar wurde. In der exegetischen Untersuchung wurde jedoch dargelegt, dass diese Heilung auch nicht im Zentrum der Erzählung stand. Daher ist diese Spielentscheidung vertretbar. Diese Reaktion belegt aber auch die Bedeutung der sichtbaren Kinderfiguren. In den Erzählungen, wo Kinder keine ‚Sonderrollen' bekommen und nur gesagt wird, dass Kinder und Erwachsene zu Jesus kommen oder beispielsweise mit Moses gegangen sind, befürchte ich, dass sie für die Kinder nicht nur unsichtbar, sondern nicht mehr wahrnehmbar werden.[320] Der andere Kritikpunkt liegt in der Verantwortung der ‚Erzählerinnen', Erwachsenen- und Kinderfiguren die gleiche Wertschätzung gegenüber zu bringen. So sollten beim Einstieg der Jesusgeschichten nicht nur ‚arme', ‚kleine' Kinder von Jesus geheilt und belehrt werden. Dieser Aspekt sollte erläutert werden, aber nicht den Ausschluss der Kinderfiguren zur Folge haben. Ähnliches gilt für Abwertungen bei Aussagen von Rezipientengruppen, die ich persönlich noch nicht erlebt habe.

Die Jesusfigur von GOTT IM SPIEL unterscheidet sich in der Form,

---

[319] Dies war ein gewichtiger Grund, warum nach der Erhebung auch alle Kontrollgruppen noch die Erzählung mit den Figuren sehen durften.

[320] Die Situation erinnert mich an den Beginn der Evangelien, wo Frauen in Gruppen nicht erwähnt und damit ‚unsichtbar' wurden.

indem sie als einziges ein weites Gewand trägt und die Arme weit ausbreitet. Dadurch ist sie auch mit den beiden Jesusfiguren der Godly Play Glaubensgeschichte ‚Die Heilige Familie'[321] zu identifizieren, bei der sowohl der neugeborene Jesus in der Krippe wie auch der auferstandene die gleiche (menschen-) offene Körperhaltung zeigt. Auch andere Figuren werden, soweit bekannt, mit Namen vorgestellt. Den Spielenden steht es hier aber frei Figuren auszuwählen, die in der Größe, der Körperhaltung und der Holzmaserung am ehesten dem gesuchten Charakter entsprechen. Insbesondere bei großen Personengruppen werden diese nur stellvertretend mit wenigen Figuren dargestellt. Dadurch wird die Konzentration auf die wesentlichen Figuren erhöht und zudem das Spielen erleichtert. Entsprechend dem Bibeltext wird die genauere Größenordnung der Personengruppe oder der Teilgruppe genannt, die beteiligt waren. So werden nur die Figuren von Sarai und Abram durch den Sand geführt, aber erklärt, dass sie mit einer großen Familie, den Dienern und verschiedenen Tieren unterwegs waren.[322] In vielen Fällen werden implizite Figurenmerkmale hervorgehoben und in explizite verwandelt. Eine Besonderheit bei Godly Play und GOTT IM SPIEL ist, dass zentrale Handlungen nicht nur gespielt, sondern teilweise mit Symbolen unterstützt werden. Während im Bibeltext zur Heilung der gekrümmten Frau knapp beschrieben wird, dass die Frau Gott für die Heilung dankt und sich die Synagogenbesucher am Ende über die ‚Taten Jesu' freuten (vgl. Lk 13,10-17), wird ihre Freude in ‚Jesus richtet auf'[323] visuell verstärkt. Es werden jeweils einige bunte Glassteine vor die sich freuende(n) Person(en) geworfen. Dadurch wird diese Gefühlsregung über den Spielmoment hinweg betont. Gleichzeitig werden im Zusammenhang stehende Handlungsaspekte über Gesten, Materialien oder Wortwahl verbunden. Eine Differenzierung zwischen den Figuren wird über das Material erleichtert, weil jede Figur anders ist. Da sie keine Gesichter haben, sind Emotionen nicht ablesbar. Innerhalb der Erzählung werden sie, wie auch die spezifischen Handlungen der Figuren erläutert und über das Bewegen

[321] Vgl. J.W. Berryman, Glaubensgeschichten, 39-46.
[322] Vgl. J.W. Berryman, Glaubensgeschichten, 70.
[323] M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 104-112.

der Holzfiguren dargestellt. Beides ist auch für den Bezug der Figuren zueinander wichtig. Hilfen hierzu werden in erläuternden Beschreibungen gegeben und unterstützen das Textverständnis der Erzähler*innen.
Eine im Vorfeld durchgeführte Handlungsanalyse wird an verschiedenen Elementen deutlich. Hierzu gehören Aussagen zu dynamischen wie statischen Prozessen. Im Einzelfall muss überprüft werden, ob diese Bewertung über den Text belegbar ist. Bedeutsame Handlungen werden oft mit festen Gesten unterstützt, die Szenen in verschiedenen Einheiten miteinander verbindet. Beispielsweise wird die ‚Nähegeste' beim Beten von Abraham verwendet, aber auch beim intensiven Austausch von Jesus und Simon bei der Jüngerberufung.[324]
Teilweise gibt es Differenzierungen für unterschiedliche theologische Ansätze, wie bei der Einteilung der zehn Gebote. Sie werden bei Godly Play ‚Die zehn besten Wege zum Leben'[325] genannt und mit halben Herzen dargestellt. Die linken Herzhälften beschreiben die Gebote zur Gottesliebe und die rechten zur Nächstenliebe. In Bezug auf den Bibeltext ist diese Einteilung für die verschiedenen Konfessionen/ Religionen aber nicht eindeutig. Daher werden für die individuellen Zählweisen unterschiedliche Materialsätze empfohlen und im Hintergrundtext erläutert. Die Gruppe soll dann aber nur eine Einteilung erfahren. Dies kann kritisch betrachtet werden. So sollte zumindest die Alternative angeboten werden, auch der Gruppe selber die verschiedenen Ansätze vorzustellen und zu erläutern.[326] Dies gilt ganz besonders für Gruppen, die nicht nur einer Konfession angehören. Manchmal gibt es aber auch Vorschläge Erzähleinheiten durch Auslassungen für einzelne Kindergruppen auf wesentliche Elemente zu begrenzen. So kann bei der zuletzt genannten Einheit die Verehrung des goldenen Kalbs mit der Zerstörung der ersten Gesetzestafeln weggelassen werden.

---

[324] Vgl. ebd. 42 und J.W. Berryman, Glaubensgeschichten, 70.
[325] J.W. Berryman, Glaubensgeschichten, 82-91.
[326] Auf anderer Ebenen werden in dieser Einheit Herausforderungen dagegen zugelassen. So wird für ‚ältere' Kinder im Ergründungsgespräch empfohlen, einzelne Gebote in einen besonderen Zusammenhang zu stellen: „wie man das Gebot 'Töte nicht' einhalten kann und trotzdem überleben kann. Schließlich ist ja fast alles, was wir essen, lebendig, von Hühnern… bis zu Karotten". (Ebd., 90).

Da viele wörtliche Zitate genutzt werden, stimmen Erzählzeit und erzählte Zeit häufig überein. Es finden aber auch große Zeitraffungen statt, wie bei der Wüstenwanderung im Exodus.[327] Außerdem kommt es zu Zeitsprüngen, wenn Bibelabschnitte weggelassen werden. Diese werden dann im Hintergrund erläutert und in der Darbietung angezeigt. In der Regel orientiert sich die zeitliche Darstellung der Darbietung an der des Bibeltextes. Insbesondere durch die speziellen Einführungen und der Verwendung der verschiedenen Materialien dauert die Darbietung aber länger als das Vorlesen der betreffenden Bibelstelle.
Die szenische Darstellung verweist auf eine sehr intensive Auseinandersetzung mit der Raumanalyse. Auch an dieser Stelle kann davon ausgegangen werden, dass die Angaben aus dem Bibeltext mit weiteren Quellen als Grundlage ergänzt wurden. Auf der einen Seite werden verschiedene Materialien und die zur Verfügung stehende Fläche genutzt, um die Vorstellungen der Gruppe zum dargestellten Raum im Bibeltext visuell zu unterstützen. Auf der anderen Seite werden diese aber wieder begrenzt, um die Aufmerksamkeit auf das Wesentliche zu lenken. Eine Anpassung kann an der Darstellung der Häuser erläutert werden. Ein Häusersatz besteht aus drei Holzquadern verschiedener Größen mit aufgedruckten Fenstern und Türen, zuzüglich einer Außentreppe.[328] Diese Häuser sind etwas kleiner als die Figuren. Sie stellen die typische Häuserform im antiken Galiläa dar, bieten aber auch eine Übertragungsmöglichkeit auf neuzeitliche Gebäude, wie Schulen mit außen liegender Nottreppe. Hier wird verdeutlicht, dass die Visualisierung der Gruppe die Chance bietet, einzelne erzählerische Merkmale bewusster aufzunehmen, als es beim begrenzten Hören möglich ist.
*Positiv festzuhalten ist, dass die Form der freien Erzählung der ursprünglichen Vermittlung in Form der mündlichen Tradition sehr nahekommt und dadurch die Rezipient*innen mit der ursprünglichen Zielgruppe im Hörerlebnis verbindet. Insgesamt wird erkennbar, dass der konstruierte Erzählrahmen die Gruppe unterstützt, auch viele, einzelne Gestaltungsmerkmale der Ursprungserzählung wahrzunehmen. Die*

[327] Vgl. J.W. Berryman, Glaubensgeschichten, 74-81.
[328] Vgl. Lindenwerkstätten, Godly Play-/ Gott im Spiel-Materialien.

*Erzähler*innen werden über das Programm angeleitet, diese in ihre Erzählung aufzunehmen und weiterzugeben. Die Erzählung ist aber nicht deckungsgleich mit dem Bibeltext. Dies wird den Teilnehmenden aber verdeutlicht, indem frei erzählt wird und erkennbar ist, dass die Figuren und andere Materialien von Händen bewegt werden. Ähnliches gilt für die einfachen Materialien, die die Rezipienten zu eigenen Bildern der Ursprungshandlung anregen, ohne sie in den Details abzubilden. Die aktuelle Entscheidung die Kinderfiguren aus dem Programm zu nehmen, kann jedoch kritisch betrachtet werden.*

2.2.6 Sozial- und Realgeschichtlicher Kontext

Kinder werden mit Godly Play und GOTT IM SPIEL unterstützt, sich in Zeit und Raum der Bibeltexte zu versetzen und ursprüngliche Norm- und Wertvorstellungen wahrzunehmen. Sie können Erfahrungen sammeln, die sie mit den Verfassern und deren Adressatengruppe verbindet.
Dies beginnt bei der räumlichen Zuordnung, zunächst mit der geographischen Lage. Da nördliche Städte auf Karten oberhalb angeordnet sind, werden diese, sofern möglich in Richtung der Erzähler*innen abgelegt und die Teilnehmenden damit befähigt auf einer Karte Gewässer und Orte leichter wiederzuentdecken.[329] Dies ist beispielsweise bei ‚Das Exil und die Rückkehr'[330] und ‚Simon Petrus wird ein Menschenfischer'[331] der Fall. Problematisch kann beim zweiten Beispiel gesehen werden, dass die Stadt Kafarnaum nur am östlichen Ufer des See Gennesarets aufgezeigt wird. Dies trifft zwar zu, aber auf das Gesamtufer bezogen liegt die längste Uferzone südlich der Stadt.[332] Verantwortlich sind wahrscheinlich spielpraktische Entscheidungen.[333] Anstatt die westliche Uferzone mit einem kleinen Landstreifen anzudeuten, wäre es für eine spätere Zuordnung wichtiger das Nordufer des Sees zumindest mit einem dünnen

[329] Eine maßstabsgerechte Umsetzung findet dabei nicht statt.
[330] J.W. Berryman, Glaubensgeschichten, 105-110.
[331] M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 36-43.
[332] Das gleiche gilt für ‚Jesus hilft im Sturm'.
[333] Da wichtige Handlungsabläufe auf dem Wasser stattfinden, wäre die Durchführung erschwert, wenn zwischen den Erzähler*innen und dem Wasser eine Stadt mit Weg, Häusern und Menschenfiguren aufgebaut wären.

Uferstreifen darzustellen. Innerhalb einer Einheit werden die Informationen zum näheren räumlichen Umfeld im Zuge des Aufbaus immer konkreter. Nach der Nennung des Landes und der Ortschaft werden entsprechend der einzelnen Erzählung Häuser, Stadttore und Bäume aufgebaut, eventuell bis zur Inneneinrichtung eines bestimmten Gebäudes.
In dieser Aufbauphase werden wichtige Handlungsaspekte, die für eine zeitliche, sozio-kulturelle Einordnung der Erzählung von Bedeutung sind, einbezogen. So ist es für das Verständnis der Wüstenwanderungen von Abraham, Moses und der Exilgruppe wichtig, dass die Gruppe erfährt, dass die Wüste ein gefährlicher, lebensfeindlicher Ort ist.[334] Andernfalls kann die Zeit der Entbehrung und Anspannung nicht nachempfunden werden. Hier findet bei Godly Play eine meditationsähnliche Einstimmung statt. Die Hände der Erzähler*innen verschieben und formen den Sand sehr langsam. Dabei wird vom Wind erzählt, der die Orientierung an bereits zurückgelegte Wegstrecken verhindert, vom heißen Tag und der kalten Nacht.[335] Für die spätere Kreative Phase sollen auch Bildbände oder Kartenmaterial zur individuellen Vertiefung bereitliegen.
Neben geographischen Informationen werden auch soziokulturelle eingeführt. So wird bei Zachäus sein Berufsbild, in Verbindung mit dem hierarchisch aufgebauten Steuersystem, kindgerecht aufgezeigt. Hierbei wird erkennbar, warum diese Berufsgruppe ein geringes Ansehen hatte.[336] Dies könnte teilweise noch weiter ausgebaut werden. Auf der anderen Seite muss aber auch immer bedacht werden, dass die Informationsdichte nicht zu viel wird.

Insgesamt bieten insbesondere die Einstiege der verschiedenen Darbietungen eine Unterstützung für die Gruppe sich das soziokulturelle Umfeld vorzustellen. Dies gilt sowohl für die Erweiterung des kognitiven

---

[334] Vgl. hierzu und im Folgenden J.W. Berryman, Glaubensgeschichten, 69f/ 76/ 86/ 107.
[335] Ein ähnlich stimmungsvoller Einstieg ist bei GOTT IM SPIEL ‚Simon Petrus wird ein Menschenfischer'.
Vgl. M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 36-43.
[336] Vgl. ebd., 51-58.

Wissens wie dem Aufbau von emphatischen Empfindungen. Beides kann die Gruppe auch für das Verständnis weiterer Bibeltexte unterstützen.

Rückfrage nach dem historischen Jesus und der Historizität der Erzählung

„ ‚Ist das wirklich so gewesen?' Nicht, dass diese Frage bereits ein Ziel markieren würde. Aber sie ist für das aufkeimende historisch-kritische Interesse der Kinder wichtig und ein unerlässliches, immer wiederkehrendes Durchgangsstadium zur eigentlichen Frage: ‚Was bedeutet mir dieses oder dieser?' "[337] An dieser Formulierung wird deutlich, dass im Konzept von GOTT IM SPIEL die Rückfrage nach dem historischen Jesus von Seiten der Kinder wahrgenommen wird.[338] Sie wird aber nicht als zielführend anerkannt. Steinhäuser hält in Bezug auf Godly Play fest, „dass Berrymans Interesse am Leben Jesu vor allem auf dessen *metaphorischer Qualität* liegt und nicht so sehr auf dem irdischen, historischen Menschen aus Fleisch und Blut."[339] Zwischen Godly Play und GOTT IM SPIEL kann eine Differenzierung in der Darstellung Jesu erkannt werden. Berryman benutzte zur Darstellung des Leben Jesu hauptsächlich Bildtafeln. Während Jesus bei Godly Play über eine Figur nur als Säugling und Auferstandener dargestellt wird, steht die Jesusfigur in der deutschen Adaption im Zentrum vieler Geschichten und wird damit auch in seiner menschlichen Eigenschaft dargestellt. Es stellt sich aber die Frage, warum in beiden Programmen eine Distanz zur historischen Einordnung der dargestellten Ereignisse feststellbar ist. Hierfür sollen mehrere Begründungsmöglichkeiten diskutiert werden. Berryman könnte für Godly Play auf die Theologie Terriens zurückgegriffen haben, der in seiner Arbeit von einer hohen Faktualität der gesamten Bibeltexte ausging.[340] Außerdem zeigte er insbesondere über das Zusammenlegen verschiedener Texte seinen Schwerpunkt auf das Vermitteln von zentralen Aussagen.

---

[337] M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 23. Die Kursivschrift entspricht dem Originalzitat.
[338] Vgl. ebd., 23.
[339] Ebd., 21.
[340] Vgl. hierzu und im Folgenden F. Zeeb, Die schwer fassbare Gegenwart Gottes, 103-111.

Überzeugender könnte noch auf die Einstellung der Verfasser der Bibeltexte verwiesen werden, für die eine Trennung zwischen Faktualität und Fiktionalität nicht erforderlich war. Darauf ließe sich das zuvor von Steinhäuser vorgebrachte Argument aufbauen. Besonders deutlich wird dies beim Vergleich des theologischen und pädagogischen Hintergrundtextes zur Einheit „Woher wir von Jesus wissen“[341] sowie dem Inhalt der zugehörigen Darbietung. „Es geht bei den Erzählungen über Jesus und von ihm nicht um ein historisch genaues Aufzeichnen einer Biographie, sondern um die entscheidende Botschaft – davon, wie Gott sich den Menschen zuwendet.“[342] Diese Vorstellung wird in der Formulierung über die Arbeit der Evangelisten hervorgehoben: „Am liebsten erzählten sie das, was sie in ihrem Herzen am meisten berührt hatte.“[343] Diese Ansprache ist wie viele andere geschickte Formulierungen an verschiedene Vorerfahrungen anschlussfähig. Kinder mit einem ‚Mythisch-wörtlichen Glauben‘ können sich vorstellen, dass die Menschen zunächst viele verschiedene Erlebnisse hatten und die gefühlsmäßig Wichtigsten weitergaben.[344] Erwachsene mit einem ‚Verbindenden Glauben‘ wissen um die Kritiken an der Historizität der Erzählungen. Sie sind aber in der Lage auch nicht historische Texte zu akzeptieren. Sie können den Satz so verstehen, dass über die ‚Berührung mit dem Herzen‘ neue, persönlich geprägte Texte entstanden, die weitergegeben wurden. Daher kann die Darbietung für beide Gruppen ohne Erläuterung der Historizität eine Bereicherung in der ‚spirituellen Entfaltung‘ sein. Zeeb verweist aber mit Recht auf eine besondere Problematik.[345] Wenn Kinder über Rituale und Symbole in ihrem mythischen Glauben verstärkt werden, könnte es zu einem stärkeren

---

[341] Vgl. hierzu und zum ganzen Abschnitt M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 255-263.
[342] Ebd., 256.
[343] Ebd., 260.
[344] In der Religionspädagogik wird dem Stufenmodell von Fowler eine große Beachtung beigemessen. Hier wird die typische Glaubensentwicklung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in mehreren aufeinander aufbauenden Stufen aufgezeigt. Vgl. hierzu und im Folgenden J.W. Fowler, Stufen des Glaubens.
[345] Dabei bezieht sich Zeeb direkt auf die verschiedenen Entwicklungsmodelle, u.a. auf Fowler.
Vgl. hierzu und im Folgenden F. Zeeb, Die schwer fassbare Gegenwart Gottes, 103-111.

Bruch kommen, wenn diese Vorstellung späteren kritischen Betrachtungen nicht mehr standhalten kann. Hier wird eine allgemeine Problematik der Religionspädagogik aufgezeigt, die ihr aus verschiedenen Bereichen der Theologie entgegengehalten wird. Da die Gattungsvorstellungen zu Texten erst langsam ausgebildet werden, trennen jüngere Kinder noch nicht zwischen fiktiven und fakultativen Texten. Sie sind in der Lage, sich die biblischen Geschichten mit ihren einzelnen Inhalten bildlich vorzustellen. Spätestens mit Beginn der Pubertät, wenn Kinder/ Jugendliche die Erzählungen kritisch überprüfen, kann dies zu Problemen führen. Sie wollen sich ernstgenommen fühlen und können mit dem Vertrauen in die Historizität der Texte gleichzeitig das Vertrauen in deren Inhalt verlieren. Je intensiver die Texte zunächst als faktiv empfunden wurden, desto größer könnte die Enttäuschung sein, beim Erkennen der fiktiven Elemente. Wenn der Tag der Auflösung offengelassen wird, ist zu diesem Zeitpunkt auch eine religionspädagogische Begleitung nicht gewährleistet. Gerade in dieser kritischen Phase wird eine gute Betreuung aber wichtig sein. Dies gilt in besonderem Maße für Kinder aus nicht religiös sozialisierten Familien. Hier können sie unmittelbar mit der historischen Dimension konfrontiert werden. Im Gegensatz zu anderen methodischen Vorgehensweisen können bei Godly Play und GOTT IM SPIEL aber Kriterien aufgezeigt werden, die diesen Übergang eventuell erleichtern können. Dass Erzählungen auch dann eine hohe Bedeutung haben, wenn sie keinen direkten historischen Hintergrund haben, wird der Gruppe insbesondere an den Gleichnissen vermittelt. Diesen offensichtlich konstruierten Erzählungen wird eine besondere Wertschätzung entgegengebracht. Kritisch könnte dazu angemerkt werden, dass die Trennung zu den Glaubensgeschichten die Historizitätsvorstellung zu diesen Erzählungen noch unterstreichen kann. Aber auch hier soll vom Programm aus keine Vorstellung von historischen Ereignissen erzeugt, sondern Glaubenserfahrungen von Menschen vermittelt werden. Es stellt sich dabei aber die Frage, inwiefern diese Darstellung von der Gruppe wahrgenommen wird. Eine weitere Unterstützung kann im Ergründungsgespräch gesehen werden. Hier werden Motive der Erzählung in ihrer Bedeutung für den Text und für das eigene Leben zusammengetragen. Durch diese klar getrennten

Fragen, die jedoch immer dicht nacheinander gestellt werden, können Kinder in der Vorstellung unterstützt werden, dass die als bedeutsam beschriebenen Erfahrungen innerhalb der Bibeltexte real existieren und allein deshalb als ‚wahr' empfunden werden dürfen.

Das Ziel des Programms ist demnach die Kinder langfristig zur Einstellung zu führen, dass der Historizität einer Erzählung wenig Bedeutung beizumessen ist. Dies ist allgemein anzuerkennen. Im speziellen ist aber zu hinterfragen, wie das einzelne Kind mit der konkreten Situation umgeht, wenn es erfährt, dass eine Erzählung, die es selber über Jahre als realistisch eingeschätzt hat, diese Erwartung nicht erfüllt. Damit ist die Frage verknüpft, ob es nicht sinnvoller wäre von Anfang an konkrete Hilfen für diese Einordnung anzubieten. Einmal aufgestellte Erwartungen sollten auch später anschlussfähig sein. Steinhäuser formuliert in seiner Einleitung zu den Jesusgeschichten: „Alles im GOTT IM SPIEL-Konzept dient dem Ziel, dass die Kinder ihren je eigenen belastbaren Lebensglauben finden."[346] Daher ist zu fragen, inwiefern Kinder gestärkt werden können, Erzählungen in ihrer spirituellen Entfaltung aufzunehmen und gleichzeitig die ‚Lasten' einer historischen Indifferenz zu akzeptieren.

Zur Unterstützung könnte im Zusammenhang mit einer Darbietung zur Textentstehung eine eigene Vertiefungseinheit erarbeitet werden, die genauer auf die (historische) Konstruktion der Texte eingeht. Hierfür würde sich eine Verknüpfung von der Exil- und Schöpfungserzählung anbieten, die beide als Einheiten von Godly Play zur Verfügung stehen. Innerhalb der Exilserzählung kann der Entstehungsrahmen der Schöpfungserzählung aufgezeigt werden. Die Schöpfung in sieben Tagen ist definitiv fiktiv und für Kinder, die mit Dinos spielen, die lange vor den Menschen gelebt haben, im Prinzip offensichtlich.[347] *Größere Kinder, die beide*

---

[346] M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 11.

[347] Vgl. J.W. Berryman, Glaubensgeschichten, 47-57.
Die Schöpfungsgeschichte gehört zwar zu den Glaubensgeschichten, wird aber wie die Gleichnisse mit Bildplatten dargestellt. Auch die Vorstellung als ‚sieben Geschenke des Lebens' unterstützt eine mythische und weniger eine historisierende Vorstellung.

Erzählungen kennen, könnten hierbei Verknüpfungen nachvollziehen. Die Schöpfungserzählung verkörpert die Erkenntnis der Exilbevölkerung, dass es nur einen Gott gibt, der überall zugegen ist und alles gemacht hat. Die Dankbarkeit das Leben wieder in seiner Fülle wahrnehmen zu können, wird in wunderbare Bilder übertragen und Gott für die Erschaffung der Welt gedankt. Diese Bilder, die sich in der Schöpfungserzählung widerspiegeln, können einzeln als wahr angenommen werden.[348] *Der strukturierte Erzählrahmen ist dagegen ein literarisches Kunstwerk, wie ein Gedicht, dass die Inhalte aufzeigt. Im Ergründungsgespräch könnte zu einem Gespräch zur Bedeutung der Historizität eingeladen werden. Eventuell wird die Frage zunächst nur für diese einzelne Erzählung beantwortet. Es wird aber vermittelt, dass diese Fragestellung legitim ist und ausgesprochen werden darf. Dass nicht zu jeder einzelnen Erzählung eine historische Einordnung möglich ist, ist auch aus der Perspektive der Exegese vertretbar.*

2.2.7 Traditions- und Religionsgeschichtlicher Hintergrund

Der äußere Rahmen der Darbietungen folgt bewusst der mündlichen jüdischen Tradition.[349] Das gemeinsame Sitzen auf dem Boden und das Hören der Erzählung führt die Gruppe auf spiritueller Ebene bereits nahe an die Zeit der Textentstehung heran. Die direkte Adressatengruppe der Verfasser kam entweder aus dem Judentum oder war zumindest mit den wichtigen Traditionen vertraut. Dies kann bei den teilnehmenden Kindern nicht vorausgesetzt werden. Im Godly Play Programm hat die Vermittlung der jüdischen Traditionen einen hohen Stellenwert, da das Christentum auf ihnen aufbaut. Dies macht sich insbesondere an den Glaubenserzählungen des Alten Testaments fest wie ‚Die Bundeslade und der Tempel'[350]. Dies wird in den ergänzenden Einheiten von GOTT

[348] Bis auf Sonne und Mond ist sogar die Reihenfolge der Entstehung der Naturphänomene mit den aktuellen Erkenntnissen der Naturwissenschaften in Einklang zu bringen, was im Verhältnis des damaligen Wissenstandes bemerkenswert ist.
[349] Vgl. P. Müller, Erzählen und Übersetzen, 92-96.
[350] J.W. Berryman, Glaubensgeschichten, 99-104.

IM SPIEL zum Alten Testament fortgesetzt. In den Darbietungen werden auch Erzählungen aufgenommen, die bedeutungsvoll für die jüdische Tradition sind, aber Konfliktpotential beinhalten und daher selten Kindergruppen vermittelt werden. Neben der Beziehung von Sara und Hagar, die beide einen Sohn von Abraham hatten, ist insbesondere die Erzählung von der vorbereiteten Opferung Isaaks durch seinen Vater Abraham zu nennen.[351] Hier zeigt sich eine besondere Sensibilität in der Darstellung. Es kommt weder zu einer Veränderung des Textes, der den Konflikt ausblendet, noch zu einer Polarisierung, die nur eine Interpretation zulässt. Die Konfliktszenen werden insofern gemildert, dass sie sprachlich beschrieben, aber nicht szenisch verstärkt werden. So wird gesagt, dass Isaak festgebunden wird und Abraham das Messer nimmt, visuell bleiben beide Figuren aber ruhig an ihren Plätzen gegenüber stehen. Das Einschreiten Gottes wird dagegen ‚sichtbar', indem mit der Handkante eine Linie zwischen die Figuren gezogen wird. Dies ist ein Beispiel des Umgangs mit dem Leerstellengehalt der Texte, der im Programm betont wird. So werden Boten Gottes nicht mit Holzfiguren dargestellt, aber über das Sprechen und mit Gesten auf sie verwiesen.[352] Die Rezipient*innen werden angeregt, sich über die sichtbaren Ereignisse hinaus mit den Inhalten auseinanderzusetzen. Für das Neue Testament wird mit ‚Jesus richtet auf, (Die Heilung einer gekrümmten Frau am Sabbat) eine kleine Einführung in den jüdischen Gottesdienst angeboten '[353]. Dieser Bibeltext hat als Rahmen den Gottesdienst in einer Synagoge und als Thema die Übertretung eines jüdischen Gesetzes durch Jesus. Im Einstieg wird ein weißer Filz ausgebreitet und der siebte Tag der ersten Schöpfungserzählung mit der Bedeutung des Sabbats thematisiert. Material und Thematik knüpfen an die Godly Play Einheit ‚Die Tage der Schöpfung'[354] an. Im nächsten Schritt wird der Gottesdienst in der Synagoge mit typischen Elementen dargestellt. Hierzu gehören die Vorstellung der Menora, ein Krug mit

[351] Vgl. M. Steinhäuser, Vertiefungsgeschichten zum Alten Testament, 42-49 und 66-73.
[352] Vgl. J.W. Berryman, Glaubensgeschichten, 71 und M. Steinhäuser, Vertiefungsgeschichten zum Alten Testament.
[353] Vgl. hierzu und im Folgenden M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 104-112.
[354] Vgl. J.W. Berryman, Glaubensgeschichten, 47-57.

einer Schriftrolle, aber auch der Ablauf, wenn aus der Schrift vorgelesen und dieser Text vor der Gemeinde erläutert wird. Jesus wird zunächst als Gottesdienstbesucher eingeführt und damit seine Zugehörigkeit zum jüdischen Glauben signalisiert. Mit dem Auftreten Jesu vor der Versammlung beginnt dann die Darstellung des Bibeltextes, der auf das aufgezeigte Vorwissen aufbauen kann. Über Identifikationsprozesse mit dem Handeln Jesu können auch Kinder die strengen, jüdischen Gesetze teilweise als überwunden akzeptieren, ohne diese abzuwerten. Diese Aufnahme der Erfahrungen des Judentums hat in der Umkehrung dazu geführt, dass Rabbiner Godly Play als religionspädagogischen Ansatz entdeckt haben, um eine jüdische Adaption zu entwickeln: Torah Godly Play.[355] Auch hier werden Erzählungen an den speziellen Kontext angepasst und neue Erzählungen hinzugefügt.
In einem spezifischen Godly Play Raum liegen die Materialien zur einzelnen Erzählung geordnet nach strukturellen Vorgaben.[356] Dies bedeutet, dass aus der Lage des Materials Rückschlüsse auf die Position des Textes innerhalb der Bibel geschlossen werden kann. In einer kreativen Phase können Kinder nach der Begegnung einer Erzählung zur Vertiefung andere Erzählungen auswählen, die vielleicht ein ähnliches Thema haben. Dies ist ein Grund, warum die Darbietung mit dem Holen und Wegbringen des Materials beginnen und enden soll. Zur Einordnung der verschiedenen Glaubensgeschichten untereinander wird im Praxisbuch von Godly Play die Vertiefungseinheit ‚Die Bücher der Bibel' empfohlen.[357] In dieser Einheit wird eine Ordnung der Bücher vorgestellt. Dabei wird die Bibel als Buchregal dargestellt, mit einzeln herausnehmbaren Buchattrappen. Abgesehen davon, dass die Anschaffungskosten relativ hoch sind und im deutschsprachigen Raum nur die evangelische Ausführung mit entsprechender Benennung der Bücher zur Verfügung steht, kann die Kennzeichnung/ Sortierung aus exegetischer Perspektive kritisch diskutiert werden. Die Bücher des Neuen und Alten Testaments sind nicht direkt zu unterscheiden, sondern nur über den Titel des einzelnen Buches.

---

[355] Vgl. R. Klein Miller, Torah Godly Play.
[356] Vgl. J.W. Berryman, Glaubensgeschichten, 15-18.
[357] Vgl. ebd., 126-130 und ders., Einführung in Theorie und Praxis, 33.

Buchgruppen, wie die Evangelien sind dagegen mit der gleichen Farbe gekennzeichnet. Nach dem Handbuch soll das Neue Testament alleine im unteren Regalboden stehen. Beim bestellbaren Material stehen die Evangelien (wahrscheinlich aus Platzgründen) aber direkt neben den Propheten des Alten Testaments. Dies könnte Kinder beim Kennenlernen des Aufbaus der Bibel verunsichern. Auch auf den zugehörigen Begleitkarten sind sie dementsprechend dargestellt.
In den Jesusgeschichten von GOTT IM SPIEL werden die Evangelientexte weiter unterteilt: [358] Jesus stiftet Gemeinschaft, Jesus tut Wunder, Jesus lehrt und diskutiert, Jesus leidet und stirbt sowie Jesus begegnet auf neue Weise. Die Einteilung erhebt aber keinen Anspruch auf Eindeutigkeit. Viele Darbietungen erfüllen entsprechend den bearbeiteten Bibeltexten unterschiedliche Kriterien. Aus religionspädagogischer Perspektive ist diese Aufteilung vertretbar, da sie insbesondere für jüngere Kinder nachvollziehbar ist und die Vorstellung der vielfältigen Wirkungsfeldern Jesu erleichtert. Steinhäuser erläutert in seiner Einleitung zu den ‚Wundergeschichten': „Diese wurden so ausgewählt und bearbeitet, dass sie neben dem Überwinden der Natur-Grenzen einen weiteren Aspekt thematisieren, z.B. die Sabbatfrage (gekrümmte Frau), ... Auf diese Weise soll eine ‚mirakelhafte Engführung' des Wunderhaften vermieden und das Geschehen im theologischen bzw. christologischen Zusammenhang dargeboten werden."[359] Hier wird insbesondere für die Durchführenden ohne erweiterte theologische Ausbildung verdeutlicht, dass die einzelnen Wunder immer im Zusammenhang betrachtet werden müssen. Aus exegetischer Perspektive ist diese Vorgehensweise zu unterstützen. Insgesamt können die Rezipienten sowohl strukturelle Gemeinsamkeiten wie auch gattungsspezifische Besonderheiten in den Bibelerzählungen entdecken. Als ‚Besonderheit' wird innerhalb der Einheit ‚Die Bücher der Bibel' zu einem ‚Kunstprojekt' eingeladen.[360] Die Kinder bekommen darin die Möglichkeit zu jeder Einheit ein Lesezeichen zu malen, das in die gemeinsame Bibel eingelegt wird und die Stelle kennzeichnet. In der

[358] Vgl. hierzu und im Folgenden M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 20-24.
[359] Ebd., 24.
[360] Vgl. J.W. Berryman, Glaubensgeschichten, 127.

Schule ist es organisatorisch schwierig für jede Lerngruppe, dies zu jeder Einheit durchzuführen. Es ist aber denkbar schöne Pappstreifen vorzubereiten, die zumindest mit Titel und Bibelstelle beschriftet werden. Die Kinder können in der Einheit, die Position der Erzählung in der Bibel erkennen und insbesondere am Ende der Grundschulzeit sehen, wie viele Texte der Bibel ihnen schon begegnet sind.

*Demnach werden sowohl bei Godly Play wie auch bei GOTT IM SPIEL wichtige Erkenntnisse zum jüdischen Glauben vermittelt, die es Kindern erleichtern Bibeltexte besser zu verstehen. Dies gilt für die Einheiten zum Alten Testament, wie auch zum Neuen Testament. Aber auch für das Verständnis des einzelnen Bibeltextes erfahren die Rezipient*innen eine große Unterstützung, indem auf erarbeitete Texte Bezug genommen wird. Der Einführung der einzelnen Erzählung wird viel Raum gegeben, um den Kontext der Erzählung aufnehmen zu können. Auch für die Vernetzung der Textstellen untereinander werden verschiedene Hilfen angeboten.*

Abb. 4

Um Gruppen in einem provisorischen ‚Godly Play Raum', die sich nicht so häufig treffen zu unterstützen, wäre eine zusätzliche Orientierung denkbar. Zu jeder der Gruppe bekannten Einheit könnte eine Orientierungskarte erstellt werden (Abbildung einer charakteristischen Szene, Titel der Einheit, mit Bibelstelle sowie eine kurze Einordnung in der Gesamtbibel auf der Rückseite).[361] *Zum einen finden Kinder in einer kreativen Phase leichter das damit gekennzeichnete, benötigte Material. Zum anderen können sie über die Bilder eingeladen werden verschiedene Einheiten in Bezug zueinander zu setzen.*

[361] Vgl. 10.1.3 Orientierungskarten.

2.2.8 Verstehensangebote und Deutungshorizonte

Im Programm werden Kinder herausgefordert ein eigenes Textverständnis mit individuellen Deutungen zu erarbeiten. Dies ist, wie zuvor aufgezeigt, möglich, weil der einzelne Bibeltext auf den verschiedenen Ebenen verantwortlich an die Gruppe weitergetragen wird. Damit wird für die Kinder die Grundlage gegeben, textspezifische Erfahrungen zu sammeln und zu interpretieren. Berryman und Müller erkennen für Kinder eine große Chance in den Bibeltexten, da sie individuelle Lernprozesse auslösen können.[362] Das Material allgemein und der Figurensatz insbesondere bieten sich für Identifikationsvorgänge an. Es werden dabei Hilfen eingesetzt, die das Hineinversetzen in eine antike Szene erleichtern und damit Denkmuster der Zieladressaten unterstützen. Es werden aber auch Empathievorstellungen zu einzelnen Figuren herausgefordert. Die sympathie- bzw. antipathiefördernden Merkmale passen sich dabei dem Bibeltext an. So werden zentrale Figuren, wie Jona[363] und Zachäus[364] sehr intensiv in konkreten, charakterisierenden Handlungssituationen vorgestellt. Ähnliches gilt für die Erzeugung situationsbezogener Emotionen.
Die Wirkung dieser Maßnahmen kann im Ergründungsgespräch erkennbar werden. Hier werden die Kinder nicht nur zu einer individuellen Wertung und dem Zusammentragen wesentlicher Aspekte der Erzählung ermutigt, sondern erarbeiten darüber hinaus Deutungen, die eine Verbindung zu ihrem eigenen Leben herleiten. Der letzte Aspekt widerspricht der historisch - kritischen Exegese, die den Text ausdrücklich in seiner Wirkung auf dessen Zielgruppe untersucht. Aus der Perspektive des Priesters Berryman und des Pastoraltheologen Steinhäuser ist aber gerade dieser Aspekt sehr bedeutsam. In der Praktischen Theologie allgemein, aber insbesondere auch in der Religionspädagogik ist es wichtig, die Texte nicht nur sachlich von ‚außen' zu betrachten, sondern einen

[362] Vgl. hierzu und im Folgenden P. Müller, Godly Play - hermeneutisch, exegetisch und religionspädagogisch betrachtet, 91-102.
[363] Vgl. J.W. Berryman, Glaubensgeschichten, 119-125.
[364] Vgl. M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 51-58.

praktischen Lebensbezug herzustellen.[365] Daher soll auch dieser Aspekt zusätzlich in diese Arbeit einbezogen werden.
Die Teilnehmergruppe wird aufgefordert der Wirkung des Textes nachzuspüren und sich auszutauschen. In diesem Zusammenhang wird zunächst nach den emotionalen Eindrücken gefragt, dann nach der Bedeutung des Textes, nach den individuellen Identifikationsmöglichkeiten und reflektiert, ob Teile des Textes hätten weggelassen werden können, ohne dass sich die Wirkung des Textes verändert. Insofern werden Kinder an eine Reflexion des Textes herangeführt. Hier lernt die Gruppe auch voneinander. Insbesondere ‚erfahrene' Teilnehmer*innen kennen die Strukturierung der Fragen und lernen diese Bereiche abzugrenzen, indem sie allgemeingültige Wirkungen, die auch die Zieladressaten betreffen könnten, der ersten oder zweiten Frage zuordnen und konkrete Übertragungen der dritten Frage. Im Sinne der Entwicklungsförderung der theologischen Sprache sollten die Erzähler*innen die Teilnehmer*innen unterstützen, indem sie beim eigenen Sprechen und dem Eingehen auf die Beiträge zwischen Reaktionen damaliger und heutiger Rezipient*innen differenzieren und Gemeinsamkeiten herausstellen. Dies ist eine besondere Herausforderung des ‚Echoing'.[366] Äußerungen der Kinder werden wertgeschätzt und aufgerufene Sequenzen mit Worten und Gesten der Darbietung wiederholt. Diese Wiederholung soll aber nicht wörtlich, sondern inhaltlich erfolgen. Erfahrungen und Empfindungen der Kinder werden mit eigenen Worten der Erzähler*innen einzeln zusammengefasst und signalisieren, dass individuelle Reaktionen verschieden sein dürfen. Der Inhalt bleibt unbewertet, d. h. die Erzähler*innen ändern nicht die Interpretation, sondern versuchen gleichzeitig sie sachgerecht (Übersetzung Theologensprache) und für die Gruppe verständlich (Übersetzung Kindersprache) wiederzugeben. Der letzte Bereich ist häufig bei langen Erklärungen bedeutsam, wo der Inhalt für die Gruppe auf wenige Sätze komprimiert wird. Im Zweifelsfall wird beim Kind nachgefragt, ob diese Formulierung des Beitrages noch stimmig ist. Ansonsten muss sie angepasst werden. Auf dieser Weise bekommen alle Teilnehmer*innen die

[365] Vgl. 3.2.6 Korrelation.
[366] Vgl. M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 16.

Möglichkeit den Beitrag noch einmal auf sich wirken zu lassen. Jüngere Kinder und weniger erfahrene Teilnehmer*innen bleiben bei der ersten Frage, was ihnen das Liebste in der Geschichte ist, häufig an der Erzähloberfläche. Sie nennen oder zeigen einzelne Motive wie das schaukelnde Boot oder dass Jesus hilft. Bei der Frage nach dem Wichtigsten in der Geschichte werden zunehmend allgemeingültige Antworten aufgezeigt. Hier geht es nicht um die Erarbeitung einer speziellen Kernbotschaft, der einen allgemeingültigen Wahrheit, wie sie vom Programm abgelehnt wird. „Vertrauen Sie dem Suchen der Kinder, das zu finden, was sie im Hinblick auf Gott und die Schrift brauchen."[367] Während die ersten beiden Fragen dazu einladen, sich auf den erzählten Inhalt zu begrenzen, laden die letzten beiden Fragen dazu ein, eine Metaebene zu betreten und die Erzählung von einer größeren Distanz aus zu betrachten. Insbesondere die dritte Frage fordert konkret dazu auf, die Erzählung vom historischen bzw. narrativen Rahmen zu distanzieren und Inhalte auf die persönliche Erfahrungswelt zu übertragen. Die Teilnehmer*innen suchen nach verschiedenen Anknüpfungspunkten in ihrem konkreten Leben. Dies bedeutet, dass die Kinder aufgefordert werden, Motive herauszuarbeiten, die außerhalb des Textes für sie anschlussfähig sind. Berryman hebt diese Fähigkeit der Kinder heraus und sieht eine Chance in der Konfrontation mit verschiedenen wichtigen Motiven, die in den Bibeltexten berührt werden.[368] In diesem Arbeitsschritt bietet das Material eine wichtige Grundlage. Auch wenn die Erzähler*innen beim Gespräch Blickkontakt mit der Gruppe aufnehmen, bleibt der Blick der Einzelnen oft auf dem Bodenbild. Da die Gegenstände sehr offen (symbolhaft) gehalten sind und beim Gespräch ausliegen, kann ein Transfer auf neue, vergleichbare Situationen stattfinden. Dann sehen die Kinder auf dem Boot nicht mehr Jesus und die Jünger, sondern die Familie beim letzten Urlaub oder die Spuren der Figuren, die den Weg durch den Sand gingen, wandeln sich von den Israeliten des Exils in eine Gruppe von Flüchtlingen eines Kriegsgebietes. „Die großen existentiellen Probleme sind der Tod, die

[367] J.W. Berryman, Einführung in Theorie und Praxis, 81.
[368] Vgl. ebd., 59.

Bedrohung der Freiheit, die Isolation und das Bedürfnis nach Sinn.“[369] Diese beschäftigen auch Kinder. Über die Konfrontation erhalten die Kinder insbesondere in der Ergründungsphase und der Phase der Kreativen Beschäftigung die Möglichkeit sich mit diesen Problemen auseinanderzusetzen, sie auszudrücken, aber auch teilweise zu bearbeiten.[370] In der Kreativen Phase sollen Kinder im Anschluss über das Nachspielen von Szenen oder bildnerischem Gestalten die Möglichkeit erhalten das Erlebte weiter umzusetzen. Diese Umsetzung ist aber kein Schwerpunkt dieser Arbeit.

Das Programm bietet in der Darbietung und dem ausgebreiteten Material verschiedene Anknüpfungspunkte für die Ergründungsphase. Während die Kinder in der Phase der Darbietung in einer passiven Rolle sind, findet in der Ergründungsphase eine Verantwortungsübergabe statt, die in der Phase der kreativen Beschäftigung verstärkt wird. Das Interpretieren der Erzählung liegt in der Verantwortung der Kinder. Hierfür werden innerhalb der Darbietung verschiedene Aspekte als Grundlage angeboten. In jeder Einheit werden neben spirituellen Vorstellungen auch kognitive Auseinandersetzungen gefordert und gefördert. Dadurch können unterschiedliche Deutungsmuster zusammengetragen werden.

Durch die Vermittlung von Hintergrundwissen und -erfahrungen der Urgemeinden können Deutungen erarbeitet werden, die teilweise mit denen der Urgemeinde übereinstimmen.

2.2.9 Zusammenfassung

Ein besonderer Schwerpunkt des Programmes wird auf die Entfaltung der Spiritualität gelegt. Dies ist für ein religionspädagogisches Programm, das seine Wurzel in der Pastoraltheologie hat, legitim. Aus der Perspektive der Bibelwissenschaft konnte aber aufgezeigt werden, dass das Programm Teilnehmende gleichzeitig unterstützt bedeutsame Erkenntnisse der Bibelwissenschaft zu gewinnen.

Durch die audiovisuelle Darstellung wird die Wahrnehmung der

[369] Ebd., 59.
[370] Vgl. E. Simon, Berührungen in der Tiefe,136-147.

Gesamtsituation mit den einzelnen narratologischen Merkmalen deutlich vernetzt. Die Stärke ist die Gesamtkomposition von Material, Bewegung und Sprache. Wie aufgezeigt sind die vorzutragenden Texte in der Formulierung sehr ausgefeilt. Zum ‚Auswendiglernen' sind sie jedoch zu lang. Inhaltlich wiedergegeben ist die Gefahr groß, dass wichtige Aspekte verloren gehen. Beim Vorlesen wird wiederum der authentische Charakter eingeschränkt. Entsprechend Berryman ist es wichtig, die Geschichte zunächst für sich aufgenommen zu haben, um sie im nächsten Schritt weitergeben zu können. Hierfür ist der ausführliche Hintergrundtext zur einzelnen Einheit von herausgehobener Bedeutung. Auch Erzähler*innen mit eingeschränkter theologischer Vorbildung werden dadurch befähigt, Texte mit ihrem exegetischen Hintergrund besser zu verstehen und diese kompetent weiterzugeben.
Innerhalb der Einheit ist positiv die Kontextualisierung hervorzuheben, die Kinder einen Einstieg in den größeren Erzählrahmen ermöglicht, um den im Zentrum stehenden Bibeltext besser wahrnehmen zu können. Auch die Gesamtstruktur der Texte wird in der Darbietung erkennbar. Manche Kritikpunkte aus exegetischer Sicht wurden in der deutschen Adaption GOTT IM SPIEL bereits berücksichtigt. Insbesondere im Bereich der Literarkritik und der damit verbundenen Gliederung der Bibeltexte konnte eine deutliche Verbesserung aufgezeigt werden. Grundlage dafür ist, dass in der Adaption nur noch einzelne Bibeltexte als Grundlage der Einheiten ausgewählt wurden. Im Bereich der Redaktionsgeschichte konnte aber auch bei GOTT IM SPIEL aufgezeigt werden, dass aus Sicht der Exegese Handlungsbedarf besteht. Für die Evangeliumstexte wurde eine Alternative aufgezeigt, mit der eine Interessensvereinbarung über eine Ritualisierung und Visualisierung ermöglicht werden könnte. Ähnliches gilt für eine Einführung von Begleitkarten zur einzelnen Einheit, die Kindern die Einordnung in den Gesamtkanon erleichtern könnten und zur Vernetzung der verschiedenen Einheiten einlädt, wie dies durch die räumliche Anordnung in einem festen Godly Play Raum für feste Gruppen der Fall ist. Im Sinne der spirituellen Entfaltung möchte das Programm Kinder dabei unterstützen die Erzählungen inhaltlich zu erarbeiten und nicht an ihrer Historizität zu messen. Für die Exegese ist es von

Bedeutung zu untersuchen, inwieweit Erzählungen historisch verankert sind. Dieses führt nicht zur Ab- oder Anerkennung der Texte. Wichtig ist das Wissen um die Rahmenbedingungen, um den Text besser zu verstehen. Ähnliches gilt für die Kinder. Von den Verantwortlichen des Programms wurde auch von Seiten der Kinder das Interesse an dieser Fragestellung wahrgenommen. Hier wurde aufgezeigt, dass es neben den verschiedenen kleinen Textsignalen für fiktive Texte eine spezielle Einheit zur Thematisierung geben könnte. Hierbei kann es nicht darum gehen den Fiktionalitätsgrad von Texten zu entlarven, sondern die vom Programm geforderte Kompetenz der Kinder ernst zu nehmen und ihre Offenheit gegenüber Bibeltexten langfristig zu stärken.
In verschiedenen Einheiten werden spezielle Angebote zur Weiterarbeit aufgezeigt. Diese könnten als allgemeine Rubrik eingeführt werden. Aus der Perspektive der Bibelwissenschaft wäre zunächst das Lesen des Bibeltextes zu nennen, evtl. mit verschiedenen Übersetzungen, altersgerechten Formulierungen und Paralleltexten. Spezifische Landkarten oder Landschaftsbilder zu den einzelnen Einheiten könnten als spezifisches Kreativmaterial zur späteren Vertiefung ebenfalls bereitliegen.

Erweiterungen sind im Prinzip zu jedem Konzept denkbar. Dies wird auch vom Programm allgemein befürwortet und in der steten Weiterentwicklung erkennbar. Aus der Perspektive der Exegese wurde deutlich, dass Godly Play und GOTT IM SPIEL die Teilnehmenden stärken kann, eigenständig bedeutungsvolle, exegetische Erfahrungen zu sammeln. Dieses ist gerade mit Blick auf jüngere Kinder in besonderer Weise zu würdigen.

Untersuchung von einzelnen Einheiten

Nachdem dargestellt wurde, dass insbesondere die deutschsprachige Adaption GOTT IM SPIEL einen sehr verantwortlichen Umgang mit den verschiedenen Kriterien der exegetischen Arbeit aufzeigt, soll dies an einzelnen Beispielen detaillierter untersucht werden.
Hierfür wurden zwei Einheiten ausgewählt, die sich thematisch ergänzen, in Inhalt, Anspruch und Aufbau aber sehr unterschiedlich sind.

Die Kerneinheit ‚Jesus segnet die Kinder' ist auch schon für kleine Kinder geeignet, da der erste Schwerpunkt der Erzählung auch auf der nonverbalen Ebene nachvollziehbar ist.[371] Dagegen zeigt die Vertiefungseinheit ‚Jesus überwindet Grenzen' höhere Anforderungen an die Rezipientengruppe. Der Text ist komplexer aufgebaut und der Inhalt auf verschiedenen Ebenen herausfordernd.[372]

Zu jeder der beiden betrachteten Einheiten soll herausgearbeitet werden, inwieweit Erzähler*innen durch die Hintergrundinformationen im Begleittext auf Besonderheiten aufmerksam gemacht werden. Diese dienen den Erwachsenen Gesamtzusammenhänge zu verstehen, die sich auf deren Art des Spielens übertragen. Außerdem helfen sie im anschließenden Gespräch die Kinder sachgerecht zu unterstützen.

Im Zentrum stehen jedoch Aspekte der exegetischen Untersuchung, die Kinder durch das Erleben der Einheit direkt erarbeiten können. Entsprechend dem Aufbau im Buch sollen Text und Spielanregung getrennt betrachtet werden. In Bezug auf den gesprochenen Text soll reflektiert werden, inwieweit er dem biblischen Text gerecht wird. Ähnliches gilt für die Spielanregung. Hier wird in Bezug auf Materialauswahl, Bewegungs- und Sprechanweisungen überprüft, inwieweit diese mit den erarbeiteten Ausführungen des ersten Kapitels übereinstimmen.

Anschließend wird anhand der Gesamtdarbietung aufgezeigt, inwiefern aus exegetischer Sicht Ergänzungen sinnvoll wären.

[371] Vgl. 1.2 Untersuchung zu Mk 10,13-16 (Jesus segnet die Kinder).
[372] Vgl. 1.3 Untersuchung zu Mt 15,21-28 (Jesus überwindet Grenzen).

2.3 Exegetische Untersuchung zu ‚Jesus segnet die Kinder'

In diesem Kapitel soll die Einheit ‚Jesus segnet die Kinder' [373] unter Berücksichtigung der erarbeiteten exegetischen Erkenntnisse näher betrachtet werden.[374]
Im Begleittext werden die Erzähler*innen in die Bibelerzählung eingeführt.[375] Sie erfahren sowohl theologische wie pädagogische Hinweise sowie Erläuterungen zu Spielentscheidungen.
In einer Art tabellarischen Regieanweisung folgt die Umsetzung der konkreten Einheit.[376] Im ‚Text' wird ausgeführt, was gesagt werden soll und in der ‚Spielanregung' folgen Erläuterungen zu Sprech- und Spielweisen.[377]

2.3.1 Textbestimmung

Tabelle 4[378]

Begleittext	Text	Spielanregung
Eine Erläuterung der Lutherübersetzung im Biblisch-theologischen Hintergrund verweist auf eine kritische Betrachtung. Jesu Reaktion auf die Jünger wird von ‚unwillig' auf	„Da rief Jesus: 'Hört auf damit! Lasst die Kinder zu mir kommen. Niemand darf sie daran hindern. Hört ihr?' "[380] Hier wird die Interpretation der Gemütsregung über die Rahmung der Jesusrede dargestellt. Diese orientiert sich zwar an der EÜ,	Nachdem Jesus die Kinder umarmt und gesegnet hat, folgt die Ansprache an die Erwachsenen. Auf der einen Seite zeigt sich in der Umstellung ein deutlicher

[373] Vgl. hierzu und zum ganzen Kapitel M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 44-50.
[374] Vgl. 1.2 Untersuchung zu Mk 10,13-16 (Jesus segnet die Kinder).
[375] Vgl. hierzu und zum ganzen Kapitel M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 44-47.
[376] Vgl. hierzu und zum ganzen Kapitel ebd., 48-50.
[377] Zu besseren Lesbarkeit werden innerhalb des angezeigten Textabschnittes des Referenztextes nur noch direkte Zitate markiert.
[378] Zur besseren Übersicht werden alle Tabellen zur Exegetischen Untersuchung ‚Jesus segnet die Kinder' als eine Gesamttabelle geführt.
[380] M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 49.

‚ärgerlich' korrigiert.[379] Da auch die EÜ den Begriff unwillig führt, kann es überraschen, dass diese nicht aufgeführt wird. Auch die Erläuterung zu V 15 mit der ‚Wahrlichformel' ist an der Lutherübersetzung orientiert.	dafür fehlt aber der letzte Abschnitt von V 14: Nennung des ‚Reich Gottes' und insbesondere Verweis auf andere Personengruppen, die ebenfalls mit dem Reich Gottes verbunden sind. Außerhalb der Rede zeigt sich ein offener Umgang mit den Übersetzungen.[381]	Eingriff in den Ursprungstext. Auf der anderen Seite wird insbesondere für Kinder die Zäsur zwischen Begegnungserzählung und Lehrsatz stärker verdeutlicht.

Während sich im Begleittext eher an der Lutherübersetzung orientiert wurde, folgt der Text der Einheit eher der Einheitsübersetzung. Hier ist zu hinterfragen, ob dies eine Folge des Textvergleichs ist oder ob Begleittext und Einheit isoliert voneinander entstanden sind und die Kohärenz einschränkt. Dies wird beispielsweise darin deutlich, dass der Begleittext die Bedeutung der ‚Wahrlichformel' erläutert, im Text der Darbietung diese jedoch fehlt.

2.3.2 Textentstehung

Im Begleittext steht keine Erläuterung zur Textentstehung oder zu Paralleltexten. Wie in vielen Einheiten wurde auch in dieser der Markustext als Grundlage genommen.[382] Im Gegensatz zu anderen Einheiten wird aber weder auf Unterschiede zwischen den Paralleltexten eingegangen, noch Entscheidungskriterien angeführt, warum diese Fassung ausgewählt wurde. Bei näherer Betrachtung fällt auf, dass die praktische Umsetzung auch charakteristische Merkmale von Mt 19,13-15 und Lk 18,15-17 aufzeigt.[383]

---

[379] Vgl. hierzu und im Folgenden G. Guttenberger, Das Evangelium nach Markus, 232.
[381] Diese Veränderungen sollen im Rahmen der Sprachlichen Analyse und der Textgliederung in der Gattungsanalyse näher untersucht werden.
[382] Von 24 Einheiten wurden neun Einheiten auf der Grundlage des Markusevangeliums erstellt. Die anderen Einheiten gründen auf den Texten des Matthäus (5), Lukas (7) und Johannes (4). Möglicherweise wurde hierfür berücksichtigt, dass Markus das älteste Evangelium darstellt.
[383] Vgl. 1.2.2 Textentstehung.

Die ersten beiden Verse sind bei allen Synoptikern sehr ähnlich (vgl. Mk 10,13-14B, Mt 19,13-14B und Lk 18,15-16B). Während V 14B in der Einheit nach Markus nahezu wörtlich wiedergegeben und visuell verstärkt wurde, gab es danach einschneidende Veränderungen. Nach der Markusvorlage, der Lukas folgt, hätte nun die Einführung des Lehrsatzes in Form der ‚Wahrlich-', bzw. ‚Amenformel' folgen müssen. Diese Einführung fehlt. Die Verse V 14C und V 15B wurden zusammengefasst und an den Schluss gesetzt. Stattdessen folgt zunächst die für Markus charakteristische Umarmung und Segnung der Kinder von V 16, der eigentlich den Abschluss der Perikope darstellt.

Begleittext	Text	Spielanregung
Im Hintergrundtext wird erläutert, dass V 15 mit der „Einführung ‚Wahrlich, ich sage euch' besonders unterstrichen wird."[384]	Der Lehrsatz wird ohne die Einführung wiedergegeben.	Die Figuren werden ab dieser Phase nicht mehr versetzt. Dadurch wird nicht vom Hören der Lehre abgelenkt.
Im biblisch-theologischen Hintergrund wird die enge Verbindung von V 15 und V16 erläutert. In V 15 wird die vertrauensvolle Haltung der Kinder gegenüber Gott den Erwachsenen als Vorbild dargestellt. Vers 16 verkörpert die Lehre durch eine Handlung.	Und Jesus sagte zu ihnen: „Ja, schaut her. Schaut wie nahe ich den Kindern bin. Ich kann ihr Vertrauen spüren. Wer so zu mir kommt, dem steht das Himmelreich offen."[385]	Nach der Segnung werden die Erwachsenen zum Beobachten noch ein Stück näher an die Jesus - Kindergruppe gerückt.

Nachdem im Begleittext die Bedeutung der ‚Wahrlich-' oder ‚Amensformel' erläutert wurde, muss es verwundern, dass diese in der Darbietung nicht berücksichtigt wurde. V 15A fehlt. Diese Änderung entspricht der

[384] Ebd., 45.
[385] Ebd., 49

Bearbeitung von Matthäus.[386] Evtl. sollte die Formel durch den Szenenumbau mit der kurzen Besinnungspause ersetzt werden. Auch diese verweisen auf einen neuen Höhepunkt in Form der Rede. Insbesondere die Nutzung der ‚Amenformel' durch Jesus könnte Kindern aber den Bezug zur Liturgie erleichtern, wenn wichtige Aussagen mit dem Wort ‚Amen' bekräftigt werden. Wie in der Einheit zum Vaterunser hätte dies ganz kurz erläutert werden können: „ ‚Amen' heißt: ‚So soll es sein.' "[387]
Der Lehrsatz wird durch die Positionierung der Figuren in der Schlussposition besonders hervorgehoben. Die Erwachsenen stehen im Außenkreis um Jesus und den Kindern. Das zuvor beobachtbare Vorbild der Kinder Vertrauen zu Jesus zu haben, wird nun mündlich im Lehrsatz hervorgehoben.[388] Dieser Aufbau ist insbesondere für jüngere Kinder leichter nachvollziehbar. Zunächst sehen sie, dass Jesus und die Kinder sich ganz nahe sind, sich berühren. Während sie diese Szene weiter im Blick haben, wird betont, dass die Erwachsene davon etwas lernen sollen. Diese Darstellung erinnert wiederum an die Bearbeitung von Lukas, wo Jesus die Kinder zu sich ruft und die Perikope mit dem Lehrsatz an die Erwachsene endet.
Charakteristisch für die Markusfassung ist in der Einheit aber das Umarmen der Kinder, das nur der Evangelist Markus beschrieben hat und von zentraler Bedeutung ist. Die fehlende Vernetzung zwischen dem biblisch theologischen Hintergrund und der praktischen Umsetzung in der Darbietung wird in dieser Einheit sehr deutlich. Zumindest hätte die Amenformel in der Darbietung berücksichtigt werden müssen. Die Umstellung des Lehrsatzes an das Ende kann aus religionspädagogischen Gründen dagegen noch als akzeptiert werden, da die beiden Verse in enger Beziehung zueinander stehen. Durch die Umstellung der Figuren können die Kinder besser wahrnehmen, dass ein Lehrsatz für die Erwachsenen im Zentrum steht und welchen Inhalt er hat. Auf jeden Fall hätten so gravierende Abweichungen in der Umsetzung in den ‚erzählerischen und

[386] Auch dort fehlt der zweite Vergleich in das Reich Gottes zu gelangen.
[387] Ebd., 229.
[388] Hier könnte eine Engführung gesehen werden.
Vgl. 2.3.8 Verstehensangebote und Deutungshorizonte.

spielerischen Entscheidungen‘ für die Erwachsenen erläutert werden müssen.

2.3.3 Sprachliche Analyse

Verschiedene sprachliche Auffälligkeiten, die sich auf deren Inhalt beziehen, werden im Kontext der narratologischen Analyse oder den Verstehens- und Deutungsangeboten näher betrachtet. An dieser Stelle soll auf die besondere Verknüpfung von gesprochenen und gespielten Textinhalten verwiesen werden.

Begleittext	Text	Spielanregung
In den erzählerischen und spielerischen Entscheidungen wird der ‚Wendepunkt‘ hervorgehoben., der den Ausschluss der Kinder zurückweist (vgl. V 14B).	Die Antithese (V 14B) wird nahezu wörtlich aus der EÜ übernommen. Es wird zusätzlich durch Handlungsaufforderungen: “Hört auf damit…Hört ihr?“ [389] umrahmt und hervorgehoben.	Nach den Worten Jesu wird die zuvor aufgebaute Mauer der Jüngerfiguren aufgelöst, indem eine Figur nach der anderen vom Weg weggenommen wird, bis der Weg zwischen Jesus und den Kindern wieder frei ist.
Das Segnen der Kinder durch Jesus wird als Versprechen der ‚Nähe Gottes‘ erläutert.	„Dann waren die Kinder Jesus ganz nah und Jesus war den Kindern ganz nah. Es wurde ganz still. Und Jesus segnete jedes von ihnen.“[390] Sprachlich wird die Einzelsegnung betont.	Nach der Auflösung des Konflikts mit den Jüngern wird diese Phase der Ruhe betont. Nach der Nennung wird der Segen Jesu zweifach dargestellt, zunächst mit der Berührung des Fingers auf dem Kopf jeder einzelnen Kinderfigur [391] und dem anschließendem

[389] Ebd., 49.
[390] Ebd., 49.
[391] Die Geste erinnert an das individuelle Kreuzzeichen auf die Stirn oder einer Handauflegung durch eine andere Person oder auch das persönliche Kreuzzeichen in der

		Halten der gewölbten Hand über die gesamte Kindergruppe.[392]

Durch die ausbreitende Ruhe, unmittelbar nach dem vorangegangenen Konflikt wird die Vorstellung des Segens bereits eingeleitet. Die Jünger, die den Weg versperrt haben, sind gegangen und Jesus wendet sich ganz den Kindern zu. Dies kann bereits als ‚Segen' verstanden werden. Die Erläuterung der inneren und äußeren Nähe von Jesus und den Kindern könnte über die Nähegeste noch hervorgehoben werden. Diese Geste wird verwendet, wenn Menschen Gott besonders nahekommen. Typischerweise ist dies beim Beten der Fall.[393] Hier fallen auch die gleichen Formulierungen auf. Aber auch beim intensiven Gespräch zwischen Jesus und Simon Petrus bei dessen Berufung, in der vorangegangenen Einheit wird diese Geste eingesetzt.[394] Durch das Abschirmen der Figurengruppe nach außen würde die Verbundenheit zwischen Jesus und den Kindern noch stärker hervorgehoben werden. Dies kann damit aber auch schon als Segensgeste gesehen werden, was vielleicht zum Ausschluss dieser Geste führte.
Durch die beschriebenen Segensgesten kann den Kindern der Bezug zwischen dem Glaubensinhalt (Begriff Segen) und dem Glaubensausdruck (Segnen) erleichtert werden. Insbesondere für Kinder, denen der Begriff fremd war, bietet sich die Möglichkeit sich eine erste Vorstellung dazu zu entwickeln. Gleichzeitig ist die Szene anschlussfähig zu verschiedenen Vorerfahrungen.
Durch die direkt folgende Erläuterung im Lehrsatz kann dann ein Bezug zwischen konkreter Gegenwart und allgemeiner Zukunft gesehen werden.

2.3.4 Gattungsanalyse

Wie zuvor ausgeführt, wird die Lehraussage aus V 15 als zentrales

katholischen und orthodoxen Kirche.
[392] Diese Geste erinnert an dem Segen über einen einzelnen Menschen oder auch einer großen Gruppe ohne Berührung, insbesondere im Gottesdienst.
[393] Vgl. ebd., 225 und 227.
[394] Vgl. ebd., 42.

Element der Textstelle im Programm hervorgehoben und an den Schluss gesetzt.

Begleittext	Text	Spielanregung
Im biblisch-theologischen Hintergrund wird die Allgemeingültigkeit von V 15 betont und hervorgehoben, dass die Erwachsenen von den Kindern etwas über die Beziehung zu Gott lernen können.	„Ja schaut her. Schaut, wie nah ich den Kindern bin. Ich kann ihr Vertrauen spüren. Wer so zu mir kommt, dem steht das Himmelreich offen.“[395]	Während Jesus im Kreis der Kinder steht, stehen die Erwachsene um sie herum mit der Blickrichtung zur Mitte.

Die Lehraussage in V 15 grenzt sich in ihrer Allgemeingültigkeit von der konkreten Szene ab, in der sie eingebettet ist. Dies wurde in dieser Einheit in besonderer Weise umgesetzt. Zunächst wurde die Begegnungsszene dargestellt. Dem folgt die Weitung der Zusage zur Nähe Jesu. Die Bedeutung als Lehraussage wird zusätzlich dadurch betont, dass weiter darüber nachgedacht wurde. Die Aussage behält ihre zentrale Stellung.

2.3.5 Narratologische Analyse

Zunächst ist es wichtig den äußeren Erzählraum zu betrachten.

Begleittext	Text	Spielanregung
Während der biblisch-theologischen Hintergrund keine Stellung bezieht, wird in den erzählerischen	„Im Land Israel… eine Stadt… Kinder spielen.“[396] Zunächst wird der Raum sehr allgemein dargestellt. Dann wird erklärt, dass Jesus unterwegs ist und die	Land und Stadt werden mit Materialien repräsentiert, die in verschiedenen Einheiten eingesetzt werden und vertraut sein können. Der Weg wird langsam in Richtung der

[395] Ebd., 49.
[396] Ebd., 48.

Entscheidungen ausgesagt, dass es keine genaueren Bezüge zum Ort gibt und daher die Straße einer Ortschaft gewählt wurde.	Rezipienten eingeladen sind, Jesus auf dem Weg zu begleiten. Hierbei wird die Metaphorik des Weges bestärkt.	Rezipient*innen ausgerollt. Kinder und Mütter sollen bewusst erst beim Erkennen von Jesus auf den Weg gestellt werden. Durch den Wegverlauf ‚geht' Jesus auf sie (und die Zuschauenden) zu. Auch die Jünger treten ihnen entgegen. Dadurch wird der Identifikationsprozess unterstützt.

In Anlehnung an Mk 10,10 findet die Begegnung in einem Haus statt, unmittelbar nachdem Jesus sich entschlossen hat nach Judäa (Jerusalem) zu ziehen (vgl. Mk 10,1)[397]. Von dieser Vorstellung abweichend wurde die Begegnung mit den Kindern auf die offene Straße verlegt, auf den Weg durch das ‚Land Israel'. Dies kann aufmerksame Erzähler*innen auf ein imaginäres Wegmotiv verweisen, dem Weg zum Kreuz. Diese Verknüpfung könnte auch bei Kindern angeregt werden, wenn gesagt wird, dass Jesus nach Jerusalem unterwegs ist.[398] Mit dieser Begründung wäre die Verlegung der Begegnung auf den Weg auch aus exegetischer Perspektive vertretbar. Dann sollte diese Verortung aber auch im Begleittext näher erläutert werden.
Insgesamt werden in der Einheit vier Personen(-gruppen) vorgestellt:
Jesus, Jünger, Kinder und Angehörige der Kinder.

[397] Weder Überschriften noch Abgrenzungen der Kapitel stammen vom Evangelisten Markus. Daher muss auch vor dem Textabschnitt auf Hinweise geachtet werden.
[398] Mit dieser Vernetzungsmöglichkeit könnten insbesondere größere Kinder und Erwachsene eine Verbindung zum Ostergeschehen aufbauen, die im größeren biblischen Erzählrahmen hier angelegt ist.
Vgl. 1.2.7 Traditions- und Religionsgeschichtlicher Hintergrund.

Begleittext	Text	Spielanregung
Die Souveränität Jesu wird zu Beginn herausgestellt. Dies wird an seinem allgemeinen Auftreten festgemacht. Dem gegenüber wird seine emotionale Reaktion hervorgehoben und näher erläutert.: „Er wird ärgerlich“[399]	Jesus, der als einziger mit Namen vorgestellt wird, ist von Beginn an die zentrale Figur der Erzählung. Er hat den größten Anteil an wörtlicher Rede.	Seine zentrale Stellung innerhalb der Erzählung wird von Anfang an von den umrahmenden Menschengruppen gekennzeichnet. Zunächst sind es die Jünger. Besonders deutlich wird es aber am Schlussbild, wenn Jesus in der Mitte steht, dicht um ihn herum die Kinder und im weiteren Umkreis verteilt die verschiedenen Erwachsenen, alle mit der Blickrichtung zu ihm.
Die Jünger vertreten im biblisch-theologischen Teil die allgemein zeitgenössische Einstellung gegenüber Kindern als ‚unfertige Wesen‘. In den erzählerischen Entscheidungen werden sie als Vertreter der Männer vorgestellt.	Die Jünger werden nach Jesus als seine Begleiter vorgestellt. In der Anschlussszene bekommen sie den einzigen Anteil an direkter Rede außer Jesus. Er spricht hauptsächlich zu ihnen.	Die Jünger bleiben die meiste Zeit im Hintergrund, agieren auch nicht als geschlossene Einheit. Während ein Teil der Gruppe sich den Kindern in den Weg stellt, bleibt eine Figur zurück. Zum Schluss stehen sie außen als Beobachter.
In den erzählerischen und spielerischen Entscheidungen steht, dass nicht erwähnt wird, wer Jesus bringt und daher für die Darbietung entschieden wurde, dass es Mütter	Die Begleiter der Kinder haben keinen eigenen Redeanteil. „Die Mütter brachten Kinder zu Jesus. Die Mütter wollten, dass die Kinder Jesus nahekommen, dass er sie	Drei Erwachsenenfiguren sollen eingesetzt werden. Zunächst werden sie in Zusammenhang mit den Kindern bewegt (als Repräsentanten der Familie), später mit den Jüngern

[399] Ebd., 45.

waren.[400]	berührt.“[401] Die Formulierung kann auf die Gegenwart übertragen werden	(als Repräsentanten der Erwachsenen).
Die Kinder werden im biblisch-theologischen Hintergrund als Vertreter von Menschen der damaligen Gesellschaft beschrieben, die als „unvollkommen, unfertig und unwürdig“[402] gelten. Daher stehen sie im Schutz der Familien.[403]	Es wird über und zu den Kindern gesprochen. So geht die Einladung Jesu an alle Kinder. Die Kinder selber kommen nicht zu Wort.	Die Kindergruppe wird im charakterisierenden Spiel in Begleitung der Mütter eingeführt. Ein Kind lässt sich von der Reaktion der Jünger entmutigen und läuft weg, ein anderes holt es zurück.[404] Später zeigen sie in erster Linie passives Verhalten (bringen, umarmen und segnen lassen).

Die Rezipient*innen können die einzelnen Figuren(-gruppen) bewusst wahrnehmen und differenzieren.[405]
In den Handlungssequenzen werden auch die Beziehungen zwischen den Personen(-gruppen) deutlich.

Begleittext	Text	Spielanregung
Jesus wird als Rabbi vorgestellt, der die	In anderen Einheiten werden die Jünger als Freunde Jesu	Beim Weg in die Stadt gehen die Jünger hinter

[400] Diese Entscheidung soll im nächsten Kapitel 2.3.6 Sozial- und Realgeschichtlicher Kontext näher betrachtet werden.
[401] Ebd., 49.
[402] Ebd., 45.
[403] Dies entspricht der Textstelle, in der die Kinder passiv bleiben. Sie werden gebracht und lassen sich umarmen und segnen.
[404] Diese Sequenz ist nicht über den Bibeltext gesichert. Sie ist aber nachvollziehbar und unterstützt den Identifikationsprozess. Die Szene verläuft aber ohne verstärkenden Kommentar.
[405] Die Kindergruppe wird als Einheit insbesondere dann erkennbar, wenn entgegen den neuen Empfehlungen die speziellen Kinderfiguren genutzt werden. Vgl. 2.2.7. Narratologische Analyse.

Jünger belehrt. Hierbei wird auf Mk 9,33-37 verwiesen, als Jesus ihrem Machtstreben entgegen, ein Kind in die Mitte stellt. Auch die Lehraussage am Ende ist zunächst an sie gerichtet.	vorgestellt. [406] Hier werden sie ‚nur' als Jünger eingeführt, dem Begleittext entsprechend als seine Schüler.	Jesus her.[407] Auf die spätere Anweisung von Jesus, die Kinder zu ihm zu lassen, reagieren sie und gehen auseinander. Am Ende beobachten sie die Szene und tauschen sich untereinander aus.
Im Biblisch-theologischen Hintergrund wird erläutert, dass die Jünger die Kinder nicht zu Jesus lassen, weil sie seine Ruhe schützen wollen.	Die Abweisung der Eltern-Kindergruppe durch die Jünger wird in wörtliche Rede, in Form einer Trias, umgewandelt. Drei Jüngerfiguren sprechen ein „Nein" aus, zweimal mit Erläuterung in Richtung der Bringenden und zuletzt alleine stehend.	Zu jedem „Nein" wird ein Jünger zwischen Jesus und den Ankommenden (Kindern und Mütter) gesetzt. Gemeinsam ergeben sie das Bild einer undurchdringbaren „Mauer".
Zunächst wird im biblisch-theologische Teil aufgezeigt, dass der markinische Jesus Kinder nicht in ihren Defiziten, sondern ihren Kompetenzen wahrnimmt. Die Begegnung ist das „Gegenbild zur vorherigen Mauer [der Jünger] und wird	„Und Jesus sagte: ‚Kommt, ihr Kinder, kommt zu mir.' Dann waren die Kinder Jesus ganz nah und Jesus war den Kindern ganz nah. Es wurde ganz still"[410]	Die Kinder werden eng an Jesus herangestellt, so dass er sie berührt: Diese Erläuterung spricht für die äußere Annahme von Kindern. In der Begegnungsszene wird Jesus von den Kindern umrahmt, anstatt die Kinder zu umarmen. Spieltechnisch ist dies bei den Holzfiguren nicht anders

[406] Vgl. ebd., 72.
[407] Entsprechend Mk 10,10-12 sind Jesus und die Jünger im Lehrgespräch, als die Kinder gebracht werden. In der Einheit wirken sie dagegen passiv, was in der folgenden Aktion irritiert.
[410] Ebd., 49.

andererseits den umstehenden Erwachsenen nun zum Modell vom Himmelreich“ [408] wird die Bedeutung der Szene in den erzählerischen und spielerischen Entscheidungen beschrieben. Für die Kreativphase wird eine Vertiefungsmöglichkeit empfohlen mit klassischen Darstellungen dieser Szene.[409]		möglich. Das Bild ist aber vergleichbar. Er steht in einer engen, vertrauensvollen Verbindung zu allen Kindern, während die Erwachsenen sie von außen beobachten.
Im Hintergrund wird erläutert, dass die Rede Jesu an Erwachsene gerichtet war.	Jesus spricht die Erwachsenen an und fordert sie auf, auf die Beziehung zwischen den Kindern und ihn zu achten. Außerdem erfolgt ein Hinweis, dass die Erwachsenen vielleicht über das Erlebte nachdachten.	Während der Schlusserläuterung steht Jesus in der Mitte, die Kinder im engen Kreis um ihn und außen stehen die Erwachsenen.

Die Aktion der Jünger, die Kinder wegzuschicken, ist für Rezipient*innen schwer verständlich, insbesondere mit dem Wissen um die vorangegangene Lehre. In Anbetracht einer impulsiven Handlung, als Reaktion auf die Unterbrechung eines intensiven Austauschs, wäre sie eher verständlich. Alternativ könnte Jesus zum Moment der Begegnung der Kinder mit den Jüngern im Gespräch sein.[411]

[408] Ebd. 47.

[409] Generell ist ein spezielles Materialangebot für die Vertiefung in der Kreativphase zu befürworten. Hier wäre allerdings zu hinterfragen, inwieweit neue Aspekte hiermit verbunden sind.

[411] Dies würde der Textgrundlage besser entsprechen. Am Fortlauf der Erzählung würde

Nachdem die ‚Nähe' zwischen Jesus und den Kindern besonders betont wird, hätte sie mit der ‚Nähegeste' verstärkt werden können.[412] Hier hätte es der Phase der Verbundenheit und des Vertrauens zwischen den Kindern und Jesus entsprochen. Außerdem hätte die Geste das Bild des Umarmens wiedergegeben.

2.3.6 Sozial- und Realgeschichtlicher Kontext

Begleittext	Text	Spielanregung
Im Hintergrundtext wird erläutert, dass Kinder zur Zeit der Textverfassung ein geringes Ansehen hatten.	„ ‚Nein! Die Kinder sind noch zu klein.' ‚Nein! Die Kinder verstehen noch nichts von dem, was Jesus sagt' ‚Nein!' "[413]	Die Kinder verhalten sich außerhalb des Spiels passiv. Sie werden gebracht und akzeptieren die Einladung Jesu.
Im pädagogischen Hintergrund wird ausführlich Montessoris allgemeines, kulturübergreifendes Bild vom Kind ausgeführt. Hier steht der Respekt über die selbstständig entfaltenden Kräfte des Kindes im Mittelpunkt.	„ … Kinder spielen"[414]	Die Kinderfiguren sollen zu Beginn der Erzählung zusammenspielen. Naheliegend ist hier ein einfaches kulturübergreifendes Fangen- oder Versteckenspielen.
Im biblisch-theologischen Hintergrund wird die Vorstellung unterstützt, dass die Angehörigen, die die	„ … Kinder spielen. Ihre Mütter sind in der Nähe."[416]	Eine Mutter soll ein Kind begleiten, zwei Mütter hinterher gehen.

sich dabei nichts ändern, nur an der Charakterisierung der Jünger.

[412] Vgl. 2.3.3 Sprachliche Analyse.

[413] Ebd., 49.

[414] Ebd., 48.

[416] Ebd., 48.

Da Arbeitsplatz und Wohnraum meistens zusammen waren, wären auch die Väter in der ‚Nähe' gewesen.

Kinder bringen, wahrscheinlich die Mütter sind, weil es kaum vorstellbar wäre, dass Väter ihre Kinder gebracht hätten.[415] In den Spielentscheidungen wird ergänzt, dass die Mütter als weibliche Komponente bewusst den Jüngern gegenübergestellt wurden.		Die Mütter unterstützen die Kinder (Aufsicht/ Bringen zu Jesus), während die Jünger das Bringen unterbrechen.

Kinder begegnen in der Einheit einer sehr idealistischen Szene, in der Mütter ihre Kinder in einer Eins-zu-eins Betreuung beim Spiel beaufsichtigen. Dies widerspricht den allgemeinen Lebensbedingungen damals wie heute. Daher ist es zu hinterfragen, inwieweit ein solches Modell sinnvoll ist. Ein Argument kann sein, dass diese Szene ein Vertrauensverhältnis zeigt, das der Jüngerreaktion entgegensteht.[417] Es ist außerdem zu hinterfragen, warum die begleitenden Erwachsenen auf Mütter reduziert sind. Auch Kaiser, Vorstandsmitglied des Vereins, verweist auf diese Leerstelle.[418] Die Eingrenzung auf Mütter sei durch eine ‚Bildtradition' geprägt worden. Auch sie betont, dass diese Eingrenzung über den Text nicht belegbar ist. Da die Hauptverantwortung bei den Vätern lag, hätte die Entscheidung sie zu bringen, von ihnen kommen müssen. Dementsprechend sollten ‚Mütter' durch ‚Eltern' oder ‚Große' ersetzt werden.[419] Es wäre auch zu überlegen die Kinder spielen zu lassen und zu

[415] Auch wenn Aufsicht und insbesondere Pflege der Kinder in der Verantwortung der Mutter lag, lag die Hauptverantwortung beim Vater. Die Entscheidung, dass die Kinder zu Jesus gehen sollen, hätte er treffen können.

[417] Insbesondere in der aktuellen Genderdebatte ist es nicht nachvollziehbar, warum in einem genderneutralen Erzählabschnitt eine künstliche Gegenüberstellung von weiblichem und männlichem Verhalten konstruiert wird.

[418] Vgl. U. Kaiser, Jesus und die Kinder, 203.

[419] Mit dieser Bezeichnung könnte auch die realistischere Betreuung durch ältere Geschwister oder Großeltern einbezogen werden.

erläutern, dass die Eltern in der Nähe arbeiteten. Auch dieses wäre ein reales Bild, sowohl historisch wie in der Lebenswelt der Kinder, in Bezug auf Home Office.
Auf die Frage, inwiefern die Erzählung auf eine wahre Begebenheit des historischen Jesus zurückzuführen ist, wird innerhalb der Einheit nicht Bezug genommen.

2.3.7 Traditions- und Religionsgeschichtlicher Hintergrund

Der Evangelist konnte bei den Leser*innen seiner Gemeinde auf ein großes gemeinsames Wissen vertrauen. Dies galt insbesondere für die bereits aufgegriffenen Inhalte des Markusevangeliums.

Begleittext	Text	Spielanregung
Im Hintergrundtext werden die Erzähler*innen auf den engen Bezug zu Mk 9,33-37 aufmerksam gemacht. Jesus fordert die Annahme schutzbedürftiger Kinder und setzt dies dem ‚Prestigedenken' der Jünger entgegen. Dadurch wird die widersprüchliche Haltung der Jünger verdeutlicht, von denen eine andere Reaktion auf der Grundlage dieser Erfahrung erwartbar gewesen wäre.	Die Rezipientengruppe kommt nicht in Berührung mit dem Text.	Die Annahme der Kinder, die von Jesus in 9,36f. gefordert wird, zeigt er in seinem Modellverhalten, wenn er in der Mitte der Kinder steht, sie umarmt und segnet. Es wird aber kein direkter Rückbezug genommen.
Ebenfalls wird im Hintergrundtext von einer gemeinsamen Vorstellung zum Reich Gottes als Vorwissen der	„Wer so zu mir kommt, dem steht das Himmelreich offen."[422]	Während der Lehraussage stehen alle Figuren ruhig und ein harmonisches Bild ist

[422] Vgl. M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 49.

ursprünglichen Adressatengruppe ausgegangen, aber nicht genauer definiert.[420] Auf diesem wird aufgebaut und erläutert wie die Aufnahme verstanden werden kann.[421] Die Kinder werden als Modell dargestellt, die offen sind etwas zu empfangen.		erkennbar. Jesus ist in der Mitte, die Kinder, die ihm vertrauen, denen das ‚Himmelreich' offensteht, nah um ihn rum und im größeren Kreis die beobachtenden Erwachsenen, die weiter entfernt sind.

Für Kinder, die nicht regelmäßig an Einheiten des Programms teilnehmen (können) wäre zu hinterfragen, ob sie ein Verständnis für die Formulierung ‚Himmelreich' haben.[423] Auf der anderen Seite ist die Thematisierung ein Angebot (von vielen), das die Kinder aufgreifen können, z. B. auch um nach der Bedeutung zu fragen. Es ist aber auf jeden Fall positiv konnotiert.

2.3.8 Verstehensangebote und Deutungshorizonte

Generell werden auf verschiedenen Ebenen unterschiedliche Verstehensangebote erkennbar, die weitere Deutungsmöglichkeiten der Textstelle unterstützen. Als Schwerpunkte vom Programm werden zu Beginn der Einheit vorgestellt: „Jesus nimmt die Kinder an. Und: Um ins Himmelreich zu kommen, muss man es annehmen wie ein Kind (Mk 10,13-

[420] Das Reich Gottes wird innerhalb des Programms Himmelreich genannt oder auch das Reich des Himmels. Es wird in verschiedenen Gleichnissen, Erzählungen und Liturgischen Einheiten aufgegriffen. Hierbei werden verschiedene Bilder einer kommenden Gottesherrschaft angeboten. Auffällig ist, dass in diesem Zusammenhang Tod und Auferstehung nicht thematisiert werden.

[421] Vgl. 2.3.8 Verstehensangebote und Deutungshorizonte.

[423] Erfahrenere Teilnehmer*innen könnten dem ‚Himmelreich' bereits in Darbietungen wie dem ‚Gleichnis vom Senfkorn' oder den ‚Arbeitern im Weinberg' begegnet sein. Vgl. J.W. Berryman, Weihnachtsfestkreis und Gleichnisse, 128-133 und M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 139-147.

16)“.[424]

Begleittext	Text	Spielanregung
Es wird darauf verwiesen, dass die frühen Christen diese Erzählung als ‚Anweisung‘ verstanden, offen zu sein gegenüber allen Menschen, die in der Gesellschaft keine Anerkennung erfahren.	Den wertenden Aussagen der Jünger steht die Auflösung durch Jesus gegenüber.	Die Erwachsenenfiguren sollen näher an die Jesus-Kindergruppe heranrücken. „Lassen Sie sich Zeit, denn in den Personen geht gerade viel vor!“[425] Hierbei wird hervorgehoben, dass die Erwachsenen etwas lernen sollen.
Im pädagogischen Hintergrund wird erläutert, dass die Erfahrung des sich Zurückgesetztfühlens kulturunabhängig Kindern sehr vertraut ist. Sie fühlen sich in der Welt der Erwachsenen nicht als gleichwertig akzeptiert.	Die Jünger erklären, dass die Kinder zu klein sind und Jesus nicht verstehen können.	Den Kindern wird der Zugang verwehrt, ein Kind läuft verängstigt weg.
Jesus ruft die Kinder zu sich. In den erzählerischen und spielerischen Entscheidungen wird die Aufhebung der Barriere zwischen Jesus und den Kindern als Höhepunkt beschrieben. Durch hervorgehobene Identifikationssignale sollen auch die teilnehmenden Kinder für sich eine Einladung zur Nähe Jesu erkennen. Für die Kreativphase	Da immer eine allgemeine Benennung von ‚Kinder‘ genutzt wird, ohne Einschränkung von Zeit und Raum, Alter und Geschlecht, können sich Kinder beim Zuhören leicht mit den Kindern aus dem Text identifizieren.	Sowohl die einfachen Figuren wie auch das zeitlose Spiel der Kinder unterstützt den Identifikationsprozess. Das Bild der harmonischen Einheit von Jesus und den Kindern wird in der Mitte der Einheit aufgestellt und bleibt bis zum Ende sichtbar.

[424] Ebd., 44.
[425] Ebd., 49.

wird eine Vertiefungsmöglichkeit empfohlen mit klassischen Darstellungen dieser Szene.[426]		
„Um ins Himmelreich zu kommen, muss man es annehmen wie ein Kind.“ [427] Dieser Schwerpunkt, der zu Beginn vorgestellt wird, wird in den drei Bereichen unterschiedlich aufgenommen. Im theologischen Bereich wird erläutert, dass die Kinder als Modell dienen Vertrauen zu Gott zu haben. Im pädagogischen Hintergrund wird auf die Einstellung Montessoris zurückgegriffen, dass Kindern das Reich gehört, weil sie durch ihr Wesen Teil am ‚Göttlichen‘ haben, welches sich weiter entfalten soll. In den spielerischen Entscheidungen wird hervorgehoben, dass die Schlussszene die Aufnahme ins Himmelreich bereits andeutet.	„Ich kann ihr Vertrauen spüren. Wer so zu mir kommt, dem steht das Himmelreich offen.“[428] Die Formulierung verweist auf den Bezug zu Jesus als Kriterium hineinzugelangen. [429] Auf der einen Seite entspricht dies nicht dem Leerstellengehalt des Bibeltextes. Auf der anderen Seite ist diese Vorstellung für Kinder mit der erlebten Erzählung leichter zu verknüpfen.	Die Kinder lassen sich ‚widerstandslos‘ aus ihrem Spiel holen, zu Jesus bringen und folgen seinem Ruf. Die gewölbte, segnende Hand über der Jesus-Kindergruppe kann das Reich Gottes andeuten.

In den Hintergrundtexten und der Beschreibung der Darbietung konnte die Unterstützung verschiedener Verstehensangebote aufgezeigt werden. Auf Grund der intensiven Darstellung kann die positive Beziehung von Jesus zu den Kindern, insbesondere für Kinder, als Kernpunkt gesehen

[426] Generell ist ein spezielles Materialangebot für die Vertiefung in der Kreativphase zu befürworten. Hier wäre allerdings zu hinterfragen, inwieweit neue Aspekte hiermit verbunden sind.
[427] Ebd., 44.
[428] Ebd., 49.
[429] Die Begegnung Gottes ist nicht auf Jesus beschränkt. Aber die Begegnung Jesu schließt Gott ein.

werden. Auf der anderen Seite zeigt insbesondere der Schluss der Erzählung, dass Jesus die Erwachsenen auffordert etwas zu lernen. Hier wird die besondere Wesensart der Kinder, die die ‚Annahme des Reich Gottes' ermöglicht, hervorgehoben. Dies widerspricht im Prinzip dem Schlusssatz der spielerischen Entscheidungen, indem Kinder als Voraussetzung nichts Besonderes ‚vorzeigen' oder ‚verstanden' haben müssen, sondern einfach Kinder sind. Diese Erläuterung würde eher der Vorstellung folgen, dass Kinder als marginalisierte Gruppe von Jesus/ Gott angenommen sind (vgl., Mk 9, 33-37, Mk 10,17-31 und Mt 5,3-12). Beides sind legitime Deutungsmöglichkeiten der Textstelle. Sie sollten aber getrennt betrachtet und von Kindern erarbeitet werden können. Die Kritik an menschlichem Prestigedenken wird zu Beginn durch das Verhalten der Jünger fokussiert. Der Bibeltext verweist auf keine direkte Reaktion der Jünger, legt aber eine Reaktion wie das Abrücken, um den Kindern Raum zu geben und das Nachdenken über die Handlung Jesu nahe. Insofern ist das Verhalten in der Erzählung nachvollziehbar. Insbesondere für Rezipient*innen mit weniger religiös ausgeprägten Zugängen ist hier auch die Möglichkeit die Erzählung unter rein sozialen Vorstellungen zu betrachten. Wie fühlen sich die Kinder, die erst ausgeschlossen und dann in den Mittelpunkt gestellt wurden? Wo werden heute Menschen abgegrenzt und wer kann ihnen helfen?

Dagegen ist insbesondere bei jüngeren Kindern nicht zu erwarten, dass sie sich auf der Grundlage der Erzählung näher mit dem Reich Gottes befassen.[430] Die Thematik wird aber aufgenommen und steht den Kindern (für Nachfragen) zur Verfügung. Ähnliches gilt für die Stellung der Kinder in der Gesellschaft oder der Gemeinde. Auf den letzten Aspekt kann das Programm eine Antwort geben. Kinder erfahren, dass sie auch durch diese Erzählung am religiösen Leben Anteil nehmen können. [431]

---

[430] Dies wäre eher bei Kindern zu erwarten, die sich bereits aktiv mit dem Thema auseinandergesetzt haben.

[431] In der Entwicklung des Programms kann mit der Förderung einer entwicklungsgerechten Spiritualität eine Reaktion auf diesen Konflikt gesehen werden.
Vgl. D. Freudenreich, Das Gute hinter sich spüren, 56-66.

2.3.9 Zusammenfassung und Ergänzungsmöglichkeiten

Insgesamt wurde deutlich, dass die Hintergrundtexte und die Spielanleitung verantwortlich gestaltet und größtenteils aufeinander abgestimmt sind. Da verschiedene exegetische Erkenntnisse hervorgehoben wurden, ist eine sehr intensive Begegnung mit dem Bibeltext für Kinder erfahrbar. Da aber jeder Erzähler und jede Erzählerin in der Verantwortung steht, die Erzählung für sich selber zu reflektieren, würde ich einzelne Anpassungen vornehmen, die sich auf die vorangegangenen Erläuterungen zu den einzelnen Arbeitsabschnitten beziehen.

In Bezug zum Originaltext[432] sind manche Formulierungen ~~durchgestrichen~~ und andere mit [eckigen Klammern] ergänzt worden. Der äußere Rahmen wurde gelassen, weil mein Idealbild der Einheit im Bereich räumliche und zeitliche Rahmenbedingungen mit dem Programm übereinstimmt. Da mir die Sichtbarkeit der Kinder (für mich als Erzählerin, aber insbesondere auch für die zuschauenden Kinder) wichtig ist, habe ich an den kleinen Kinderfiguren festgehalten.

Die nachfolgende Tabelle ist, nach ‚Jesus segnet die Kinder' in den Jesusgeschichten, Seiten 48-50, entsprechend den Ergebnissen der vorliegenden (exegetischen) Untersuchung an den markierten (gestrichenen und in eckigen Klammern ergänzten) Stellen verändert

Tabelle 5

Schauen Sie die Kinder an und warten Sie darauf, dass sie bereit werden.	**Seid ihr bereit für eine Geschichte?**
Schauen Sie sich im Raum um, gehen Sie dann zum entsprechenden Regal und holen Sie die Geschichte herbei und ergänzen Sie sie in Ruhe aus dem Vorrat an allgemeinen Materialien.	**Schaut, wohin ich gehe, um die Geschichte zu holen. So könnt ihr sie immer wieder finden, wenn ihr damit spielen wollt.**

[432] M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 48-50.

Setzen Sie sich bequem hin. Nehmen Sie sich einen Moment Zeit, bevor Sie beginnen zu erzählen.	
[Zeigen Sie zuerst das Bild vom Evangelisten Markus im Kreis. Dann legen Sie es vor sich ab. *Nun zeigen Sie die Bilder der Evangelisten Matthäus und Lukas und legen sie wieder weg.* *Legen Sie das Bild von Markus sichtbar an die Seite.]*	**[Die heutige Erzählung hat zuerst der Evangelist Markus aufgeschrieben.** **Die Evangelisten Matthäus und Lukas haben sie später bearbeitet.** **Dies ist die Erzählung nach Markus.]**
Breiten Sie die Unterlage aus und streichen Sie sie glatt. Stellen Sie sich für einen kurzen Moment vor, wie viele Geschichten man auf dieser Unterlage spielen könnte, bevor Sie sich dafür entscheiden, dann doch wie geplant fortzufahren. Rollen Sie den Weg diagonal über die Unterlage und stellen Sie die vier Mauerstücke und den Baum auf (vgl. Skizze).	**Im Land Israel…** **… eine Stadt…**
Zeigen Sie drei große ~~(Mütter)~~ [(Erwachsene)] und drei kleine Figuren (Kinder) in gemischter Reihenfolge umher und stellen Sie sie dann links von sich auf die Unterlage (noch nicht auf den Weg). Lassen Sie die Kinder ein wenig spielen.	**… Kinder spielen.** **Ihre ~~Mütter~~ [Eltern] sind in der Nähe** **[, manche arbeiten].**
Holen Sie die Jesus-Figur aus dem Körbchen, zeigen Sie sie in Ruhe im Kreis und stellen Sie sie dann, von sich aus gesehen, nahe beim Rand rechts auf die Unterlage. Deuten Sie den Weg mit einer Handbewegung nach links an.	**Jesus ist unterwegs [nach Jerusalem] …**

Holen Sie vier Jünger-Figuren aus dem Körbchen, zeigen Sie sie ebenso wertschätzend umher und stellen Sie sie dann hinter und neben der Jesus-Figur auf dem Weg auf.	**… mit seinen Jüngern.** **Wenn Menschen Jesus begegneten, dann erlebten sie erstaunliche und berührende Sachen. Wo dieser Jesus auftauchte, veränderte sich die Welt. Lasst uns ein Stück auf seinem Weg mitgehen.**
Lassen Sie Jesus und die Jünger nach links laufen, bis innerhalb der Stadtmauern fast bis zur Mitte.	**[Unterwegs wunderten sich die Jünger manchmal. Sie stellten Jesus viele Fragen und er antwortete.]**
Wenn sie anhalten, stehen die Jünger nahe [neben und] hinter Jesus.	**Sie kamen in eine Stadt.**
Bewegen Sie die drei großen und die drei kleinen Figuren auf den Weg, hin zur Jesus-Jünger-Gruppe: z.B. Mutter und Kind Hand in Hand, ein Kind läuft vor, das andere hinterher, zwei ~~Mütter~~ [Erwachsene] zusammen langsam hinterher.	**Die ~~Mütter~~ [Eltern] brachten Kinder zu Jesus. ~~Die Mütter~~ [Sie]wollten, dass die Kinder Jesus nahe kommen, dass er sie berührt.**
Stellen Sie bei jeder Nein-Antwort eine Jünger-Figur so zwischen Jesus und ~~Mütter~~n[Eltern]-Kinder-Gruppe, dass eine Mauer entsteht. Machen Sie sich klar, was für eine aggressive Stimmung dabei entsteht, ohne dass Sie dramatisieren müssten. Die vierte Jünger-Figur bleibt zurück (wird nicht mit in die Mauer gestellt).	**Doch die Jünger sagten:** **„Nein! Die Kinder sind noch zu klein."** **„Nein! Die Kinder verstehen noch nichts von dem, was Jesus sagt."** **„Nein!"**
Drehen Sie eine der Kinderfiguren um und bewegen Sie sie ein Stück zurück auf den Weg, weg aus der Szene. Spüren Sie wie sich das Kind fühlt.	**Da rief Jesus:** **„Hört auf damit! Lasst die Kinder zu mir kommen. Niemand darf sie daran hindern. Hört ihr?"**
Lassen Sie die Jünger-Figuren langsam, eine nach der anderen, zu verschiedenen	

Plätzen der Unterlage laufen. In ihnen klingen die Sätze Jesu nach. Das Feld zwischen ~~Müttern~~[Eltern]/ Kindern und Jesus ist nun frei.	
	Und Jesus sagte: „Kommt, ihr Kinder, kommt zu mir."
Die Kinder kommen zu Jesus gelaufen. Einer läuft schnell und will der erste sein. Einer geht auch los, stoppt dann, und holt den, der weggegangen ist und nimmt ihn mit. Die Kinder bleiben ganz dicht bei Jesus stehen. Die ~~Mütter~~[Eltern] folgen ihnen etwas.	
Konzentrieren Sie sich auf jedes einzelne Wort, das Sie nun sagen. [Stellen Sie nacheinander die Hände schützend um die Jesus-Kinder-Gruppe (sog. Nähegeste) Nehmen Sie die Hände wieder weg.]	**Dann waren die Kinder Jesus ganz nah und Jesus war den Kindern ganz nah. Es wurde ganz still.**
Berühren Sie nun jede einzelne Kinderfigur leicht am Kopf und halten Sie dann eine Hand segnend über die Kinder.	**Und Jesus segnete jedes von ihnen.**
Rücken Sie einige Jünger- und ~~Mütter~~[Eltern]-Figuren etwas näher an die Szene heran. Lassen Sie sich dabei Zeit, denn in diesen Personen geht gerade viel vor!	**Die Erwachsenen sahen das.**
[Lassen Sie die Jesus-Figur sich im Kreis umschauen]	**Und Jesus sagte zu ihnen: „Ja, schaut her. Schaut wie nahe ich den Kindern bin. Ich kann ihr Vertrauen spüren. [Amen, ich sage euch:] Wer so zu mir kommt, dem steht das Himmelreich offen."**
Stellen Sie einige (nicht alle) Erwachsene in kleinen -aus ~~Müttern~~[Eltern] und	**Die Erwachsenen hörten das. Vielleicht erinnerten sie sich, dass**

Jüngern gemischten-Gruppen zusammen, als würden sie sich unterhalten.	**sie ja selbst auch einmal [wie die] Kinder, waren, Und sie dachten noch lange darüber nach.**
Lehnen Sie sich zurück und betrachten Sie die kleine Szene noch einen Moment. Wenden Sie sich dann den Kindern zu und beginnen Sie das Ergründungsgespräch. *Bei dieser Geschichte bietet es sich - besonders bei jüngeren Kindern- an, dass sich die Kinder bei der dritten Ergründungsfrage aus dem Körbchen/ vom Tablett eine weitere Figur auswählen dürfen, um sich selbst in die Szenerie hineinzustellen.*	**Ich frage mich, was dir an dieser Geschichte am besten gefallen hat?** **Was könnte wohl das Wichtigste sein an dieser Geschichte?** **Ich frage mich, wo du in der Geschichte vorkommst- welcher Teil dieser Geschichte erzählt etwas von dir?** **Ob wir wohl etwas weglassen könnten und hätten immer noch alles an der Geschichte, das wir brauchen?** **Ich frage mich, was ihr euch noch fragt?**
Wenn das Ergründen zum Ende kommt, räumen Sie die Geschichte sorgfältig zurück in den Korb und bringen Sie das Material zurück an seine Orte im Regal. Dann setzen Sie sich wieder auf Ihren Platz im Kreis und helfen den Kindern, eine Entscheidung für ihre Kreativphase zu treffen.	**Schaut, wohin ich das Material zurückbringe, damit ihr wisst, wo ihr es findet, wenn ihr selbst mit der Geschichte spielen wollt. Inzwischen könnt ihr schon überlegen, womit ihr euch heute beschäftigen wollt. Ich werde euch danach fragen, wenn ich wieder zurück bin.**

Diese Anpassungen würden Außenstehenden kaum auffallen. Aus exegetischer Perspektive sind sie aber sinnvoll.

Spezielles Zusatzmaterial zur Vertiefung in der Kreativphase:[433]

An speziellen Materialangebot zur Vertiefung in der Kreativen Phase wurden bereits Bilder aus der Wirkungsgeschichte der Erzählung im Programm empfohlen. Diese könnten je nach Gruppe und Kontext zusätzlich noch ergänzt werden.

- (Kinder-)bibel mit Lesezeichen zu Mk 10,13-16,
- Arbeitsblatt mit Jesusfigur und der Aufschrift ‚Jesus, du bist bei mir‘,
  hier können Kinder sich selber, Freunde und Familie zu Jesus kommen lassen.
  Falls Kinder nicht an seine Anwesenheit glauben, können sie auch Menschen malen, die dem biblischen Jesus nahe waren.
- Gebetsecke mit Jesusfigur und (elektrischer) Kerze,[434]

Gerade für jüngere Kinder und Kinder mit wenig Bibelerfahrung bietet die Einheit die Möglichkeit einer altersgerechten Begegnung. Gleichzeitig können die Kinder jedoch auch herausgefordert werden, sich intensiv mit verschiedenen inhaltlichen Besonderheiten auseinanderzusetzen.[435]

[433] Vgl. 10.2.1 Jesus segnet die Kinder (Schuleingangsphase).
[434] Der exegetische Bezug zur Gebetsecke besteht darin, dass Kinder in der Bibelstelle erfahren können, dass Jesus auch für sie da ist und sie diese Beziehung nachspüren wollen.
[435] Vgl. 10.3.1 Aussagetabellen zu Jesus segnet die Kinder.

2.4 Exegetische Untersuchung zu ‚Jesus überwindet Grenzen‘

Nachfolgend soll herausgearbeitet werden, inwiefern exegetische Erkenntnisse bei der Entwicklung dieser Einheit berücksichtigt wurden.[436] Dafür soll überprüft werden, inwieweit Erzähler*innen durch die Hintergrundinformationen im Begleittext auf Besonderheiten des Textabschnittes Mt 15,21-28 aufmerksam gemacht werden.[437] Bedeutsamer ist aber die Untersuchung, inwieweit Kinder über die Einheit dem Bibeltext begegnen können. Grundlage dazu sind der zur Einheit aufgezeigte (Sprech-)Text und die nebenstehenden Spielanregungen.[438]

2.4.1 Textbestimmung

Im Folgenden wird dargestellt, welcher Text der Einheit zu Grunde liegt und inwieweit Kinder einen Zugang zu diesem erhalten.[439]

Tabelle 6[440]

Begleittext	Text	Spielanregung
Im Biblisch-theologischen Hintergrund werden die Erzähler*innen auf Übersetzungsunterschiede in Bezug auf V 22C aufmerksam	In der Spielanleitung wird der Bibeltext erzählerisch, d.h. inhaltlich auf die Zielgruppe gerichtet wiedergegeben. Als Textgrundlage ist die Einheitsübersetzung 2016 erkennbar. Die wörtliche Rede wird generell direkt wiedergegeben	Über Bewegungsanweisungen werden wichtige Inhalte zur Weitergabe des Textes beschrieben. Jesus und die Frau treffen sich beispielsweise in der

[436] Vgl. 1.3 Untersuchung zu Mt 15,21-28 (Jesus überwindet Grenzen).
[437] Vgl. hierzu und im ganzen Kapitel M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 113-117.
[438] Vgl. hierzu und im ganzen Kapitel ebd., 117-120.
[439] Da der Text aber bewusst als Erzähltext für die Rezeption von Kindern angepasst wurde, soll nachfolgend in den einzelnen Abschnitten gezielt betrachtet und diskutiert werden, inwieweit die Veränderungen am Ausgangstext Kinder unterstützen Besonderheiten des Textes wahrzunehmen und zu verarbeiten, ohne ihn zu verfälschen.
[440] Zur besseren Übersicht werden alle Tabellen zur Exegetischen Untersuchung ‚Jesus überwindet Grenzen‘ als eine Gesamttabelle geführt.

gemacht. In diesem Fall findet ein Verweis auf die Lutherübersetzung 2017 statt, die von einem bösen Geist spricht und die Bedeutung kurz erläutert. Dies zeugt von einem kritischen Umgang mit den vorliegenden Texten und kann insbesondere Laien dazu herausfordern sich vor dem Erzählen verschiedene Übersetzungen anzusehen.	(z.B. V 22B). Eine Ausnahme ist V 24B. Hier findet eine inhaltliche Wiedergabe statt. Inwieweit diese wie weitere Einzelanpassungen als Ausgleich für das vorausgesetzte Wissen der ursprünglichen Adressatengruppe verantwortlich sind oder das Erkennen besonderer Aspekte fördert, soll in den nachfolgenden Abschnitten geklärt werden. Das Bemühen dem Ausgangstext möglichst nahe zu kommen, sieht man in der Bearbeitung von V 22C. Die ausgeführten „schrecklichen Qualen“[441] des Kindes können auf dem ‚quälenden Dämon‘ des Bibeltextes zurückgeführt werden, ohne dass dieser benannt wird.[442] Die Anpassung führt nicht zu einer Veränderung des Textes, sondern zu einem altersgerechten Verständnis der Situation.	Mitte der Spielfläche. Über Raumwege wird die parallele Beschreibung verdeutlicht. Zunächst macht sich Jesus auf den Weg zur Grenze und ‚kommt‘, in das Gebiet, dann ‚kommt‘ die Frau von der anderen Seite. Einzelaspekte sollen wie beim Text unter den verschiedenen exegetischen Aspekten näher betrachtet werden.

In der Vorbereitung der Einheit wird die Berücksichtigung einer spezifischen Textkritik deutlich und im Begleittext in einzelnen Aspekten einbezogen. Wie bereits beim Abschnitt zur Textkritik zu ‚Jesus segnet die Kinder’ erläutert, wird aber wieder erkennbar, dass im biblisch – theologischen Hintergrund und bei der Einheit verschiedene Übersetzungen verwendet werden.

[441] Ebd.,118.

[442] Die Vorstellung von Menschen, die von Dämonen besetzt sind, wäre für die meisten Kinder irritierend, wenn dies nicht zuvor gesondert thematisiert wurde. Da diese Vorstellung für das Textverständnis aber nicht grundlegend ist, ist die Anpassung nachvollziehbar. Anders wäre es, wenn im Mittelpunkt ein Exorzismus gestanden hätte.

2.4.2 Textentstehung

Aspekte zur Entstehungsgeschichte dieses Textabschnittes werden im Begleittext für Erwachsene einbezogen.

Begleittext
Im biblisch-theologischen Hintergrund erfahren die Erzähler*innen, dass diese Erzählung nur im Markus- und Matthäusevangelium steht. Hier wird die redaktionelle Bearbeitung bei Matthäus für die judenchristliche Bedeutung hervorgehoben. Für exegetische Laien könnte die Bezeichnung Matthäus als „ersten Evangelisten“[443] irreführend wirken. Aus dieser Ausführung könnte geschlossen werden, dass Matthäus den älteren Text geschrieben hat. [444]

Für Kinder gibt es innerhalb der Einheit keinen Hinweis zur redaktionellen Überarbeitung.
Zu den Parallelüberlieferungen finden sich sowohl im Begleittext wie innerhalb der Einheit keine Hinweise. Da sich nur auf die wesentlichen Aspekte beschränkt wurde, ist dies insbesondere für Texte außerhalb der Bibel nachvollziehbar. Der Bibeltext des ‚Hauptmann von Kapharnaum‘ hat für die Liturgie der katholischen Messe eine hohe Bedeutung. Möglicherweise wurde wegen der engen Verbindung mit dieser Einheit auf eine Umsetzung einer eigenen Einheit bei GOTT IM SPIEL bisher verzichtet. Im Begleittext hätte hier jedoch ein kurzer Hinweis erfolgen können. Teilnehmer, die diesen Text kennen, könnten ihn zum Vergleich heranziehen. Insbesondere für den Schulsektor könnte sich daraus auch ein Hinweis zur möglichen Weiterarbeit in Form eines Textvergleichs ergeben.

[443] Ebd., 114.
[444] Um die Evangelisten und ihre Arbeitsweise kennenzulernen, gibt es jedoch eine eigene Einheit: „Woher wir von Jesus wissen (Die vier Evangelisten)“. Vgl. ebd., 255-263.

2.4.3 Sprachliche Analyse

Verschiedene Formulierungen verweisen die Rezipienten auf verschiedene Bereiche, deren funktionelle Besonderheiten in den weiteren Abschnitten thematisch aufgearbeitet werden sollen.
Sprachlich am auffälligsten sind sicherlich die Redewendungen, die die Erzählung mit der jüdischen Tradition verknüpfen.

Begleittext	Text	Spielanregung
Im biblisch-theologischen Hintergrund verweist die Ansprache Jesu mit Sohn Davids auf die respektvolle Anerkennung seiner Person und seiner Verortung im Judentum, von Seiten der Frau.	„Hab Erbarmen mit mir, Herr, du Sohn Davids“ wird wörtlich aus der Einheitsübersetzung übernommen und unterstützt Kinder biblische Redewendungen kennenzulernen.	Die Frau verneigt sich vor Jesus.
V 24 wird mit der Ablehnung der Heidenmission im biblisch-theologischen Hintergrund erläutert, jedoch ohne genauere Bezugstexte zu nennen.	Das Zitat: „Ich bin nur zu den verlorenen Schafen des Hauses Israel gesandt.“ (V 24 B) wird nur in der Interpretation den Kindern angeboten: „Ich helfe nur Menschen aus meinem Volk.“[445]	
Der ‚Glaube‘ der Frau äußert sich im biblisch theologischen Hintergrund zunächst in dem Vertrauen, das sie Jesus entgegenbringt. „Ebenso wichtig ist aber ihre Hartnäckigkeit, mit der sie den Widerstand Jesu überwindet, und ihre Schlagfertigkeit.“[446]	Jesus lobt in der Schlussszene den Glauben der Frau. Der Begriff wird aber nicht näher erläutert.	Mit den gelegten Herzen, während der Heraushebung, wird die veränderte Einstellung von Jesus der Frau gegenüber visualisiert.

[445] Ebd., 119.
[446] Ebd., 114.

Kinder können in dieser Einheit an verschiedene Bibeltexte erinnert werden. Innerhalb des Programms bietet die Anrede des ‚Sohn Davids' einen direkten Bezug zu ‚Jesus öffnet die Augen', der Heilung des blinden Bartimäus. Die Kinder können aber ebenso an entsprechende Bibelerfahrungen außerhalb des Programmes anknüpfen.
Viele Kinder kennen das Bild von Jesus als den guten Hirten. Dem Beruf des fürsorglichen Hirten sind sie (neben den beiden Einheiten des Programms) vielleicht schon bei den Erzählungen von Abraham, David oder der Weihnachtsgeschichte begegnet. Es ist verwunderlich, dass Kindern dieses Bild zur tieferen Auseinandersetzung nicht angeboten wird. Dies kann insbesondere deshalb irritieren, da in einer anderen Einheit ein indirekter Hinweis zu den verlorenen Schafen in einem direkten Verweis umgewandelt wurde unterstützt mit einem zusätzlichen Material.[447] Zur Verknüpfung ihres Vorwissens und dem Unterstützen des intertextuellen Bezugs wäre es wichtig, das Zitat von den verlorenen Schafen des matthäischen Jesu aufzunehmen. Hier könnte eine Geste helfen, wenn bei den ‚verlorenen Schafen Israels' die Hand über die Szene mit den Pharisäern in der Stadt Gennesaret gehen würde.

Die gelegten Herzen verstärken die Bestärkung durch Jesus, die auch noch durch Zuwendung der Jesusfigur zur Frau genau zu diesem Zeitpunkt erst noch hervorgehoben werden könnte. Dem Begriff ‚Glaube' werden die meisten Kinder schon begegnet sein. Trotzdem kann er vielen Kindern sehr abstrakt vorkommen. Als Unterstützung könnte eine Erläuterung „Dein Vertrauen in mich ist groß." folgen. Entsprechend dem Text wird der Glaube in der Einheit nicht an der Unterwerfung der Frau (in Anrede und körperlichem Niederwerfen) festgemacht, sondern durch ihre Ausdauer und der aktiven Auseinandersetzung.

2.4.4 Gattungsanalyse

In Bezug auf die Gattungsfrage werden verschiedene Aspekte verfolgt, die auch an die Kinder vermittelt werden. Steinhäuser hat die Einheit im ‚Regal-Schema' dem Bereich ‚Jesus stiftet Gemeinschaft' eingeordnet,

[447] Vgl. ebd., 25. 101.

gibt dabei aber zu bedenken, dass sie auch den Wundern hätte zugeordnet werden können.[448] Innerhalb des Buches wird sie, wie im Inhaltsverzeichnis erkennbar, direkt den Wundererzählungen zugeordnet.[449] Beide Bereiche werden auch als Schwerpunkte zu Beginn der Einheit genannt: „Jesus öffnet sein Herz und heilt die Tochter einer heidnischen Frau (Mt 15,21-28)“[450]. Der Titel ‚Jesus überwindet Grenzen‘ könnte dabei auf ein Normenwunder in Bezug auf die Heidenmission verweisen.[451] Diese wird jedoch im biblisch-theologischen Hintergrund wie die Heilungserzählung dem Dialogprozess untergeordnet. Auch im ‚Kontext der Geschichte zum Curriculum’ wird darauf verwiesen.
Diese Verweise auf die verschiedenen Textgattungen sollen im Folgenden näher betrachtet werden.

Begleittext	Text	Spielanregung
Im biblisch-theologischen Hintergrund werden die historischen Zusammenhänge von Krankheit, Besessenheit und Schuld kurz angesprochen. Dabei wird festgehalten, dass das Mädchen zunächst schwer erkrankt und am Ende unmittelbar geheilt ist. Obwohl die Einheit zu „anderen GOTT IM SPIEL-Heilungsgeschichten“ [452] in Bezug gesetzt wird, wird hierin nicht die Kernaussage gesehen. Die Heilung wird als Höhepunkt der	Die Bitte um Heilung der kranken Tochter steht zu Beginn des Gesprächs und die Heilung am Ende. Irritierend ist dort ein Zusatz zum Ausgangstext. Während die Erkrankung in der Einführung sehr allgemein gehalten ist, findet nun eine nicht vom Text ausgehende Engführung, der Heilung einer „quälenden Angst“ Ausdruck. Diese Beschreibung kann als Hinweis auf Todesangst oder Depressionen	Das Kind wird nicht über eine Figur dargestellt und nur durch die Mutter vorgestellt. Erst ganz am Ende erfolgt ein visueller Bezug. Nach dem Lob Jesu werden der Frau zwei Herzen zu Füßen gelegt. Dies unterstützt die Vorstellung, dass die Heilung an die Mutter gebunden ist. Da der Wille der Frau

[448] Vgl. ebd., 24.
[449] Vgl. ebd., 5.
[450] Ebd., 113.
[451] Vgl. 2.4.6 Sozial- und Realgeschichtlicher Kontext.
[452] Ebd., 117.

Erzähldynamik dem Dialogprozess zwischen Jesus und der Frau untergeordnet.	verstanden werden.	erfüllt werden soll (V28 C), wird bei diesem Vers eines davon in Richtung des ‚unsichtbaren Kindes' zur Heilung versetzt.
Unter den erzählerischen und spielerischen Entscheidungen wird die eingebettete Erzählung von Jesus und der Frau nicht als Gleichnis, sondern als Vergleich eingeordnet, weil die Erzählung von den Kindern und Hunden weniger komplex ist. Gleichnisse haben im Programm eine hohe Bedeutung und werden zweidimensional mit verschiedenen Tafeln dargestellt. Das Brett, das als Unterlage der Vergleichsgeschichte dient, verweist auf sie.	Bevor die Gleichnisse oder Vergleiche in V 26B-27 nahezu wörtlich wiedergegeben werden, werden sie beim Aufbau der Szene kurz zusammengefasst: „Er sagt etwas, was nicht leicht zu verstehen ist. Er sprach von Kindern, die an einem Tisch sitzen und Brot essen und davon, wie Haushunden auf die Reste warten."[453]. Für die zuhörenden Kinder kann dies ein Signal sein sich hier auf die Szene, die um Kinder geht und etwas schwierig ist, zu konzentrieren.	Die Erzählung von den Kindern, dem Brot und den Hunden wird mit Figuren auf einem Brett gespielt. Dadurch wird die gesonderte Erzählebene deutlich. Diese Szene bleibt stehen, während die Frau spricht. Dann wird die erste Handlung zurückgeführt und durch die neue ersetzt. Dadurch haben die Kinder einen visuellen Vergleich, wobei die letzte Schlussszene bis zur Ergründungsphase sichtbar bleibt.
Im biblisch-theologischen Hintergrund wird die Besonderheit des Dialogs, mit der Rolle der Frau dabei, herausgestellt. „Dies ist die einzige Erzählung im NT, in der die	Der Text ist, entsprechend dem Ausgangstext, von einem hohen Anteil wörtlicher Rede gekennzeichnet, so dass der Dialogcharakter deutlich vermittelt wird.	Visuell wird die Dynamik des Gesprächs durch die Anordnung der Figuren hervorgehoben. Hier kann der

[453] Ebd., 119.

‚Pointe' nicht von Jesus kommt, sondern von einer heidnischen Frau."[454] Dieses erst langsam entwickelnde Gespräch wird im pädagogischen Hintergrund als charakterisierendes Element aufgezeigt. Es ist für Kinder sowohl anschlussfähig wie auffordernd zu hinterfragen. Es werden verschiedene Lebensweltbezüge der Kinder zu Bedeutung, Form und Verlauf von schwierigen Gesprächen angesprochen.	Entsprechend der EÜ 2016 wird die kontinuierliche ‚Antwortformel' mit der Jesus auf die Aktionen der Frau reagiert jedoch nicht konsequent eingehalten. Ergänzt werden die Reaktionen Jesu durch kurze Erläuterungen: „Jesus jedoch wollte sich noch immer nicht um diese fremde Frau kümmern." [455] Hier wird hervorgehoben, dass Jesus nicht direkt agiert, die Frau aber bewusst wahrnimmt. [456] Die Fokussierung der Kinder wird auf das irritierende ‚Abgrenzen', die Haltung Jesu gelenkt.[457] Dadurch erhalten sie außerdem einen Erklärungsansatz, der nachfolgend weiter vertieft wird.[458]	viergliedrige Aufbau des Dialogs erkannt werden. Zwischen jedem Dialogteil findet eine Umordnung in der Szenerie statt. Während des Dialogteils ruhen die Figuren. [459] Insbesondere nach wichtigen Sprechszenen wird darauf aufmerksam gemacht eine Pause einzuhalten.

In der Einheit können die Kinder das Gleichnis als abgeschlossen

[454] Ebd.,114.
[455] Ebd., 119.
[456] Das Ignorieren ist ebenfalls eine Form der Reaktion. Im Ausgangstext wird die Dialogform über die parallelisierende Einführung ‚antwortete' verstärkt. Dies sollte übernommen werden, um den Zusammenhang besser zu verdeutlichen.
[457] Dieser Dialogprozess wurde, wie in der Exegese dargelegt, durch parallelisierende Formulierungen hervorgehoben, aber bereits in den meisten Übersetzungen nicht übernommen.
[458] Vgl. 2.4.6 Sozial- und Realgeschichtlicher Kontext.
[459] Dies gilt nicht für die Gleichnis, das beim Spiel weitererzählt wird und auf einer anderen Ebene stattfindet.

inkludierte Erzählung deutlich wahrnehmen. Auch die Fernheilung ist als Rahmenthema erkennbar. Da die zunächst erkrankte und später geheilte Tochter nicht über eine Figur sichtbar ist, bleibt die Heilungsgeschichte im Hintergrund der Aufmerksamkeit. Der Schluss sollte aber an die EÜ angepasst werden: "Und von dieser Stunde an war die Tochter geheilt."

Über das szenische Spiel wird die charakteristische Entwicklung des Dialogs hervorgehoben. Entsprechend der EÜ 2016 fehlt in der Darbietung aber die konsequente Einhaltung der Antwortformel entsprechend dem griechischen Basistext, der die Struktur des Dialogs hervorhebt. Der Text wäre hier leicht anpassbar.
Gerade wenn im gesamten Hintergrundtext den Erwachsenen der Diskussionscharakter als Herausstellungsmerkmal hervorgehoben wird und dies auch in der Einheit erkennbar ist, ist die Einordnung innerhalb der Einheiten nicht nachvollziehbar. Statt in der Reihe ‚Jesus tut Wunder' hätte diese Einheit demnach in der Reihe zu ‚Jesus diskutiert' eingeordnet werden müssen. Auch am Ende ‚Zum Kontext der Geschichte im Curriculum' steht: „Dennoch sind es weder die Heilthematik noch die Abgrenzung zu den Pharisäern, wozu die Darbietung eine ‚Vertiefung' anbieten will. Im Mittelpunkt steht der Konflikt zwischen Jesus und der Frau, und damit das Jesusbild als solches. Die Hauptverantwortlichen sind dieser Einschätzung in der Einordnung aber nicht gefolgt. Dies wird auch in der Einleitung der Einheit deutlich, wenn mehrere Schwerpunkte aufgeführt werden, aber nicht die Diskussion. Es lässt sich höchstens über den Schwerpunkt „Jesus öffnet sein Herz" erahnen, da es dafür vorher verschlossen sein musste und ein Prozess stattfand.[460]

2.4.5 Narratologische Analyse

In der Narratologischen Analyse sollen die verschiedenen zugehörigen Aspekte betrachtet werden.
Auffällig in dieser Darbietung, auch gegenüber anderen Darbietungen ist die Darstellung der verschiedenen Erzählebenen. Wie in anderen Darbietungen wird bei direkter Rede auf die jeweilige Figur gezeigt oder sie

[460] Vgl. ebd., 113.

wird neu positioniert, so dass der Fokus auf diese Person gerichtet ist. Auch gibt es teilweise Anweisungen zur Sprechweise der verschiedenen Figuren. In dieser Textstelle wird aber eine neue Ebene eröffnet, wenn Jesus und die Frau die Geschichte von den Kindern, den Hunden und das Brot erzählen. Dies wird für die Kinder besonders hervorgehoben. Eine kleine Holztafel stellt die neue Erzählebene dar. Für Erzähler*innen kann es eine Herausforderung sein mit einer Hand dieses Brett zu halten und mit der anderen Hand das Zusatzmaterial (Tisch, Kinder, Hunde, Brot) darauf zu positionieren und damit weiterzuspielen.[461]

Begleittext	Text	Spielanregung
„Der Vergleich von Kindern, Hunden und Brot liegt auf einer anderen erzählerischen Ebene als das Geschehen an sich.“ wird im Hintergrund zu den spielerischen Entscheidungen für die Einführung der Holztafel erläutert.	„Er [Jesus] sagte etwas, was nicht leicht zu verstehen ist. Er sprach von Kindern, die am Tisch sitzen und Brot essen und davon, wie Haushunde auf die Reste warten. Ganz genau sagte er: ‚Es ist nicht recht…‘ “[462]	Während der Erläuterung soll die Szene auf der Holztafel aufgebaut werden. Danach wird die Szene auf dem Brett nachgespielt.

Dadurch wird die Abgeschlossenheit dieser Erzählebene sichtbar. Nach dem Abschluss wird das Brett, mit der noch sichtbaren Szene, an den Rand der Spielunterlage gelegt, um den Fokus wieder auf die Mitte, die Schlussszene zu setzen. Dadurch ist diese Ebene auch bei der Ergründungsphase erkennbar einzuordnen.
Als nächstes soll die Darstellung von Jesus und der Frau näher untersucht werden.

[461] Als Tipp hätte dazu gegeben werden können, dass der eigene Handrücken dabei auf der Unterlage aufliegen darf. Dies hilft der Stabilität, da das Brett eine ganze Weile ruhig gehalten werden muss, ohne dass etwas herunterfällt.
[462] Ebd., 119.

Begleittext	Text	Spielanregung
Im pädagogischen Hintergrund wird erläutert, dass das Verhalten Jesu zunächst viele Kinder irritieren wird. Sie gehen davon aus, dass Jesus für alle da ist ohne Ansehen von Alter, Geschlecht und Herkunft. Im biblisch-theologischen Hintergrund wird aber darauf aufmerksam gemacht, dass der Auftrag des lebenden Jesus auf das Volk Israel beschränkt ist. Zur Heilung des heidnischen Kindes bewegt ihn das Auftreten/ der Glauben der Frau.	Im Einstieg wird vom helfenden, einfühlsamen Jesus erzählt. Die nachfolgende Reaktion kann zu Irritationen aufrufen. „Doch Jesus antwortete nicht und ließ die Frau einfach stehen.“[463] Entsprechend dem Ausgangstext bleibt Jesus auch am Ende souverän.	Über kleine Holzherzen wird gezeigt, dass Menschen Jesus am Herzen liegen. Diese werden stellvertretend für ihn vor die entsprechenden Figuren gelegt.
„Die kanaanäische Frau wird als Heidin und Fremde gekennzeichnet und dennoch wird deutlich, dass sie aus ihrem Herzen heraus das Richtige tut und sagt.“[464] Im biblisch-theologischen Begleittext wird sie über ihre Sorge für die Tochter, insbesondere aber über ihre ‚Hartnäckigkeit und	„Da kam eine Frau auf sie zu.“ [465] Entsprechend des Ausgangstextes wird sie namenlos und zunächst über das Frausein vorgestellt sowie dem Vortext, dass die Menschen dieses Landes nicht an den Gott Israel glauben. Es wird herausgehoben, dass die Liebe zu ihrem Kind sie dazu zwingt nicht	Die Erzähler*innen werden aufgerufen, sich in die Rolle der Frau einzufinden und über das Gesagte nachzudenken. Insbesondere das Hinlegen der Figur beim Niederwerfen wird hervorgehoben. Es soll, wie das Aufrichten, in Ruhe

[463] Ebd., 118.
[464] Ebd., 115.
[465] Ebd., 118.

‚Schlagfertigkeit' charakterisiert.	aufzugeben, sondern das Gespräch mit Jesus aufrecht zu halten.	erfolgen. Die Frau zeigt Respekt, ist aber in ihrer Position überzeugt und sicher.

Den Kindern wird im Einstieg bestätigt, dass dem matthäischen Jesus das Wohl von Menschen am Herzen lag. Sie können dann aber erkennen, dass er nicht alle Menschen gleichbehandelte.[466] Er war zum Haus Israel gesendet. Dies ist in der Darbietung erkennbar. Evtl. können aber nicht alle Teilnehmer*innen diese Botschaft erschließen. Daher ist eine gute Begleitung und evtl. eine Thematisierung des Jesusbildes erforderlich. Wenn im pädagogischen Hintergrund die Frage von Kindern vorgestellt wird: „Warum hilft er [Jesus] ihr nicht gleich?"[467], wäre es wichtig, eine Unterstützung zu bieten, wie mit dieser Frage umgegangen werden kann. In der Erhebung hatten nicht in allen Gruppen Kinder den Mut zu fragen, warum er so reagiert hat. Nachdem dies jedoch thematisiert wurde, haben sich auf die Frage: ‚Wer hat sich gewundert, dass Jesus nicht direkt geholfen hat?' praktisch alle Kinder (manchmal erst zögernd) gemeldet. Vielen Kindern kam es respektlos vor das Verhalten Jesu in Frage zu stellen. Gemeinsam konnte die Frage dann aber geklärt werden. Meistens hatten auch Kinder schon einen Lösungsansatz. Mir persönlich war es ein großes Anliegen keine Kindergruppe zu verlassen, in der das Verhalten Jesu nicht besprochen wurde. Fast alle Kinder, haben ein positives Bild und ein großes Vertrauen zum biblischen wie christologischen Jesus. Dies sollte nicht durch die Erzählung begrenzt werden. Daher wäre es gut, wenn im pädagogischen Hintergrund diese Thematisierung empfohlen würde.

Je nach Spielweise könnte Jesus als unsicher wahrgenommen werden, der sich nach der Kritik im eigenen Land zurückzog und sich dem Problem der Frau zunächst entziehen wollte. Insbesondere bei der konkreten Ablehnung soll daher mit deutlicher Stimme für Jesus gesprochen werden. So kann die Souveränität Jesu hervorgehoben werden, die sich am

[466] Hierzu folgen Erläuterungen in den nächsten beiden Abschnitten.
[467] Ebd., 115.

Ende gerade darin auszeichnet sich überzeugen zu lassen.
Das Bedürfnis der Frau ist für Kinder nachvollziehbar, auch wenn das konkrete Verhalten ihnen fremd vorkommen kann (Anrede, Niederwerfen). Die Frau sucht Hilfe für ihr Kind, hat Vertrauen zu Jesus und nutzt ihre ganze Energie ihn zu überzeugen.
Insbesondere da der Dialog als Interaktion zwischen den Figuren im Zentrum dieser Textstelle steht, ist es wichtig diese Beziehungen, speziell zwischen Jesus und der Frau, näher zu untersuchen. Hierzu gehören auch die Abgrenzungen, die der Begegnung entgegenstehen.

Begleittext	Text	Spielanregung
Die Herzsymbolik wird im pädagogischen Hintergrund als durchgehendes Merkmal der Einheit genannt. Es geht um das Öffnen und Verschließen von Herzen. Die Kinder sollen unterstützt werden sich emotional in die Situation zu versetzen und dadurch auch sensibel für Konflikte allgemein zu werden.	Zu Beginn der Einheit erleben die Kinder Jesus als Helfer von Kranken und kompromissfähigen Gesprächspartner. Dabei begegnen sie seiner Kernaussage: „Es kommt auf das Herz an.“[468]	In Galiläa bekommen alle Menschen, denen Jesus begegnet ein Herz zu Füßen gelegt, auch diejenigen, die ihn kritisieren. Die Frau dagegen, die ihn ehrfürchtig anspricht und für ihr Kind bittet, bekommt (zunächst) keines.
Im pädagogischen Hintergrund wird das „Beziehungsgeschehen zwischen Jesus, den Jüngern und der heidnischen Frau in den Mittelpunkt“ [469] der	„Das Geschrei war den Jüngern unangenehm und so baten sie Jesus: ‚So tu doch etwas.‘“[470] Der Text weicht von der EÜ ab und lässt die	Jesus soll (in V 24) in der Rechtfertigung, warum er nicht hilft, sich der Frau und den Jüngern zuwenden.

[468] Ebd., 118. Hier werden bedeutsame Inhalte von Mt 14,34-15,20 für die Kinder zusammengefasst.
[469] Ebd., 114.
[470] Ebd., 119.

Geschichte gesetzt. Im biblisch-theologischen Hintergrund wurde erläutert, warum Jesus in V 24 den Jüngern versucht sein Verhalten zu erklären.	Bitte der Jünger offen.	
Die Beziehung zwischen Jesus und der Frau wird im biblisch-theologischen Hintergrund insbesondere am Dialog festgemacht: „Dreimal weist Jesus die Frau ab: Ihr selbst verweigert er zunächst jede Antwort.“[471]	Entsprechend dem Ausgangstext wird das abgrenzende Verhalten Jesu gegenüber der Frau hervorgehoben: „Jesus jedoch wollte sich immer noch nicht um diese fremde Frau kümmern.“[472] Zunächst spricht die Jesus-Figur nicht. Entgegen dem Bibeltext wendet er sich dann der Frau zu und spricht zunächst in Bildern und zum Schluss direkt zur Frau.	Vor Beginn des Spiels wird auf den Konflikt zwischen Jesus und der Frau aufmerksam gemacht. Es wird gefordert, dass die Figuren von Jesus und der Frau immer gut sichtbar sind und die Jüngerfiguren sie nicht verdecken. Nach der Anpassung des Gleichnisses werden zunächst neben der Frau zwei Herzen gelegt. Danach wird eine Pause gemacht, um auf eine bewusste Entscheidung von Jesus aufmerksam zu machen. Erst dann wird ein Herz der Mutter in Richtung „zum imaginierten Ort der Tochter gelegt.“[473] Der Konflikt ist aufgelöst.

Kritisch kann betrachtet werden, dass Jesus sich in der Rechtfertigung, warum er nicht hilft, sich Frau und Jüngern zuwenden soll. Im Ausgangstext antwortet er ausdrücklich nur den Jüngern. Demnach sollte er sich

[471] Ebd., 114.
[472] Ebd., 119.
[473] Ebd., 120.

frühestens bei der Erzählung des ‚Vergleichs' zur Frau wenden, wobei das spieltechnisch schwierig ist. Ausdrücklich über den Bibeltext spricht er erst in V 28 zu ihr. Daher sollte die Drehung auch erst dann erfolgen. Das Einsetzen der ‚Herzsymbolik', beginnend im vorgestellten, vorangegangenen Textabschnitt, verdeutlicht die zentrale Konfliktsituation zwischen Jesus und der Frau. Insbesondere das Legen der Herzen zu den Konfliktpartnern in Gennesaret zeigt die Verbundenheit von Jesus zum Volk Israel. Am Ende visualisieren die Herzen jedoch auch die Aufhebung der Distanz Jesu zur Frau und das gebrachte Heil für die Tochter. Viele Kinder können diese Symbolik sicher nachvollziehen.[474] Da die Herzen das Schlussbild optisch dominieren, können sie sonst jedoch auch zum Nachfragen einladen.

2.4.6 Sozial- und Realgeschichtlicher Kontext

Der Titel „Jesus überwindet Grenzen" verweist zunächst auf geographische und ethnische Unterschiede im Gebiet des damaligen Israels.

Begleittext	Text	Spielanregung
Im biblisch-theologischen Hinter-grund wird die geographische Lage des Gebietes für die Erwachsenen aufgezeigt und erläutert, dass die Frau als Kanaanäerin bezeichnet wird und dadurch als Heidin und Fremde gekennzeichnet ist. Im Untertitel wird die Erzählung „Die Begegnung mit der	Die Einheit beginnt mit der Vorstellung von See und Stadt Gennesaret. Der Begriff Kanaan oder kanaanäisch wird nicht übernommen. [476] Dafür werden die Städte Tyros und Sidon genannt. Das Gebiet, bzw. die Einwohner (mit der Frau) werden	Die Einheit beginnt mit dem vertrauten Aufbau einer Stadt, die Jesus betritt. Aus Sicht der Kinder entfernt sich die Jesus-Figur (nach oben) ins heidnische Gebiet. Da dieses Gebiet nördlich liegt, wird gleichzeitig

[474] Vgl. 3.2.4 Symboldidaktik.

[476] Es kann davon ausgegangen werden, dass Kinder dieses Gebiet nicht kennen. Evtl. ist befürchtet worden, dass der Ort von Kindern mit Kana (oder auch Ghana/ Kanada) verwechselt und damit falsch eingeordnet wird. Um die Kinder nicht von wesentlichen Aspekten abzulenken, ist das Weglassen vertretbar.

Frau aus Kanaan“[475] genannt. In den erzählerischen und spielerischen Entscheidungen wird die Gegenüberstellung des heimatlichen Galiläas und des fremden Kanaans für die Geschichte erklärt.	über ihren Glauben definiert: „Hier glauben nur wenige Menschen an den Gott Israels.“[477] Die Beschreibung erleichtert den Kindern die Perspektive des sich abgrenzenden Jesus einzunehmen.	die geographische Lage berücksichtigt. Vor dem Übertritt wird der Begriff Grenze mit einer Bewegung unterstützt.[478] Zunächst zeigt ein Finger eine imaginäre Linie quer über die Unterlage. Die Aufmerksamkeit wird dadurch auf die Grenzsituation geschärft.

Diese Grenzüberschreitung ins ‚Heidengebiet‘ wird über Sprache und Gestik für die Kinder verdeutlicht. Sie können wie bei vielen anderen Einheiten eine Vorstellung von Galiläa, dem Heimatland Jesu, gewinnen. Der See Gennesaret und die flachen Häuser unterstützen Kinder ihre Erinnerungen an das Alltagsleben in Galiläa zu aktivieren. In dieser Einheit erleben sie Jesus aber auch außerhalb. Sie erfahren, dass Menschen in angrenzenden Ländern nicht an den gleichen Gott glaubten und dass die Völker sich voneinander abgrenzten.
Die Darstellung der Hunde als Familienhunde in Text und Spiel sollte für die meisten Kinder anschlussfähig sein.[479] Daher muss es ihnen auch nicht weiter erläutert werden. Ähnlich sieht es mit der Rolle der Frau aus. Diese für die Bibel untypische Darstellung wird aber auch nicht im Hintergrund im biblisch-theologischen noch pädagogischen Hintergrund erörtert. Das Verhalten der Frau wird hauptsächlich ihrer Rolle als Heidin

[475] Ebd., 113.
[477] Ebd., 118.
[478] Der Übertritt ist vom Ausgangstext nicht eindeutig, aber vorstellbar.
[479] Die Kinder, aber auch die meisten Erzähler*innen werden nicht auf widersprechenden historischen, biblischen oder lebensweltlichen Anschauungen von Hunden Bezug nehmen. Daher könnte eine tiefergehende Erläuterung eher zu Unsicherheiten führen.

und Mutter zugeschrieben. Für viele Erwachsene wäre es jedoch interessant zu erfahren, inwieweit das selbstbewusste und zielgerichtete Verhalten der Frau den historischen Normen zur Zeit Matthäus entsprach, bzw. widersprach. Dies gilt für die Erzähler*innen wie auch für Nachfragen bei jugendlichen und erwachsenen Rezipient*innen. Die Frage welche Rolle die Frau in der Gemeinde zur Zeit des Matthäus hatte und wie der historische Jesus zu Frauen stand, wird in den verschiedenen Konfessionen unterschiedlich beantwortet. Hier könnte ein Problem des Programmes liegen in dieser Position Stellung zu beziehen.
Innerhalb der Einheit könnten, insbesondere für jüngere Kinder, zu viele Zusatzinformationen von der Erarbeitung zentraler Elemente ablenken. Wenn die Informationen aber im biblisch-historischen Hintergrund stehen, ist es möglich, dass den Rezipient*innen entweder in der kreativen Phase bei Bedarf spezielle Zusatzinformationen angeboten bekommen oder auch diese Einheit gezielt eingesetzt wird, im Rahmen einer größeren Unterrichtsreihe oder Veranstaltung zu einem Thema wie ‚Starke Frauen in der Bibel'.

2.4.7 Traditions- und Religionsgeschichtlicher Hintergrund

Die Einheit nimmt Bezug auf den vorangegangenen Schrifttext Mt 14,34-15,20 und hebt weitere Aspekte heraus, die von religionsgeschichtlicher Bedeutung sind.[480]

Begleittext	Text	Spielanregung
In den erzählerischen und spielerischen Entscheidungen wird erläutert, dass der Kontext für die Erzählung wichtig ist. Da viele Kinder bereits Heilungserzählungen und den See Gennesaret	Zunächst wird ein typischer Einstieg mit der Vorstellung von Ort und Figuren gezeigt, der an andere Einheiten der Jesusgeschichten anknüpft.	Das Material von Land, See, Gebäude und Figuren sowie den typischen Gesten entspricht der Mehrheit der Einheiten der Jesusgeschichten.

[480] Vgl. 2.4.3 Sprachliche Analyse.

kennen, wird hier angesetzt.		
Der Konflikt mit den Pharisäern wurde reduziert, um nicht zu viele Inhalte einzubeziehen. Deren Einzelkritik an der Regelübertretung wurde bewusst offengelassen, um Kinder diese als ‚Leerstelle' individuell füllen zu lassen. Da der Dialog für diese Einheit als kennzeichnende Struktur herausgestellt wurde, wäre zu erwarten gewesen, dass in diesem Zusammenhang zumindest im biblisch-theologischen Hintergrund auch die Herausstellung des gesprochenen Wortes vom matthäischen Jesus einbezogen wären.	Das Jesuszitat gegenüber den Pharisäern weicht in der Länge, aber vor allem in seiner Härte vom Ausgangstext ab. Inhaltlich wird er ihm aber gerecht. Auf der einen Seite wird gezeigt, dass sich Jesus den Kritikern entgegenstellt. Auf der anderen Seite wird aber auch gezeigt, dass ihm das Alte Testament, der jüdische Glaube wichtig ist. Insbesondere wird die Einzelverantwortung, aus dem Herzen heraus richtig zu handeln, hervorgehoben. Der matthäische Jesus im Ausgangstext verwendet die Herzsymbolik in der Negativform, was das Herz des Menschen unrein macht. Im Spiel wird es dagegen positiv gesetzt: „Aber noch wichtiger ist, was Menschen von Herzen tun."[481] Anstatt den Jüngern (vgl. V 15,2) wird Jesus hier	Zu den Figuren zu denen Jesus in positiver Beziehung tritt, wird ein Herz gelegt. Die Zugehörigkeit zum Judentum verbindet ihn mit den Menschen in Galiläa. Trotz des Streitgespräches ist es daher legitim, den Pharisäern ein Herz hinzulegen.

[481] Ebd., 118.

	die Regelübertretung zu Last gelegt.	
Es wird auf die Diskrepanz aufmerksam gemacht, dass die Frau auf der einen Seite als Heidin eingeführt wurde, auf der anderen Seite aber typisch jüdische Ehrenbezeichnungen zur Begrüßung ausspricht. Dies wird mit ihrer Anerkennung für Jesus und seiner Verortung im Judentum erläutert.	Dem wörtlichen Zitat „Herr, du Sohn Davids“ wird eine Einordnung vorausgestellt. Die Kinder erfahren, dass diese Sprechweise, der einer jüdischen Frau entsprochen hätte, was unterstreicht, dass sie keine ist.	Die Jesusfigur soll nach der Ansprache kurz stehen bleiben, bevor er bewusst weitergeht. Hierdurch kann die Irritation, zugleich aber auch die Ablehnung von Jesus hervorgehoben werden. Sie ist keine Jüdin, der er sich annimmt.
In dieser Einheit wird die Bedeutung von Brot nicht erläutert. Ausführlich findet dies in der Einheit Jesus gibt das ‚Brot des Lebens‘ [482] statt.	In anderen Einheiten hören Kinder, dass Jesus das Brot bricht und verteilt. [483] Die Erinnerung kann die Aussage unterstützen, wenn er sagt, dass es den Kindern nicht weggenommen werden darf.	Der Tisch wird in verschiedenen Einheiten der Jesusgeschichten verwendet. [484] In der Emmauserzählung wird das Brot ähnlich ‚gebrochen‘. Dadurch werden Kinder unterstützt, die symbolische Bedeutung des Brotes und der Mahlgemeinschaft zu erkennen.
Die Heidenmission, zu der erst der nachösterliche Jesus aufruft, wird im biblisch-theologischen Hintergrund ausführlich dargelegt. Hierbei wird auch der Zusammenhang mit V 24, dem	Inwiefern sich die Situation für den nachösterlichen Jesus ändert, wird für die Kinder nicht erläutert. Das Jesuszitat von V 24 wird nur indirekt wiedergegeben: „Ich	Die symbolisierte Grenze ‚grenzt‘ die Frau schon vor der Vorstellung von Jesus ab. Mit einer ‚ablehnenden Geste‘ gegenüber der Frau, wird diese von

[482] Vgl. ebd., 97.
[483] Vgl. ebd., 101f, 183., 210.
[484] Vgl. ebd., 51-58, 176-184, 203-211.

Hirten der verlorenen Schafen Israels erläutert.	helfe nur Menschen aus meinem Volk.“[485]	Jesus ausgeschlossen.

Die Begegnung mit den Pharisäern, als Vorerzählung wurde für die Kinder bereits inhaltlich gekürzt und ‚gemildert‘. Gerade deshalb wäre ein Hinweis wichtig, dass die Stimmen der Erzähler*innen fest sein müssen, um das souveräne Auftreten Jesu zu unterstreichen. Problematisch ist, dass die direkte Rede deutlich verändert wird. So ist sie jedoch für Kinder besser verständlich. Alternativ hätte man die direkte Rede aber in eine indirekte oder Figurenrede umwandeln können. Um auch das anschließende Gespräch mit den Menschen und den Jüngern anzudeuten, sollte sich die Jesusfigur im Gespräch dann auch diesen zuwenden, denn gerade diesen gilt ja seine Rede und Wohlwollen.
Kinder können gerade mit dieser Begegnung die Verortung Jesu im Judentum deutlich wahrnehmen. Obwohl er in Gennesaret Kritik ausgesetzt ist, fühlt er sich nur für das Haus Israel zuständig.
In der Einheit sind verschiedene Motive erkennbar, die in verschiedenen Kontexten den Kindern bereits begegnet sein können, Jesus als Wanderprediger und Heiler sowie das Teilen von Brot.
Da das Zitat von den verlorenen Schafen nicht direkt aufgenommen wurde, können Kinder keinen direkten Bezug zum Motiv des Hirten setzen. Hier wäre über Abraham, den die meisten Gruppen kennen werden, eine Erklärung möglich, warum Jesus nur dem Volk Israel helfen wollte.[486] Die Erinnerung an die Erzählung vom Bund Gottes mit Abraham konnte bei der Erhebung vielen Kindern helfen die Haltung Jesu zu verstehen. Hierzu hätte zumindest im Begleittext ein Hinweis zur Weiterarbeit stehen sollen. In der Einheit des Programms wird der Bund nicht direkt angesprochen. Aber bereits der Titel der zugehörigen Einheit ‚Die große Familie‘[487], die zunächst die Juden und als zweite Linie die Christen einschließt, zeigt das gleiche Bild und kann die Haltung Jesu ebenso

[485] Ebd., 119.
Dies wurde bereits in Zusammenhang mit der Sprachlichen Analyse erläutert.
[486] Vgl. 2.4.5 Narratologische Analyse.
[487] Vgl. J.W. Berryman, Glaubensgeschichten, 66-73.

erklären. Da Deutschland nicht zu Israel gehört müsste die Folgerung der Kinder sonst sein, dass auch sie für Jesus zu einem fremden Volk gehören. Der Erläuterung des biblischen Hintergrunds folgend, könnte am Ende eine kurze Erklärung zur Aufhebung durch den nachösterlichen Jesus (zu dem gebetet wird) folgen.

2.4.8 Verstehensangebote und Deutungshorizonte

Im Begleittext werden verschiedene Aspekte vorgestellt, wie die Erzählung von den Rezipient*innen verstanden werden kann und welche Deutungen ursprünglich assoziiert waren.[488] Basis für diese, aber auch weiteren Vorstellungen, sind auch in den Spielbeschreibungen zu erkennen. Die wichtigsten Aspekte sollen kurz vorgestellt werden.

Begleittext	Text	Spielanregung
Im biblisch-theologischen Hintergrund wird herausgestellt, dass die Erzählung des Matthäus als Begründungsgeschichte für die Heidenmission angesehen wird.	Die Aussage „Ich helfe nur Menschen aus meinem Volk.“ [489] wird sprachlich nicht aufgehoben. Die abschließende Heilung kann auf die Zukunft verweisen.	Die letzten beiden Herzen werden zur Frau und ihrem Kind gelegt.
Es wird im pädagogischen Hintergrund die Frage von Kindern aufgezeigt, warum Jesus nicht direkt geholfen hat. Dies verweist auf die Vorstellung von Jesus als ‚wahren Gott‘, der allen Menschen nahe ist. Hier hätte ein Verweis auf Jesus als	Viele Formulierungen in Bezug auf den Konflikt entsprechen der Alltagssprache: „Jesus…ließ die Frau einfach stehen.“[490]	Auch im Spiel wird die menschliche Seite Jesu betont. Dies wird insbesondere am Ende deutlich, wenn Jesus sich bewusst entscheidet, ob das Kind geheilt werden kann/ soll/

[488] Wie bereits erläutert, werden im religionspädagogischen Hintergrund auch Vorstellungen einbezogen, die der historisch kritischen Betrachtung nicht gerecht werden.
[489] M. Steinhäuser, Jesusgeschichten., 119.
[490] Ebd., 118.

‚wahrer' Mensch folgen können, der einen ‚Auftrag' hat.		muss: „Lassen Sie Jesus eine Entscheidung treffen."[491]
Ausgrenzungen und Konfliktgespräche erleben, entsprechend dem pädagogischen Hintergrund, auch Kinder: „Gehöre ich zu einer Gruppe, die andere ausschließt? Wurde ich selbst schon mal ausgeschlossen? Wie gehe ich mit Andersgläubigen um?"[492]	Jesus spricht mit den Jüngern, nicht zur Frau.	Jesus geht immer wieder weiter, von der Frau weg.
Die ‚Hartnäckigkeit' der Frau, verbunden mit ihrer inhaltlichen ‚Schlagfertigkeit' führte nach dem biblisch-theologischen Hintergrund zur Konfliktlösung. „die einzige Erzählung im NT, in der die Pointe nicht von Jesus kommt"[493].	Auf jeden Beitrag der Frau erfolgt ein Beitrag Jesu. Ein Zeichen, dass er sie nicht wirklich ignoriert und zuhört. Diese Beziehung zu erkennen ist teilweise aber schwierig.	Die im Schlussbild liegenden Herzen spiegeln eine Idealwelt. Auf der anderen Seite steht jedes einzelne Herz auch für einen Konflikt, der überwunden oder zumindest gelindert wurde.
„Traue ich Gott zu in schlimmen Situationen zu helfen? Kann ich vertrauen?"[494] sind vorgestellte Glaubensfragen zu denen sich Kinder nach dem pädagogischen Hintergrund aufgerufen fühlen können.	Das Lob Jesu „dein Glaube ist groß" könnte Kinder gerade am Ende der Einheit zur Auseinandersetzung über den eigenen Glauben einladen.	Insbesondere der Jesus vom Anfang und Ende, der den Menschen Zuneigung verspricht (Herzsymbolik) und auf sie zugeht, kann Kinder ermutigen Vertrauen zu ihm zu fassen.

[491] Ebd., 120.
[492] Ebd., 115.
[493] Ebd., 114.
[494] Ebd., 115.

In der Einheit können Kinder aufgefordert sein die Elternrolle zu überdenken. Der pädagogische Hintergrund verweist insbesondere auf das „selbstlose Engagement … bis zur Selbsterniedrigung“. Hier erfolgt aber auch die Einschränkung, dass dieses Verhalten eher vorstellbar ist, als praktisch erlebt wird.	Die Elternsorge wird deutlich hervorgehoben. „Die Frau aber gab nicht auf. Es ging doch um ihr Kind“[495]	Nach der Bitte der Frau wird zu einer Pause aufgefordert, die die Kinder im Identifikationsvorgang unterstützt. Dies kann entweder aus der Rolle des kranken Kindes auf die Mutter erfolgen oder direkt auf die Mutter, da diese Rolle visuell verstärkt wird.
Auf die Hauptaussage der Frau, dass Gottes Macht und Güte so groß ist, dass es für alle reicht, für die Kinder, wie die Haushunde, die von den Resten mitversorgt werden, wird im Begleittext keine Aussage gemacht.	Entsprechend dem Schrifttext wandelt die Frau den Vergleich Jesu um.	Beim Vergleich der Frau wird das Brot zurück auf den Tisch gelegt. Über Geste und Wort erkennen die Kinder, dass auch für die Hunde noch genug da ist.

Kinder können über die Einheit viele verschiedene Deutungsansätze der Textstelle für sich entwickeln, die sich den individuellen Erfahrungen und Bedürfnissen anpassen.
So können Kinder hinterfragen, inwieweit Menschen aus anderen Kulturkreisen respektvoll begegnet wird und dadurch gemeinsame Erfahrungen gewonnen werden. Evtl. erinnern sich Kinder auch an ähnliche Erfahrungen ausgeschlossen worden zu sein (wegen Hautfarbe, Sprache, Alter, Geschlecht…).
Außerdem kann die Frau auch als Modell dienen sich mit großen Problemen (im Gebet) an Jesus zu wenden. Hierfür sind Geduld und Vertrauen von Bedeutung. Gleichzeitig kann die Aussage wahrgenommen werden, dass Glaube nicht mit Passivität gleichzusetzen ist, sondern ein aktiver

[495] Ebd.,119.

Vorgang ist, sogar ein ‚Kampf' sein kann.
Zur Konfliktbewältigung ist eine aktive Handlungsbereitschaft gefordert. Dabei kann es manchmal hilfreich sein ‚hartnäckig' zu bleiben. Kinder können in der Frau ein Modell dazu sehen. In der Erzählung ist aber ebenfalls beobachtbar, dass dafür beide Seiten einander zuhören und die andere Position ernst nehmen.
Ein weiterer Schwerpunkt kann die Eltern-Kind-Beziehung sein. Die meisten Kinder können sich wahrscheinlich vorstellen, dass ihre Eltern sich genauso für sie einsetzen würden.
Insbesondere könnten sie bestätigen, dass sie selber sicher mit Brot versorgt sind. Gerade durch diese Sicherheit könnten sie aber überlegen, wer noch mitversorgt werden sollte. Dies würde am gesehenen Beispiel wahrscheinlich zunächst die Haustiere betreffen. Hiervon ausgehend könnte hinterfragt werden, ob wirklich alle Kinder und Tiere … ihr Brot erhalten. Im gemeinsamen Gespräch könnten daraus Folgerungen entwickelt werden, wie man selber aktiv werden kann (z. B. Sternsingeraktion oder Tierschutz).
Demnach gibt es eine Vielzahl von Lebensbezügen, die Kinder auf der Grundlage der Darbietung individuell für sich entwickeln können. Einige davon wären auch der ursprünglichen Zielgruppe zugänglich gewesen.

2.4.9 Zusammenfassung und Ergänzungsmöglichkeiten

Insgesamt konnte aufgezeigt werden, dass die Begleittexte und die beschriebenen Darbietungen von ‚Jesus überwindet Grenzen'[496] verantwortlich mit dem Text umgehen. Alle Teilnehmenden haben die Möglichkeit, exegetisch bedeutsame Erkenntnisse zur Textstelle zu erwerben.
Entsprechend der Untersuchung sollen für die Darbietung nachfolgend einzelne Anpassungen aufgezeigt werden, die Kinder noch näher an den Ursprungstext heranführen sollen, ohne den Erzählablauf zu unterbrechen. Da diese Einheit für ältere Kinder gedacht ist, ist es umso wichtiger, dass Kinder, die den Bibeltext nachlesen wenig Widersprüche erfahren.
Wie bereits bei der Erarbeitung zu ‚Jesus segnet die Kinder' wurde der Rahmen der Einheit belassen, weil Einstieg und Übergang zur Kreativen

[496] Ebd., 113-120.

Phase in jeder Gruppe individuell nach Zeit- und Raumgestaltung anzupassen sind.

Tabelle 7

Tabelle nach ‚Jesus überwindet Grenzen' in den Jesusgeschichten, Seiten 117-120, entsprechend den Ergebnissen der vorliegenden (exegetischen) Untersuchung an den markierten (gestrichenen und in eckigen Klammern ergänzten) Stellen verändert:

Schauen Sie die Kinder an und ermuntern Sie sie, sich bequem hinzusetzen und sich bereit zu machen	**Seid ihr bereit für eine Geschichte?** **Schaut, wo ich hingehe, damit ihr das Material wiederfindet, wenn ihr selbst damit spielen wollt.**
Holen Sie das Material für die Geschichte, ergänzen Sie es in Ruhe aus dem Vorrat an allgemeinen Materialien und stellen Sie es neben sich. Machen Sie sich noch einmal ganz kurz klar, welchen dramatischen Konflikt Sie den Kindern jetzt gleich zeigen werden.	
[Zeigen Sie zuerst das Bild vom Evangelisten Markus im Kreis. Dann legen Sie es wieder weg. *Nun zeigen Sie das Bild vom Evangelisten Matthäus und legen es sichtbar an der Seite ab.]*	**[Die heutige Erzählung hat zuerst der Evangelist Markus aufgeschrieben. Der Evangelist Matthäus hat sie gehört, bearbeitet und für seine Gemeinde und damit auch für uns aufgeschrieben. Darauf baue ich auf.]**
Breiten Sie die braune Unterlage quer vor sich aus und streichen Sie sie glatt.	
Legen Sie den blauen Filz auf die Unterlage, zu den Kindern zu ins linke Viertel. Vielleicht wollen die Kinder Assoziationen äußern, wie sie das vom Vorbereiten der Gleichnisse gewöhnt sind - lassen Sie dies einfach geschehen.	**Hier ist der See Gennesaret.**

Legen Sie die Häuser rechts neben den See, an seinem zu Ihnen zeigenden Ende.	**Hier ist die Stadt Gennesaret.**
Holen Sie nun die Jesus-Figur, zeigen Sie sie im Kreis umher und stellen Sie sie dann zu dem Ort.	**Jesus war dort.**
Zeigen Sie nacheinander drei Figuren und stellen Sie sie zu Jesus.	**Seine Freunde, die Jünger, waren bei ihm.**
Lassen Sie noch drei weitere Figuren zur Stadt gehen. Die Art, wie sie laufen, kann ihre Gebrechen/ Bedürfnisse spiegeln. Das Beziehungsgeschehen beginnt. Überlegen Sie, wie Sie die unterschiedliche Grade von Nähe und Distanz in den verschiedenen Phasen der Darbietung spielerisch verdeutlichen wollen.	**Zu ihnen kamen viele Menschen. Aus der ganzen Umgebung kamen sie.**
Bewegen Sie die Figuren weiter, bis sie Jesus gegenüberstehen. Berühren Sie kurz die Kranken-Figuren, wenn Sie dies erzählen.	**Jesus heilte viele, die krank waren.**
Bewegen Sie die Geheilten ein wenig von Jesus weg und lassen Sie noch zwei weitere Figuren zu Jesus gehen, in etwas energischerer Gangart.	**Es kamen auch Menschen, die unzufrieden mit Jesus waren. Sie waren der Meinung, dass ~~er~~ [seine Jünger] wichtige Gesetze aus den heiligen Schriften nicht einhalte[n].**
[Lassen Sie Jesus mit fester, klarer Stimme antworten. *Drehen Sie die Jesus-Figur auch zu den anderen Figuren um.]* *Nehmen Sie die Herzschachtel aus dem Korb, öffnen Sie sie, zeigen Sie sie den Kindern und stellen Sie sie offen auf den (von Ihnen aus gesehen) linken Rand der Unterlage ab (gegenüber dem später aufgebauten Bild mit Tisch, Brot und Hunden).*	**Zu ihnen sagte Jesus: „Ja, ihr habt ~~ja~~ recht., dass die Gesetze wichtig sind.[“]** **[Und erklärte, dass] ~~Aber~~ noch wichtiger ist,** **was Menschen von Herzen tun.** **Es kommt auf das Herz an.“** **Nach all diesen Begegnungen wollten**

	sich Jesus und seine Jünger zurückziehen und ausruhen.
Nehmen Sie einige kleine Herzen aus der geöffneten Schachtel und legen Sie sie in die Szene -mindestens vor jede der Personen eine -, auch vor den Kritiker.	**Sie hatten viel gegeben.**
Führen Sie Jesus und die Jünger ein Stück von den Kindern weg auf sich zu.	**So verließen sie die Stadt Gennesaret und das Land Galiläa.**
Wenn Sie von der Grenze sprechen, markieren Sie sie mit einem Strich Ihres Fingers, ein Stück unterhalb des Sees (von Ihnen aus gesehen), etwas diagonal über die Unterlage. Deuten Sie mit einer Handbewegung das Nachbarland an, in Abgrenzung von Galiläa. *Bewegen Sie die Figuren über die Grenze.*	**Sie gingen über die Grenze in das Nachbarland, in die Gegend von Tyros und Sidon.**
Führen Sie die Figuren weiter in die Mitte der verbleibenden Unterlage.	**Hier glaubten nur wenige Menschen an den Gott Israels.**
Lassen Sie die Frau von sich her auf die Gruppe zukommen.	**Da kam eine Frau auf sie zu. Sie hatte von Jesus gehört und sprach ihn an, wie eine jüdische Frau es tun würde. Sie rief: „Hab Erbarmen mit mir, Herr, du Sohn Davids. Meine Tochter ist krank. Sie leidet schreckliche Qualen. Bitte mach sie gesund!“**

Halten Sie einen Moment inne, um die Bitte wirken zu lassen. *Führen Sie dann Jesus und die Jünger ein Stück weg von der Frau - von Ihnen aus gesehen nach rechts. Die Frau bleibt stehen.*	**Doch Jesus antwortete nicht. Und ließ die Frau einfach stehen.**
Wenn Sie das Wort schreien aussprechen, intensivieren Sie ein wenig ihre Stimme.	**Die Frau aber gab nicht auf. Es ging doch um ihr Kind. Sie schrie hinter Jesus und den Jüngern her.**
[Drehen Sie die Jünger zu Jesus.]	**Das Geschrei war den Jüngern unangenehm und so baten sie Jesus: „So tu doch etwas!“**
Bewegen Sie Jesus und die Jünger noch ein Stück weiter weg nach rechts. Achten Sie darauf, dass die Jünger weiter rechts als Jesus stehen, damit später der Blick der Kinder auf die Begegnung Jesu mit der Frau frei bleibt.	**Jesus jedoch wollte sich immer noch nicht um diese fremde Frau kümmern.**
~~*Drehen Sie die Jesusfigur in Richtung der Frau.*~~ *Drehen Sie* ~~*auch*~~ *die Jünger in Richtung der Frau [und dann zu Jesus]. Sprechen Sie laut und deutlich, machen Sie eine ablehnende Geste mit Ihrer linken Hand, zwischen Jesus und der Frau, abweisend zur Frau hin. [Danach führen Sie mit der rechten Hand eine hinweisende Geste über die Szene am See aus.]*	**Er** ~~**sagte : „ Ich helfe nur Menschen aus meinem Volk.“**~~ **[antwortete, dass er nur Menschen aus seinem Volk helfe:** **„Ich bin nur zu den verlorenen Schafen des Hauses Israel gesandt.“]** **Aber die Frau ließ nicht nach.**
Legen Sie die Figur der Frau vor Jesus auf den Boden - sie wirft sich in Demut vor ihm nieder! Tun Sie dies ganz bewusst und deutlich. Erst dann sprechen Sie.	**„Herr, hilf mir!“**
	Doch Jesus ließ sich noch immer nicht erweichen.

Nehmen Sie die Sperrholztafel und halten Sie sie waagerecht vor sich in der linken Hand. Stellen Sie dann zwei Kinder-Figuren darauf und zwischen diese einen Tisch. Darauf legen Sie das Brot und stellen zwei Hündchen nahe an den Tisch, sodass sie von den Kindern gut gesehen werden können.	**Er ~~sagte~~ [antwortete] etwas, was nicht leicht zu verstehen ist. Er sprach von Kindern, die am Tisch sitzen und Brot essen und davon, wie Haushunde ~~auf die Reste~~ [daneben] warten.**
Nehmen Sie das Brot vom Tisch und legen Sie es zu den Hunden.	**Ganz genau sagte er: Es ist nicht recht, das Brot den Kindern wegzunehmen und es den Hunden vorzuwerfen.“**
Richten Sie die Frau langsam wieder auf. Erst wenn sie wieder steht, antwortet sie. Wenn Sie sagen: „Ja, du hast recht, Herr“, legen Sie das Brot wieder auf den Tisch. Machen Sie eine deutliche Denkpause. Dann deuten Sie mit den Fingern der rechten Hand an, als ob Sie etwas abbrechen würden, um es den Hunden zu geben.	**Die Frau erwiderte:** **„Ja, du hast recht, Herr!** **Aber selbst die Hunde bekommen von den Brotresten, die vom Tisch ihres Herrn fallen.“**
Stellen Sie die Tafel auf die rechte Kante der Unterlage, gegenüber der Herzschachtel. Sie sollte zur Hälfte über die Unterlage hinausragen. Wählen Sie ungefähr die Stelle der Unterlage aus, an der Sie die Grenze gezogen haben.	
[Drehen Sie nun die Jesus-Figur der Frau zu.] *Wenden Sie die Frau in Richtung Galiläa (Als ob sie die Herzen sehen würde). Nehmen Sie zwei Herzen aus der Herzschachtel und legen Sie sie zwischen die Frau und Jesus. Wenden Sie dann die Frau wieder Jesus zu.*	
	Da antwortete Jesus: „Frau, dein

	Glaube, [dein Vertrauen in mich,] ist groß.
Machen Sie eine Pause. Lassen Sie Jesus eine Entscheidung treffen. Nehmen Sie eines der beiden Herzen und legen Sie es zum imaginierten Ort der Tochter.	**Was du willst, das soll geschehen.“ Und von dieser Stunde an war ihre Tochter ~~von ihrer quälenden Angst~~ geheilt.**
[Richten Sie sich etwas auf, blicken Sie zur Frau, zu Jesus und den Jüngern und legen ihre Hände zusammen].	**[Dann kehrte er nach Israel zurück.** **Ihr wisst, wie die Geschichte mit Jesus später weiterging. Als er nach seinem Tod auferstand, sagte er den Jüngern noch alles, was sie wissen sollten, und er gab ihnen einen neuen Auftrag:** **„Darum geht und macht alle Völker zu meinen Jüngern; tauft sie auf den Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes“.]**[497]

[497] Diesen Teil habe ich erst nach meiner Erhebung ergänzt. Da im Prinzip alle Gruppen verunsichert waren, warum Jesus nur Israel helfen wollte und weil im Gespräch auch Sorgen geäußert wurden, ob er nicht bei ihnen sein will. Evtl. ermutigt dieser Absatz auch Kinder, die Fragen, die sie bereits leise selber stellen laut zu äußern.

Lehnen Sie sich zurück und warten Sie einen Moment, bevor Sie mit dem Ergründungsgespräch beginnen.	**Und nun frage ich mich, welchen Teil der Geschichte ihr wohl am liebsten mögt?** **Was meint ihr, welcher Teil der Geschichte ist wohl der wichtigste?** **Ich würde gerne wissen, ob die Geschichte auch von euch erzählt? Gibt es einen Teil, der von dir erzählt?** **Ob wir wohl einen Teil der Geschichte weglassen könnten und hätten noch alles, was wir für die Geschichte brauchen?** **Ich frage mich, was ihr euch sonst noch fragt?**
Räumen Sie die Geschichte wieder weg. Dann setzen Sie sich wieder auf Ihren Platz im Kreis und helfen den Kindern, eine Entscheidung für ihre Kreativphase zu treffen.	**Während ich die Geschichte wieder wegräume, könnt ihr schon mal überlegen, womit ihr euch heute beschäftigen wollt. Ich werde euch dann der Reihe nach fragen, Ihr kennt ja die verschiedenen Möglichkeiten, die ihr habt.**

Die charakteristische Erzählstruktur der Einheit wurde beibehalten, weil sie die Kinder bei der Begegnung mit der Textstelle gut unterstützt. Ähnlich wie in der Einheit ‚Jesus segnet die Kinder' sind es meistens nur kleine Veränderungen, die beim Zuschauen und Zuhören kaum auffallen. Wie immer in den Einheiten können aber auch kleine Änderungen, wie der Wechsel der Blickrichtung der Jesusfigur, bedeutsam für das Textverständnis sein.

Spezielles Zusatzmaterial zur Vertiefung in der Kreativphase:[498]

- (Kinder-)bibel mit Lesezeichen (Mt 20,21-28) zum Nachlesen, Je nach Gruppe können auch der Markustext und weitere Vergleichstexte gekennzeichnet werden (Mk 7,24-30; Mt 8,5-13, Mt 28,16-20),
- Geographische Karten, in der die Städte Gennesaret, Tyros und Sidon zu finden sind,
- Sachinformationen zur Stellung von Frauen und Kindern zur Zeit Matthäus,
- Infomaterial zum Judentum (z.B. Bild einer Familie, die gemeinsam betet),
- Gebetsecke mit Jesusfigur und (elektrischer) Kerze, Papier und Stiften,

In dieser Untersuchung konnte aufgezeigt werden, dass Kinder mit Hilfe des Programms einen Zugang zu anspruchsvollen Texten gewinnen können, der über den reinen Bibeltext nicht in vergleichbarer Weise möglich gewesen wäre.[499]

[498] Vgl. 10.2.2 Jesus überwindet Grenzen (3./4. Schuljahr).
[499] Vgl. 10.3.2 Aussagetabellen zu Jesus überwindet Grenzen.

3. Jesus begegnet Kindern in der Grundschule mit GOTT IM SPIEL

In diesem Kapitel soll dargestellt werden, inwiefern der Einsatz des dargestellten Konzeptes in der Grundschule möglich und sinnvoll ist. Dies soll sowohl allgemein wie konkret für die beiden betrachteten Einheiten aufgezeigt werden.
Neben Familie, Kirche und Kindertagesstätte bietet die Grundschule Kindern die Möglichkeit, erste Erfahrungen mit dem biblischen Jesus zu machen, aber auch Vorstellungen zum christologischen Jesus zu entwickeln. [500] Im Gegensatz zur Katechese, für die das Konzept ursprünglich entwickelt wurde, liegt die Hauptaufgabe des Religionsunterrichts jedoch im Bildungsauftrag.[501] Während sich verschiedene Forschungsprojekte mit der Bedeutung des Programms zur Unterstützung der Entwicklung von Spiritualität bei Kindern befassen, soll daher hier der Schwerpunkt in der bildungswissenschaftlichen Betrachtung liegen.
Im ersten Abschnitt soll am Beispiel eines Lehrplans aufgezeigt werden, inwiefern Kinder exegetisch relevante Kompetenzen in der Grundschule überhaupt entwickeln sollen, d.h. ob ein entsprechender Bildungsauftrag vorliegt. [502]
Nachfolgend sollen aktuelle Prinzipien der Bibeldidaktik aufgezeigt werden, die innerhalb des Programms erkennbar sind und dadurch die Effizienz des Einsatzes unterstützen.
Ebenfalls sollen aber auch Grenzen des Einsatzes erläutert werden.
Abschließend dienen zwei Beispiele einer ersten und einer dritten Klasse als Veranschaulichung, wie das Programm in der Praxis umgesetzt werden kann.

---

[500] Der christologische Bezug lässt sich in beiden betrachteten Bibelstellen aufzeigen, da Kinder Bezüge zum Gebet und damit einer persönlichen Jesusbegegnung herleiten können. Eine praktische Umsetzung ist für die Praxisphase von hoher Bedeutung, kann im Rahmen der Forschungsarbeit aber nicht näher betrachtet werden.
[501] Vgl. hierzu und im Folgenden W. Schweiker, Bildungsauftrag und Religionsunterricht,164-168.
[502] Vgl. hierzu und zum ganzen Kapitel Lehrpläne für die Primarstufe, 152-175.

3.1 Auftrag aus dem Lehrplan

Am Beispiel des Lehrplans für den Katholischen Religionsunterricht in der Primarstufe des Landes Nordrhein-Westfalen von 2021 soll die rechtliche Grundlage für die Einbeziehung des Programms in den Religionsunterricht aufgezeigt werden.
Allgemein werden zu Beginn des Lehrplans drei Schwerpunkte herausgestellt:

- „lebensbedeutsames Grundwissen über den Glauben der katholischen Kirche sowie andere Konfessionen und Religionen zu vermitteln,
- Begegnungen mit Formen gelebten Glaubens zu ermöglichen, diese zu reflektieren und dadurch mit ihnen vertraut zu werden sowie
- die religiöse Dialog- und Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln und zu fördern“[503]

Diese Bereiche können über das Programm gut unterstützt werden. Insbesondere die Bibel gehört zum ‚lebensbedeutenden Grundwissen‘. Lehrer*innen können verschiedene Einheiten nutzen, um den Kindern Zugänge zur Bibel, aber auch der Liturgie (dem gelebten Glauben in der Kirche) anzubieten. Für die Förderung der religiösen Dialog- und Urteilsfähigkeit bietet sich in besonderer Weise das Ergründungsgespräch an.
Wie im vergangenen Kapitel dargestellt, wird den Kindern im Programm eine hohe Eigenverantwortung zugetraut. Sie sollen in der Entwicklung ihrer Spiritualität unterstützt werden, sich in ihren verschiedenen Erfahrungen miteinander austauschen und eine ‚religiöse Sprache‘ aufbauen. Dies entspricht dem Aufbau der verschiedenen Kompetenzen im Lehrplan.
Auch die beiden einzeln betrachteten Einheiten können allen drei Bereichen zugeordnet werden und sind damit für den Religionsunterricht bedeutsam. Die Kinder sollen zunächst Bibeltexte kennenlernen, in denen sie sich eine Vorstellung des biblischen Jesus erarbeiten können (bedeutsames Grundwissen). Diese sollen sie aber nicht nur für sich verstehen,

[503] Ebd., 155.

sondern auch sachgerecht darüber sprechen und beurteilen können (Dialogfähigkeit). Im Fortgang der Erarbeitung kann der Bezug der Bibelstellen zum Gebet erarbeitet werden (Reflexion von Formen des gelebten Glaubens).

Nachfolgend werden die konkreten Anforderungen des Lehrplans genauer betrachtet.[504] Die beiden dargestellten Bibeltexte bieten Grundlage zum Erwerb verschiedener Kompetenzen.[505] „Am Ende der Schuleingangsphase bzw. der Klasse 4 sollen die Schülerinnen und Schüler über die im Folgenden genannten Kompetenzen und obligatorischen Inhalte verfügen.

Miteinander leben in Gottes Schöpfung

- Ich – Du – Wir
  Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler…
    - geben Erzählungen von der Sorge Gottes und der Zuwendung Jesu zu den Menschen wieder und beziehen sie auf ihre Erfahrungen, …

  Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler…
    - reflektieren freudige und schmerzhafte Erlebnisse und stellen Erfahrungen im Umgang mit diesen Erlebnissen dar, …

Die Frage nach Gott

- Religiöse Symbole, Bilder und Sprechweisen…
  Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler …
    - erläutern ausgewählte Zeichen, Symbole, Bilder und Rituale und stellen Bezüge zum eigenen Leben her (u. a. Herz, Weg, Brot), …
    - beschreiben biblische Hoffnungsbilder und stellen Bezüge zu ihrer eigenen Lebenssituation her ...
- Gott begleitet auf dem Lebensweg…
  Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler …

---

[504] Vgl. ebd. 162-172.

[505] Die verschiedenen Kompetenzen, die mit den Einheiten unterstützt werden können, sollen nur aufgeführt werden, um den Bezug zum Lehrplan aufzuzeigen, aber nicht gesondert diskutiert werden.

- beschreiben verschiedene Biografien von Frauen im Alten und/ oder Neuen Testament und vergleichen sie in Ansätzen vor ihrem historischen Hintergrund …
- beschreiben anhand eines biblischen Textes das in schwierigen Lebenssituationen von gläubigen Menschen erfahrene Gottvertrauen, die Erfahrung von Trost sowie das Erlangen von Zuversicht für den weiteren persönlichen Lebens- und Glaubensweg.

Jesus Christus

- … Jesu Leben in Worten und Taten

  Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler…
  - erschließen anhand biblischer Geschichten zentrale Elemente im Leben und Handeln Jesu (Gemeinschaft mit Frauen und Männern, unterschiedsloses Zugehen auf Menschen, Nachfolge, Veränderungen im Leben von Menschen durch die Begegnung mit Jesus), …
  - beschreiben Fehler und Versagen im menschlichen Leben und stellen anhand von eigenen Erfahrungen die Bedeutung von Versöhnung dar (u. a. Zachäus) ....

  Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
  - zeigen anhand von Erzählungen zu Herkunft, Worten und Taten Jesu dessen Zugehörigkeit zu und Verbundenheit mit dem Judentum auf, …

Die Bibel

- … Das Land der Bibel zur Zeit Jesu

  Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler
  - recherchieren – auch digital – die Herkunftsregion Jesu (Landschaft, Lebensbedingungen) und beschreiben diese. …

  Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
  - unterscheiden verschiedene religiöse Gruppierungen zur Zeit Jesu, …
  - benennen wichtige Regionen und Städte in der Bibel...
  - beschreiben unterschiedliche Vorstellungen von Geschlechterrollen in der Gesellschaft zur Zeit Jesu.

Religionen und Weltanschauungen

- … Einsatz für Gerechtigkeit und Menschenwürde

  Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben in Ansätzen die Gleichwertigkeit aller Menschen, …

Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler …

- erläutern Chancen sowie mögliche Herausforderungen des Zusammenlebens mit Menschen anderen Glaubens bzw. anderer Überzeugungen,[506]

Festzuhalten ist, dass die Erarbeitung vieler Kompetenzen in Verbindung mit den beiden Einheiten unterstützt werden kann. Wie generell im Lehrplan kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle Kinder diese in gleicher Weise ausbilden. Kompetenzen, die bereits angebahnt wurden, können verstärkt werden. Andere Kinder können dagegen durch diese Einheit eine Anbahnung neuer Kompetenzen erhalten, auf die später weiter aufgebaut wird. Je nach Unterrichtsreihe, in der sich die Einheit befindet, können Schwerpunkte gesetzt werden. So könnte die Darbietung zu ‚Jesus überwindet Grenzen' verschieden eingesetzt werden. Wenn die Unterrichtsreihe in Jahrgang 4 gerade ‚Das Land der Bibel zur Zeit Jesu' behandelt und in der Vorbereitung die Position von Kindern oder Frauen zur Zeit Jesu näher betrachtet wurde, werden sich im Ergründungsgespräch vielleicht andere Schwerpunkte ergeben, als wenn die Unterrichtsreihe in Jahrgang 3 beispielsweise unter dem Thema ‚Gemeinschaft' oder ‚Beten' steht. Dies bedeutet aber nicht, dass die erarbeiteten Kompetenzen auf diese Schwerpunkte begrenzt sind. Entsprechend den individuellen Erfahrungen sind immer verschiedene Weiterentwicklungen möglich.
Insgesamt kann festgehalten werden, dass die erste Perikope Mk 10,13-16 ‚Jesus segnet die Kinder', für den Kompetenzerwerb in der Eingangsstufe in besonderer Weise geeignet ist und die zweite Perikope, Mt 15,21-28 ‚Jesus überwindet Grenzen', für den Kompetenzerwerb in den Jahrgängen 3/ 4. Auf dieser Grundlage werden bei der Erhebung die entsprechenden Bibelerzählungen in den verschiedenen Lerngruppen angeboten und erarbeitet.

[506] Ebd., 162-172.

3.2 Stärken bei GOTT IM SPIEL durch Einbindung didaktischer Prinzipien

Seit Tausenden von Jahren machen sich Menschen Gedanken darüber, wie sie Kinder in die biblischen Texte einführen können. In der Bibeldidaktik wird erarbeitet, welche Kompetenzen für Kinder und Jugendliche von besonderer Bedeutung sind. Welche Perikopen sollten sie kennenlernen, was können Schüler*innen daran erarbeiten und über welches Hintergrundwissen sollten sie dafür verfügen.

Im nächsten Schritt wurden verschiedenen Methoden entwickelt, um Kindern einen sach- und altersgerechten Zugang zu diesen Texten zu ermöglichen, die vor langer Zeit für Erwachsene konzipiert wurden. Heute steht eine große Anzahl von Methoden zur Verfügung. Daraus müssen die richtigen ausgewählt werden.

Hinter dem Programm von GOTT IM SPIEL steht eine ausgearbeitete Didaktik Kinder in ihren verschiedenen Kompetenzen zu stärken. In der Umsetzung können verschiedene methodische Vorgehensweisen festgemacht werden, die Grundlage für den Religionsunterricht im Allgemeinen sind oder sich speziell im Bereich der Bibeldidaktik bereits bewährt haben. Diese sollen kurz vorgestellt und erläutert werden.

3.2.1 Inklusion

Inklusion in der Schule bedeutet den Unterricht so zu gestalten, dass alle Kinder gemeinsam angenommen und gefördert werden.[507]
Die behandelten Inhalte sollen alle Kinder als ansprechend empfinden, um neue Lernerfahrungen sammeln zu wollen. Im besten Fall nehmen hierfür alle Kinder mit dem gleichen Material an der Unterrichtseinheit teil und werden doch individuell gefördert, da die Aufgaben auf den individuellen Lernausgangslagen verschieden umgesetzt werden können.[508] Jedes Kind kann dabei einen bedeutsamen Lerngewinn erreichen. Da die Aufgaben nach außen gleich sind, wird hier von einer ‚inneren

[507] Vgl. hierzu und im Folgenden S. Flake/ I. Schröder, Inklusive Pädagogik, 30-64.
[508] Vgl. hierzu und im Folgenden W. Schweiker, Arbeitshilfe Religion, 34-35.

Differenzierung‘ gesprochen. Die Inklusion stellt damit einen Gegenentwurf zur Integration dar, die eine zu fördernde Normgruppe im Fokus hat und Kinder mit besonderen Merkmalen in die Gruppe einbezieht.[509] Vorteile sind dort eine besondere Aufmerksamkeit für Einzelne und spezielle Förderkonzepte. In der Praxis gibt es teilweise auch Mischformen mit temporärer Einzel- und Kleingruppenförderung.[510] Als problematisch ist dabei aber anzusehen, dass durch die Kategorisierung oft eine unterschiedliche Wertigkeit (in Form von ‚starken‘ und ‚schwachen‘ Schüler*innen) entsteht. Diese wird nach der UN-Behindertenrechtskonvention ausgeschlossen.[511] Ausgehend von den Menschenrechten, die für alle gleich sind, haben alle Kinder das gleiche Recht auf Bildung und Teilhabe in der Gesellschaft. Aber auch aus theologischer Perspektive hat die wertungsfreie Annahme jedes Menschen eine nicht zu unterschätzende Bedeutung.[512] Diese umfasst die Akzeptanz Menschen im näheren und weiteren Umfeld, insbesondere aber die Selbstannahme, die durch das Verhalten anderer geprägt wird.

Den Inklusionsgedanken gilt es aber nicht nur für den sonderpädagogischen Bereich zu beachten, sondern muss auch für weitere Kriterien gelten.[513] Als Besonderheit des Religionsunterrichts sind die Unterschiede in der Religionszugehörigkeit, aber auch der individuellen religiösen Sozialisierung zu benennen. Es ist zu begrüßen, dass nicht nur Kinder teilnehmen, die bereits in der Familie religiöse Grunderfahrungen sammeln konnten. Viele Eltern melden ihre Kinder bewusst zum Religionsunterricht an, um ihnen hier erste Erfahrungen zu ermöglichen. Manche Kinder bringen zusätzlich aus einem anderen religiösen Kulturkreis Erfahrungen mit. Die meisten Religionsgruppen sind außerdem heterogen in

---

[509] Vgl. ebd., 9-12.

[510] In der Praxis können sich durch knappe personelle und materielle Ressourcen oder extrem unterschiedlichen Voraussetzungen Grenzen der inklusiven Förderung zeigen, die individuell analysiert werden müssen.
Vgl. M. Kumlehn, Zwischen Entgrenzung und Begrenzung, 35-50.

[511] Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, Die UN-Behindertenrechtskonvention.

[512] Vgl. hierzu und im Folgenden B. Roebben, Theologische Gedanken zu einer Inklusionspädagogik, 329-332.

[513] Vgl. hierzu und im Folgenden W. Schweiker, Arbeitshilfe Religion, 9.

Bezug auf Leistungsbereitschaft, flexiblem Denken, Deutschkenntnissen und nicht zuletzt sozialen Merkmalen wie dem familiären Rückhalt. Die zunehmende Heterogenität der aufgezeigten Faktoren, insbesondere in der Grundschule, unterstützt die Forderung des inklusiven Religionsunterrichts. Zum inklusiven Rahmen gehört dabei auch die offene Zusammenarbeit im Schulteam.[514] Um alle Kinder gut unterstützen zu können, ist es gerade für Fachlehrer*innen wichtig im engen Austausch mit Klassen- und Schulleitung zu stehen, den Sonder- und Sozialpädagog*innen, der Nachmittagsbetreuung (OGS), aber auch dem Pastoralteam der Gemeinden. Die verschiedenen Professionen können sich dadurch ergänzen. Für die Umsetzung in die Praxis sind manche Methoden besonders geeignet Gruppen mit unterschiedlichen Voraussetzungen gemeinsam zu fördern. Schweiker stellt das Programm von Godly Play und damit auch GOTT IM SPIEL als eines von acht besonders geeigneten Konzepten für den inklusiven Religionsunterricht dar.[515] Die besonderen Stärken sieht er im selbstbestimmten Lernen der Kinder, im geschützten Raum, in der alle Teilnehmenden eingeladen werden sich auf Augenhöhe zu begegnen und insbesondere der anschaulichen Darstellung, die visuell wie auditiv die Kinder in ihren Verstehensprozessen unterstützt sowie zum ‚Theologisieren' einlädt. Wie im vergangenen Kapitel aufgezeigt, sind innerhalb der Darbietungen viele verschiedene Anregungen zum Bibeltext auf unterschiedlichen Ebenen erkennbar. Dadurch sind abhängig von bekannten Vergleichserzählungen, Wissen der Lebensbedingungen zur Zeit Jesu, aber auch der Abstraktionsfähigkeit und der eigenen Lebenserfahrung verschiedene Erkenntnisse möglich, die alle eine hohe Bedeutsamkeit haben. Während der Darbietung werden die Kinder die Erzählung daher unterschiedlich ‚erleben' und verschiedene Details wahrnehmen. Im Ergründungsgespräch sind die offenen Fragen eine Einladung zur individuellen Beantwortung. Sie können entsprechend dem Vorwissen,

[514] Vgl. hierzu und im Folgenden C. Kirchner, Was braucht man für inklusiven Unterricht, 346
und T. Hennemann u. a., Herausfordernde Lehr-/ und Lernsituationen im inklusiven Setting, 112-134.
[515] Vgl. hierzu und im Folgenden W. Schweiker, Arbeitshilfe Religion, 49.

individuellen Interessen oder auch sprachlichen Fähigkeiten unterschiedlich bearbeitet werden. Da eine Bewertung entsprechend dem Programm, aber auch theologischen Erwartungen ausgeschlossen ist, ergänzen sich die verschiedenen Beiträge statt miteinander zu konkurrieren. Das Lernen der Kinder voneinander hat im Programm wie auch in der Religionspädagogik allgemein eine hohe Bedeutung.
Schwachpunkte sieht Schweiker dagegen in den mangelnden Kooperationsvorgängen innerhalb der Gruppe und der Handlungsorientierung. In der klassischen ‚kreativen Phase' haben Kinder Gelegenheit in Partner- oder Kleingruppe gemeinsam frei zu basteln oder eine Erzählung nachzuspielen. Aus Zeit- und Materialgründen ist dies im Religionsunterricht jedoch kaum zu ermöglichen. In Bezug auf die Handlungsorientierung fehlt Schweiker die Unterstützung des anschaulich- modellhaften Denkens, mit dem Kinder das Erlebte auf ihr eigenes Leben übertragen und des abstrakt-begrifflichen Denkens, dem Auseinandersetzen, Interpretieren und Werten von Vorstellungen und Texten. Hierfür kann ein Ansatz im Ergründungsgespräch gesehen werden. Eine bessere, gezielte Förderung in diesem Bereich, insbesondere auch stärkerer Kinder, ist jedoch auch aus exegetischer Perspektive wünschenswert. Hierfür sollen mögliche Alternativen vorgestellt werden. Eine für die Schule klassische Weiterarbeit kann in Arbeitsblättern gesehen werden.[516] Aber auch hier muss der inklusive Gedanke berücksichtigt werden. Es muss beispielsweise Raum für die Darstellung unterschiedlicher Vorstellungen oder auch eine Wahl zwischen Wort und Bild möglich sein. Neben den ideellen Faktoren kann nun ein effizienter dazukommen. Wenn Arbeitsblätter offen konzipiert sind, können sie individuell bearbeitet werden und es müssen nicht mehrere Alternativblätter einzeln erstellt, kopiert, erklärt und verteilt werden. In den nachfolgenden Unterrichtseinheiten kann dann eine Vertiefung stattfinden. Im Rahmen einer Stationsarbeit, die der Kreativen Phase nahekommt, können der Gruppe verschiedene Aufgaben zur Verfügung gestellt werden. In den meisten Grundschulklassen wird diese Unterrichtsform häufiger durchgeführt, um der Vielfalt in der Gruppe

[516] Vgl. hierzu und im Folgenden 10.2 Weiterführendes Arbeitsmaterial für die Schule.

gerecht zu werden. Dies gilt auch für den Religionsunterricht.[517] Die Kinder können über die Reihenfolge der Aufgaben und deren Intensität selber entscheiden. In der Regel gibt es dabei Pflicht- und Wahlaufgaben. Die Aufgabe der Lehrkraft ist hierbei die Kinder bei der Wahl zu begleiten und in der Ausführung zu unterstützen.

3.2.2 Ganzheitliches Lernen

Pestalozzi hatte das ‚Lernen mit Kopf, Herz und Hand' gefordert. [518] Verschiedene Pädagogen verweisen auch heute noch darauf nicht alleine auf kognitive Lernprozesse zu setzen. Gerade in der Zeit der Pandemie wurde beobachtet, dass viele Kinder durch digitale Lernformen kognitiv gefördert wurden, aber die emotionalen und handlungsaktiven Lernprozesse eingeschränkt wurden. Dies galt und gilt insbesondere für die Schule. Die verschiedenen Bereiche sind eng miteinander verbunden. Die Gehirnforschung gibt hierzu wichtige Grundlagen, um Lernprozesse nachhaltig zu unterstützen.[519] So verweist Roth darauf, dass Kinder sich nur kurz auf komplizierte Vorstellungen konzentrieren können. „Daher ist es so wichtig, dass die Lerninhalte *strukturiert* und *sinnhaft* dargestellt werden, denn nur dies kann im Arbeitsgedächtnis gut verarbeitet werden und hat dann gute Chancen, über das Zwischengedächtnis im Langzeitgedächtnis nachhaltig verankert zu werden."[520] Ferner hält er fest, dass Lerninhalte sich deutlich besser im Langzeitgedächtnis verankern, wenn sie mit positiven (oder negativen Gefühlen) verbunden sind. Die Kinder müssen demnach für langfristige Lernerfahrungen bedeutungsvolle Zusammenhänge erfassen und nachvollziehen können. Wenn sie die Inhalte zusätzlich als lustig, schön, oder überraschend empfinden, prägen sie sie noch besser ein. Ein Beispiel für die Umsetzung in vielen Grundschulklassen ist den Unterricht mit einem visualisierten Ablaufplan des Tages oder der

---

[517] Vgl. hierzu und im Folgenden M. Bettner/ E. Dinges, Katholische Religion an Stationen, 4.
[518] Vgl. hierzu und im Folgenden St. Gingelmaier/ M. Hoanz/ H. Weiß, Lernen mit Kopf–ohne Herz und Hand?, 10-16.
[519] Vgl. hierzu und im Folgenden G. Roth, Wissenschaftliche Grundlagen, 137-160.
[520] Ebd., 144.

Stunde zu beginnen. Die Kinder bekommen über Bildkarten eine ‚Übersicht' welchen Unterricht und welche Pausen sie am Tag erwarten und können sich darauf einstellen. Die Welt mit allen Sinnen wahrzunehmen, öffnet nach Hilger nicht nur das ‚Tor zur Welt', sondern in besonderer Form auch das ‚Tor nach innen'.[521] Er warnt davor den Religionsunterricht zu sehr auf die reine Wissensvermittlung zu konzentrieren. Gerade durch die Zunahme der Heterogenität in der Gruppe sind die Erfahrungen außerhalb der Schule sehr unterschiedlich. Um einen persönlichen Zugang zu religiösen Themen entwickeln zu können, setzt er auf lebendige, gemeinsame Erfahrungen. Kinder sollen in ihrer Achtsamkeit sich selbst, der direkten und weiten Umgebung gegenüber sensibilisiert werden. Sie sollen Feinheiten wahrnehmen, staunen, hinterfragen und auch in größere Zusammenhänge einordnen. Diese bewusste Wahrnehmung kann am Thema Schöpfung aufgezeigt werden. Es macht einen großen Unterschied, ob man die erste Schöpfungserzählung nur bespricht oder gemeinsam hinausgeht, die Vögel hört, mit Wasser spielt und an Blumen schnuppert. Hilger geht noch weiter. „Sich mit allen Sinnen dem Leben zu öffnen … ist auch eine Voraussetzung zum Beten"[522] Hierfür ist es wichtig, dass die Kinder zur Ruhe kommen, ‚entschleunigen'. Nicht nur der Umgang mit vielen digitalen Medien zu Hause kann bei Kindern Stress verursachen, auch der Schulalltag kann zu Hektik führen. Umso wichtiger ist es für den Religionsunterricht einen Ort der inneren und äußeren Ruhe zu schaffen. Zur äußeren Ruhe gehört neben der Regulierung von störenden Nebengeräuschen auch eine sichtbare Ordnung, beispielsweise durch die Begrenzung von ablenkenden Gegenständen. Dagegen kann die Durchführung fester Rituale zur Förderung der inneren Ruhe führen. Mit beiden wird eine Fokussierung der Aufmerksamkeit erreicht. Dies ist insbesondere für Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf wichtig.
Slawik führt aus, dass die Struktur des Konzepts aus diesen Gründen insbesondere auch für Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen von

[521] Vgl. hierzu und im Folgenden G. Hilger, Ästhetische Bildung, 67-77.
[522] Ebd., 72.

Bedeutung ist.[523] Die ritualisierten Abläufe und die Visualisierung mit dem ‚reizreduzierten' Material kann Kinder mit einem geringen Wortschatzwissen bei der Aufnahme wichtiger Unterrichtsinhalte unterstützen. Um ein besseres Sprachverständnis ihrer Lerngruppe sicherzustellen, schlägt sie Umformulierungen der Texte vor und die Einbettung in eine sprachsensible Unterrichtsreihe. In diesem Zusammenhang kritisiert sie auch den fehlenden Blickkontakt zwischen Lehrkraft und Gruppe. Zum einen würden den Kindern Zusatzinformationen durch die Mimik bei der Erzählung fehlen und zum anderen der Lehrkraft die Kinderreaktion, z. B. die Unverständlichkeit eines Begriffes. Diese Unterbrechung des Blickkontakts ist jedoch gerade zur Fokussierung der Aufmerksamkeit entwickelt worden. Die Kinder können nicht gleichzeitig Mimik und Figuren betrachten. In diesem Fall ist das Bild auf dem Boden bedeutsamer.[524] Anders ist die Kritik der Beobachtung der Gruppe einzuordnen. Gerade, wenn die Lehrkraft alleine mit den Kindern ist, muss sie die Kinder im ‚Blick' haben und auch beobachten, ob es Anzeichen dafür gibt, dass es Verständnisschwierigkeiten gibt, um darauf reagieren zu können.[525] In diesem Zusammenhang bedeutet ‚Ganzheitlichkeit' für die Lehrperson ‚Multitasking'. Dies gehört aber zu den regulären Anforderungen, den Inhalt fachgerecht zu vermitteln und gleichzeitig aufmerksam für die Gruppe zu sein. So kann die Lehrkraft auch über das Hören häufig ein Unverständnis in der Gruppe wahrnehmen und im Sprechen und Spielen aufnehmen.

Bodenbilder

Das bewusste Nutzen von Bodenbildern zur erhöhten Konzentration der Aufmerksamkeit und zur Vertiefung von Inhalten wird im aktuellen Religionsunterricht nicht nur bei diesem Konzept eingesetzt.[526] In der

---

[523] Vgl. hierzu und im Folgenden J. Slawik, Das Godly-Play-Konzept für sprachentwicklungsverzögerte Kinder, 150-162.

[524] Dies ist anders bei Kindern mit Hörbeeinträchtigungen, die für das Wortverständnis die Lippen der Sprechenden benötigen. Hier muss eine größere Anpassung, beispielsweise im Wechsel von Sprechen und Spielen erfolgen.

[525] Dies ist in der Idealform des Programms anders gelöst, da dafür eine zweite Begleitperson anwesend ist.

[526] Vgl. hierzu und im Folgenden E. Moers Bodenbilder im Religionsunterricht, 8.

Gruppenmitte werden häufig Materialien platziert, die verändert werden können. Dadurch entsteht auf dem Boden eine Abfolge verschiedener Bilder. Esther Kaufmann und Franz Kett haben diese Form als besondere Methode entwickelt und in den 70er Jahren in die Religionspädagogik eingeführt. Gemeinsam mit den Kindern werden die Bilder entwickelt. Dabei wird die Erzählung aber nicht nur visuell unterstützt, sondern vor allem mit Hilfe der Materialien auch interpretiert. Zu Beginn wurden den Kindern verschiedene Naturmaterialien wie Federn und Zapfen zur Verfügung gestellt. Nach jedem Erzählabschnitt konnten Kinder den gehörten Teil mit den Materialien darstellen. Daraus entwickelte Kett mit seinen Mitarbeiter*innen die ‚Religionspädagogische Praxis'. [527] Diese stellt ein Gesamtkonzept dar, das nach besonderen Prinzipien und mit speziellen Materialien Kindern einen besonderen Zugang zu verschiedenen religiösen Themen ermöglichen will. Das Legen und Weiterformen der Bodenbilder liegt hier im Zentrum, das Material wurde später um Tücher und andere farbigen Materialien ergänzt. In den Schulen wird dieses Gesamtkonzept aber selten verfolgt. [528] Eine vereinfachte Form, das Legen von Bodenbilder mit verschiedenen allgemeinen Materialien durch die Kinder ist dagegen häufige Praxis, um gehörte Inhalte zu visualisieren. Kinder werden dazu angeregt sich mit einer bestimmten Thematik auseinanderzusetzen und sie gestalterisch weiterzuentwickeln. Dies kann nacheinander in Absprache geschehen. Es ist aber auch möglich, dass die Kinder einzeln oder in Gruppen gleichzeitig Teilbereiche gestalten (z. B. mehrere Blüten oder Häuser) und dadurch ein Gesamtwerk entsteht. Bei diesem offenen Ansatz können z. B. auch Textverse einsortiert werden oder eigene Texte aufgeschrieben und zugefügt werden. [529] Insgesamt werden Kinder gefördert ihre Vorstellungskraft zu weiten und Inhalte eines Bibeltextes, auf wesentliche Merkmale reduziert, mit Materialien darzustellen. Sie können aber nicht mehr mit dem Material umsetzen, als sie vorher als Basis gehört haben.

---

[527] Vgl. hierzu und im Folgenden R. Möller, Kett-Konzeption ‚Religionspädagogische Praxis'.
[528] Vgl. hierzu und zum ganzen Abschnitt E. Stögbauer-Elsner, Bodenbilder.
[529] Vgl. E. Moers Bodenbilder im Religionsunterricht, 22-28.

Dagegen gibt es auch die Möglichkeit Bibelerzählungen mit Hilfe von Figuren und festgelegtem Material nachzustellen, indem die Kinder die Figuren entsprechend der Erzählung umstellen können.[530] Entsprechend den Materialien (Kleidung der Figuren, konkrete Gegenstände…) können dabei verschiedene Einzelheiten veranschaulicht werden. In beiden Fällen sind die Sachinformationen aber auf den gehörten Text konzentriert. Stögbauer-Elsner gibt zu bedenken, dass bei den Bodenbildern die Gefahr ist, dass die Darstellungen häufig oberflächlich bleiben. Für viele Kinder würden sich zu wenig kognitive Reize bieten, sich tiefgründiger mit dem Thema zu beschäftigen, Erfahrungen zu sammeln und diese zu reflektieren. Dies sollte insbesondere für den Religionsunterricht in der Primarstufe bedacht werden, insbesondere bzgl. der Heterogenität im Bereich der religiösen Sozialisierung, aber auch hinsichtlich des Bildungsauftrags der Schule. Ein anderes aufgezeigtes Problem sieht sie darin, dass Kinder die Symbolhaftigkeit der Darstellung nicht erkennen und das Gesehene als gleichzusetzende Abbildung verstehen. Dies gilt von Vorstellungen wie ‚Gott ist das Licht' bis zur Überzeugung, welche Kleidungsstücke Jesus vor 2000 Jahre trug.
Auch bei GOTT IM SPIEL werden Visualisierungen über Bodenbilder gezielt genutzt. Im Gegensatz zu den klassischen Bodenbildern, werden diese aber von den Erzähler*innen in der Darbietung aufgebaut. Dies wird teilweise kritisch gesehen, weil die Kinder nicht aktiv eingebunden sind. Wie bei den untersuchten Einheiten beschrieben, dient aber die gezielte Auswahl des Materials, die genaue Positionierung der Figuren, ebenso wie die einzelnen Gesten und das gesprochene Wort dem besseren Verständnis des Textes. Ein gutes Beispiel dafür ist die Kindersegnung. Durch die Positionierung der Kinder um Jesus wird über die räumliche Nähe auch die emotionale Nähe deutlich. Die flache Hand über die Personengruppe gehalten und das kurze Berühren jeder einzelnen Kinderfigur kann die Bedeutung des Begriffes ‚Segnen' dabei besser verdeutlichen, als Worte ausdrücken können. Dies haben bei den Erhebungen auch viele Lehrkräfte in der Beobachtung der Gruppe bestätigt. Das Material ist im Gegensatz zum besprochenen ‚Kettmaterial' relativ konkret.

[530] Vgl. ebd. 30-32.

Dennoch ist es einfach gehalten, so dass die Kinder zu Übertragungsleistungen eingeladen werden. Die meisten Szenen lassen sich gut vom historischen Kontext auf einen zeitgenössischen übertragen. Dies gilt ganz besonders für die Volk Gottes Figuren und wird bei der Beantwortung der Ergründungsfragen deutlich. Am selben Szenenbild wird die Bedeutung für die verschiedenen Figuren der Erzählung hinterfragt, wie auch Anknüpfungspunkte der Rezipientengruppe zur Szene besprochen und damit einen Bezug zur Gegenwart gesetzt. Die Einbindung fester Symbole, wie die Holzherzen bei ‚Jesus überwindet Grenzen' begrenzt zusätzlich die Historisierung der Erzählung. Die symbolische Darstellung ist den Kindern bewusst und wird von diesen aufgenommen.

Ganzheitliches Lernen beschränkt sich aber nicht nur auf akustische und visuelle Lernanreize. Gerade im Religionsunterricht hat das sozial-emotionale Lernen eine hohe Stellung.[531] Hierzu gehören, die bereits angesprochenen Rituale, die in der Kontinuität von gleichbleibenden Abläufen Sicherheit geben und Kinder unterstützen zur Ruhe zu kommen, um sich wohlzufühlen, aber auch sich besser konzentrieren zu können. Mindestens genauso wichtig ist aber die Stärkung in verschiedenen Kompetenzen, wie das Wahrnehmen eigener und fremder Gefühle und Bedürfnisse sowie das Trainieren der Selbstregulation seiner Gefühlsregungen und einer kooperativen Konfliktbewältigung. Dies gilt ganz besonders für Kinder mit dem Förderbereich emotional-sozialer Entwicklung, die den größten Teil der Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf in den Regelschulklassen ausmacht.

<u>Rollenspiel</u>
Im Rollenspiel können schon sehr kleine Kinder intuitiv ihre Erfahrungen im Umgang mit anderen Menschen nachspielen und dadurch besser verarbeiten. Dies gilt beim Spiel alleine z.B. mit einer Puppe oder beim gemeinsamen Spiel mit anderen Kindern und verteilten Rollen. Die historische Verankerung, dass Kinder positive wie negative Erfahrungen im

[531] Vgl. hierzu und im Folgenden T. Hennemann u. a., Herausfordernde Lehr-/ und Lernsituationen im inklusiven Setting, 112-134.

Rollenspiel nacherleben können, finden wir in Lk 7,31-35 und Mt 11,16-19. Gerade im Umstand, dass diese beschriebenen Rollenspiele missglückt sind, wird aber auch deutlich, dass Rollenspiele keine ‚Selbstläufer' sind. Das Rollenspiel stellt (wie jedes Spiel) an die Mitspielenden hohe Erwartungen. Sie müssen sich offen auf die Situation, auf die einzelne Rolle einlassen.

Im Lehrplan der Grundschule ist das szenische Spiel in den Fachbereichen Deutsch und Kunst verankert. Im Rahmen des fächerübergreifenden Unterrichts können aber Erfahrungen aufgenommen und im Religionsunterricht angewendet werden. Dies sollte gut vorbereitet werden. „Lernwirksam werden Lernprozesse dann, wenn Handeln mit Wissen, wenn Erleben mit Vor- und Nachdenken, wenn Aktion mit Reflexion möglichst eng verknüpft wird. …

- über den Kopf (als Zuordnung, Reflexion und Antizipation)
- im Herzen (als inneres Erleben, Empfinden und gefühlsgeleitetes Werten)
- per Hand (als äußeres Erleben und Handeln)"[532]

Bialy erläutert die wichtige Bedeutung des Rollenspiels für den Unterricht.[533] Er zeigt auf, das Schüler*innen aller Altersstufen durch das Rollenspiel wichtige Lernerfahrungen machen. Dabei geht er aber nur vom direkten Rollenspiel der Lernenden aus. In der Bibeldidaktik wird das Rollenspiel jedoch auf ganz unterschiedliche Weise zur vertiefenden Auseinandersetzung aufgenommen, z. B. im klassischen Krippenspiel mit Kostümen, im Spiel mit Eglifiguren oder im Bibliodrama. „Durch das Nacherleben des Textes werden Inhalte und das Handeln der Protagonisten einleuchtender."[534] Hanneken legitimierte mit ihrer Dissertation Erfahrungen aus dem Bibliodrama für den Religionsunterricht der Sekundarstufe I aufzunehmen. [535] Die Schüler*innen werden in

---

[532] H. Volk-von Bialy, Wirksam lernen in Inszenierungen, 93.

[533] Vgl. ebd. 93-108 und A. E. Neyer, Rollenspiel.

[534] K. Hanneken, Da habe ich mich wiedergefunden, 173.
Hanneken stellt in ihrer Untersuchung des Einsatzes des Bibliodramas in der Gesamtschule die besondere Bedeutung für die Arbeit in der Inklusion heraus.

[535] Vgl. hierzu und im Folgenden ebd. 173-186.

Identifizierungsprozessen mit den verschiedenen Rollen unterstützt und können dadurch individuelle Erfahrungen machen.
Während sich beim Bibliodrama die Teilnehmer aber jeweils auf eine zugeteilte Szene und Rolle konzentrieren, wird bei der Darbietung von GOTT IM SPIEL die Identifikation mit verschiedenen Rollen und Szenen angeboten. Dies könnte zunächst nach einer höheren (zu hohen) Erwartung klingen. In der Praxis suchen sich die Kinder aber selber einen Schwerpunkt, den sie bewältigen können. Während ein Kind seine Beobachtung und Erfahrung mit der Jesusfigur beschreibt, erläutert ein anderes Kind seine Beobachtung zu den Jüngern. Andere Kinder können die Reaktionen schon zueinander in Beziehung bringen. Die verschiedenen Erfahrungen stehen nicht in Konkurrenz zueinander, sondern ergänzen sich. Auch im Programm von Godly Play/ GOTT IM SPIEL wird die tiefere Auseinandersetzung im eigenen Spiel mit dem Material gesehen und weniger in der beobachteten Darbietung. Das besondere Zusammenspiel von Kopf und Herz ist aber bereits auf Rezipientenebene erkennbar, wenn die Gruppe der Darbietung folgt. Spätestens in der Ergründungsphase werden diese im Austausch miteinander verknüpft. Im eigenen Spiel können Kinder die Texte jedoch noch individueller erarbeiten/ verarbeiten. Die Kinder wählen die Figuren aus, die sie bewegen, wie nah sie die Figuren stellen, in welchem Tonfall und welcher Wortwahl diese miteinander sprechen. Insbesondere die jüngeren Kinder machen das ganz intuitiv und bringen ihre eigenen Erfahrungen mit hinein. Daher sollte auch im Unterricht überlegt werden, inwieweit Kinder die Möglichkeit erhalten können, die Szenen selber nachzuspielen. Um diesen neuen Erfahrungen gerecht zu werden, macht es sicherlich Sinn, dass Kinder in der nächsten Unterrichtsstunde die Erzählung der Gruppe mit einer kleinen Ergründungsphase noch einmal darzubieten. Dann können neu erarbeitete Vorstellungen vorgestellt und ausgetauscht werden.

3.2.3 Erzählung

„Das Erzählen ist eine Grundform der jüdisch-christlichen Überlieferung. Es gilt, diese Tradition im Religionsunterricht aufrecht und lebendig zu erhalten.“ [536] Damit wird im Lehrplan ausdrücklich der Auftrag des Erzählens gegeben. Auch in der Bibel wird dies gefordert: „Erzählt euren Kindern davon und eure Kinder sollen es ihren Kindern erzählen und deren Kinder dem folgenden Geschlecht.“ Joel 1,3. Das Erzählen verbindet die Lerngruppe mit der ursprünglichen Adressatengruppe, in die sie sich dadurch noch besser hineinfühlen kann. Das Sitzen im Kreis und das persönliche Erzählen für diese Gruppe ist außerdem Zeichen der Zuwendung der Erzählenden zu den Zuhörenden und kann die Gruppenbindung stärken. „Mit dem Aufkommen der ‚narrativen Theologie‘ rückt das Erzählen in Theologie und Religionspädagogik wieder stärker in den Vordergrund.“[537] Müller, der in der Bibeldidaktik seinen Schwerpunkt hat, erinnert in diesem Zusammenhang aber auch an die zurückliegende Phase der Kritik an dieser Methode in den sechziger bis siebziger Jahren. [538] Es wurde die Gefahr gesehen, dass diese die Lehrkraftzentrierung fördert und die Entwicklung von Mündigkeit und Kritikfähigkeit der Kinder einschränkt. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn bei einer Bibelerzählung die Interpretation in eine bestimmte Richtung gelenkt wird. [539] Durch das Programm soll aber die Selbstbestimmung des Kindes ausdrücklich gefördert werden.[540] Daher wurde in der Textgestaltung darauf geachtet, dass ein großer Interpretationsspielraum bleibt. Durch die Vernetzung der Erzählung mit der Ergründungsphase und der Kreativphase wird der genannten Kritik weiterhin gezielt entgegengewirkt. Auch Müller begrüßt ausdrücklich die Aufnahme des Erzählens im Programm, die einen besonderen Wert durch den Anschluss an die Tradition darstellt.

---

[536] Lehrpläne für die Primarstufe, 156.
[537] P. Müller, Erzählen und Übersetzen, 93.
[538] Vgl. hierzu und im Folgenden ebd., 92-102.
[539] Dies ist auch ein Problem bei einem Großteil der Kinderbibeln. Daher wurden diese auch nicht zum Vorlesen bei der Studie herangezogen.
[540] Vgl. hierzu und im Folgenden U. Kaiser, Jesus und die Kinder, 201f.

3.2.4 Symboldidaktik

Eine Möglichkeit, das ganzheitliche Lernen im inklusiven Rahmen zu unterstützen, ist die Symboldidaktik. „Möglichkeiten inklusiver Zugänge sind beispielsweise in der Symboldidaktik grundgelegt, indem ein Symbol auf verschiedenen Ebenen, von der unmittelbar handelnden bis hin zur kognitiv–reflexiven Auseinandersetzung erfahren werden kann.“[541]
Eine eindeutige Definition von Symbolen ist nicht möglich, da die konkreten Vorstellungen und Abgrenzungen in den Sprachwissenschaften, der Philosophie und Theologie voneinander abweichen und dadurch viele verschiedene Definitionen entwickelt wurden.[542] Ein offener Umgang mit dem Begriff ‚Symbol‘ passt aber in besonderer Weise zu dessen Inhalt. Er wird vom griechischen Verb ‚symballein‘ abgeleitet: zusammenfallen/ zusammenfügen/ zusammenwerfen. Verschiedene Vorstellungen, Erwartungen, Erfahrungen werden zu einer gemeinsamen Einheit miteinander verbunden.
In ihrer Lebenswelt begegnen sie Kindern heute insbesondere in der Werbung und den sozialen Netzwerken. Sie können Herzen oder Gewitterwolken verschiedenen Gefühlen oder Situationen, die mit diesen verbunden sind, zuordnen. Eine vertiefende Auseinandersetzung findet im Alltag aber kaum statt. Gerade im religiösen Bereich kann diese Auseinandersetzung aber eine große Bedeutung haben. Vom Fisch als geheimes Erkennungszeichen in der Zeit der Christenverfolgung bis zur Handauflegung beim Segnen lädt die aktive Symbolsprache dazu ein, sich auf ihre Wirkung einzulassen und individuelle Vorstellungen weiterzuentwickeln. Bedeutsame Symbole kennenzulernen ist ein eigener Auftrag aus dem Lehrplan.
Verschiedene Modelle zur religiösen Entwicklung verweisen darauf, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene verschiedene Phasen oder Glaubensstufen durchlaufen. So verweist Fowler in seiner Studie darauf, dass Kinder im Grundschulalter sich generell in der Stufe des ythisch-wortgetreuen Glaubens befinden. Dies bedeutet, dass sie zwischen Fantasie und Wirklichkeit unterscheiden, aber bis in die ‚frühe Jugend‘ hinein keine

[541] C. Kirchner, Was braucht man für inklusiven Unterricht?, 346.
[542] Vgl. hierzu und zum ganzen Abschnitt M. Zimmermann, Symboldidaktik.

Möglichkeit haben eine ‚symbolische Sprache' zu verstehen. Demnach wäre die Einführung einer Symboldidaktik, die über die Erläuterung von gängigen Symbolen hinausgeht, für den Grundschulunterricht ungeeignet. Streib sowie Hilger und Stögbauer geben aber zu bedenken, dass in den letzten Jahren vermehrt Kritik an den festen Grenzen der Stufen- und Phasenmodelle geäußert wurden.[543] Abgesehen davon, dass sich Kinder zu unterschiedlichen Zeiten weiterentwickeln, konnte festgehalten werden, dass sich die verschiedenen Stufen (oder Phasen) nicht komplett nacheinander ablösen. Streib schreibt von Wellen, die kommen, sich übereinanderlegen und langsam verebben. Dies kann auch anhand der Kinderexegesen belegt werden.[544] Viele Kinder waren über die Wiedergabe besonderer Inhalte in der Lage diese zu interpretieren. So erläuterte ein Erstklässler, dass es in verschiedenen Religionen wichtige Glaubensgeschichten gibt. Bei den Viertklässlern erklärte ein Junge im Gespräch, nach einer kurzen schriftlichen Antwort, welche Bedeutung diese späte Zuwendung Jesus zur Frau hatte. Er hätte immer nur an ihr vorbeigesehen und wäre weggegangen und erst ganz am Schluss hätte er sie angesehen und direkt zu ihr gesprochen, das wäre ein ganz wichtiger Moment gewesen. Auch die Einbeziehung der zuvor erläuterten Symbole in den Erzählungen haben die Kinder aufgenommen. In einer Gruppe hatte ein Kind gefragt, was die Holzherzen bedeuten. Da waren aber direkt mehrere Kinder, die sich gemeldet haben und es erklären konnten. Es gibt in der Gesamtgruppe zwar Unterschiede, insgesamt wurde aber deutlich, dass Kinder in der Grundschule Symbolsprache aufnehmen können. Der Großteil der Gruppe braucht aber eine gute Begleitung, um einen persönlichen Zugang zur religiösen Sprache in Bezug auf Symbole zu finden.[545] Im Sinne des ganzheitlichen Lernens muss der Unterricht so aufgebaut sein, dass Kinder mit den Symbolen arbeiten können, aber auch ohne diesen Zugang ein gewinnendes Lernen möglich ist.

---

[543] Vgl. hierzu und im Folgenden J.W. Fowler, Stufen des Glaubens sowie H. Streib, Entwicklungspsychologie und G. Hilger/ E. Stögbauer, Kinder und ihre religiöse Entwicklung, 39-52.

[544] Vgl. 5 Kinderexegesen der Forschungsstudie.

[545] Vgl. R. Oberthür, Schaue die Welt als Tatsache und als Geheimnis, 337-341.

Die Symboldidaktik wurde insbesondere von Hubertus Halbfas (katholisch) und Peter Biehl (evangelisch) in den 80er Jahren entwickelt und hat bis heute eine hohe Bedeutung für die Schule. Halbfas war es dabei besonders wichtig, sich von der Didaktik der reinen Wissensvermittlung zu distanzieren. Dies bedeutet aber nicht, dass er diesen Bereich ausblendete.[546] Gerade er verwies darauf auch Kindern der Primarstufe im Religionsunterricht Fachwissen zu vermitteln. Sie sollten dadurch unterstützt werden zwischen dem ‚äußeren' und ‚inneren' Sehen zu unterscheiden. In seinem Buch, das dritte Auge, erläutert er, dass Kinder sensibilisiert werden sollen eine weitere Ebene zu beschreiten. Sie sollen lernen Symbole wahrzunehmen, sie zu deuten und auch selber sich mit ihnen auszudrücken. Dabei ging es ihm vor allem um die Entwicklung eines emotionalen Bezugs, dem intuitiven Umgang mit Symbolen und weniger der rationalen Auseinandersetzung mit Symbolen. „Es ist schon im Ansatz falsch zu sagen: ‚Dieses Symbol bedeutet …, will sagen …, steht für…' Zwar sind dies in Schulen, Kirchen, Museen nahezu feste Redensarten, wenn Symbole interpretiert werden, doch kommen solche Erklärungsversuche der Zerstörung des Symbols gleich."[547] Auch Peter Biehl sah in der Symboldidaktik eine große Chance für die Schule. Ihm war es besonders wichtig in der Lebenswelt der Kinder zu beginnen, dann die allgemeinreligiöse und schließlich die explizit christliche Bedeutung zu erarbeiten. Diese Beziehung herzustellen, sah er als bedeutungstragend, wobei die Erarbeitungsrichtung auch wechseln konnte. Eine besondere Bedeutung sah er hierbei für den Umgang mit Bibeltexten.[548] „Wird Bibeldidaktik als Symboldidaktik konzipiert, so besteht die Aufgabe nicht darin, nacheinander die Symbole des Textes gleichsam lexikalisch zu entschlüsseln; es ist vielmehr ein bestimmter (symbolischer) Modus der Texterschließung im Blick."[549] Die Kinder sollen dementsprechend unterstützt werden symbolträchtige Inhalte von Bibeltexten wahrzunehmen und im Kontext des Gesamttextes zu vertiefen. Über das Nachstellen des Wechsels einer Körperhaltung, wie bei

[546] Vgl. hierzu und im Folgenden H. Halbfas, Das dritte Auge.
[547] H. Halbfas, Religiöse Sprachlehre, 72f.
[548] Vgl. hierzu und im Folgenden P. Biehl, Bibeldidaktik als Symboldidaktik, 228-245.
[549] Ebd., 242f.

Jesus und der Frau, kann dabei gemeinsam die Bedeutung für die gesamte Textstelle erarbeitet werden. Hierbei unterstützt Biehl die Entwicklung individueller Vorstellungen zum Bibeltext: „… die Texte selbst evozieren plurale Lesarten, ihre Symbole sind überterminiert und zeigen eine Bedeutungsvielfalt, eine Vielfalt ohne Beliebigkeit.“[550] Es dürfen und sollen also auch ‚Leerstellen‘ bleiben, die individuell gefüllt werden können.
Wie dies verstanden werden kann, insbesondere auf die beiden Textstellen bezogen, wurde im ersten Kapitel ausführlich dargestellt. Im zweiten Kapitel wurde aufgezeigt, dass im Programm über spezielle Wortwendungen, insbesondere aber auch Gesten besondere Textmerkmale hervorgehoben werden.[551] Bei den beiden betrachteten Darbietungen sind hierbei insbesondere die Figurenaufstellungen zu nennen mit der Positionierung der Jesusfigur gegenüber den Jüngern und den Kindern, bzw. der Kanaanäerin. Die Entfernung zeigt über die räumliche Nähe auch die emotionale Verbundenheit der Figuren untereinander an. Bei der Kindersegnung fällt die segnende Hand der erzählenden Person auf. Bei der Kanaanäerin kommen als Besonderheit die kleinen Holzherzen hinzu, die eine emotionale Verbundenheit von Jesus mit den verschiedenen Figuren aufzeigt. Im Forschungsprojekt zeigte sich, dass in fast allen Gruppen diese Symbolhandlung aufgenommen wurde, dass Jesus ‚Herz(en)‘ oder ‚Liebe‘ verschenkte, bzw. ‚segnete‘. Die Kinder begegnen im Programm Symbolen und haben die Möglichkeit sich darüber auszutauschen. Evtl. kann dies aber, im Sinne von Biehl in der Nachbereitung noch gezielt vertieft werden, indem das Symbol Herz näher betrachtet und die Kinder in Bezug zur Bibelerzählung überlegen, von wem sie sich in den Arm nehmen lassen und warum die Kinder in der Geschichte die Umarmung von Jesus zulassen.

[550] Ebd., 245.
[551] Vgl. M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 19f.

3.2.5 Elementarisierung

Wie im ersten Kapitel aufgezeigt, sind die biblischen Erzählungen sehr komplex. Da aber nur eine sehr begrenzte Anzahl von Bibeltexten im Unterricht erarbeitet werden können, müssen diese reflektiert ausgesucht und in Bezug auf die Lerngruppe analysiert werden. Hierfür wurde das religionsdidaktische Konzept der Elementarisierung entwickelt. [552] Es wurde Anfang dieses Jahrhunderts von Karl E. Nipkow und Friedrich Schweizer begründet. In Bezug auf einen bestimmten Bibeltext und einer konkreten Lerngruppe werden alle bedeutungstragenden Elemente herausgearbeitet. Diese zeigen auf, welche Kompetenzen die Kinder in der Lerneinheit erarbeiten können und welche Formen dafür sinnvoll sind:

Elementare Strukturen

In diesem Abschnitt wird ähnlich einer ‚Kleinen Exegese' der Bibeltext näher untersucht. Es soll erarbeitet werden, welche bedeutungstragenden Elemente in diesem Text liegen. Hierbei liegt der Schwerpunkt im Inhalt der Erzählung.

Elementare Erfahrungen

Im nächsten Schritt wird erarbeitet, welche Erfahrungen der Kinder hilfreich sein können, um diese Erzählung besser zu verstehen. Wo gibt es Verknüpfungspunkte der Lebenswelt der Kinder mit dem zu betrachteten Text? Wo gibt es vielleicht auch konträr verlaufende Erfahrungen, die vielleicht zu einer interessanten Auseinandersetzung einladen.

Elementare Zugänge

Nun wird überlegt, wie Kinder diesen Text (gewinnbringend) verstehen können. Welche Perspektive können sie einnehmen? Welche Bedeutung kann er für sie bekommen?

Elementare Wahrheiten

Es wird herausgearbeitet, ob es eine grundlegende Wahrheit im Text gibt. Kann aus dem Text heraus ein ‚Grundsatz' formuliert werden, der eine übergeordnete Bedeutung hat?

Elementare Lernformen

Im letzten Schritt wird erarbeitet, wie eine praktische Umsetzung im

[552] Vgl. hierzu und im Folgenden W. Ritter/ G. Hilger/ H. Simojoki, Korrelation und Elementarisierung, 152-168.

Unterricht erfolgen kann. Welche Methoden bieten sich an diesen Text gemeinsam mit den Kindern zu erarbeiten?
Auch die Elementarisierung stellt für eine einzelne Einheit eine große Herausforderung dar, ähnlich einer spezifischen Exegese. Eine Lernform kann in dem vorgestellten Programm gesehen werden. Das Besondere hierbei ist, dass auch viele andere Bereiche der Elementarisierung bereits eingebunden sind. Wie im zweiten Kapitel aufgezeigt, steht zu Beginn jeder dargestellten Einheit zunächst ein ‚Biblisch-theologischer Hintergrund', der Elementare Strukturen vorstellt und ein ‚Pädagogischer Hintergrund', der Hinweise zu Elementaren Erfahrungen und Elementaren Zugängen vermittelt. Hier können Lehrende zur einzelnen Einheit bedeutsame Aspekte erfahren. Dies kann eine große Hilfe sein, soll aber eigene Erarbeitungen, insbesondere zur spezifischen Gruppe nicht ausschließen. Für die Elementaren Wahrheiten sind aber in erster Linie die Kinder verantwortlich. Im Gegensatz zu anderen Unterrichtsformen wird innerhalb der Einheit den Kindern überlassen, welchen Schwerpunkt sie in der Erzählung sehen. Davon unabhängig kann die Lehrkraft aber (als Teil der Gruppe) später einen zusätzlichen Schwerpunkt setzen. Wenn ein bedeutsamer Aspekt von der Gruppe nicht als elementar erkannt wurde, kann sie in einer folgenden Unterrichtstunde auch diesen Aspekt nennen, der ihr in der Erzählung aufgefallen ist und ob jemand eine Idee hat, warum.

3.2.6 Korrelation

Während in der Exegese der biblische Text in Bezug auf die Zeit gesetzt wird, in der er entstanden ist und der Reaktion seiner Zielgruppe, wird bei der Korrelation der Lebensbezug der Schüler*innen im Religionsunterricht einbezogen.[553] Die Korrelation steht damit in enger Beziehung zur Elementarisierung. Die Kinder sollen ermutigt werden persönliche Erfahrungen zu machen, indem sie erarbeitete Inhalte auf ihr eigenes Leben beziehen. Dabei ist auch eine Wechselbeziehung zu beachten, dass Kinder ihre eigenen Erfahrungen mitbringen und dadurch auch neue Impulse kommen, die biblischen Texte zu betrachten. „In der Theologie

[553] Vgl. hierzu und im Folgenden ebd., 152-168.

bedeutet Korrelation die Wechselbeziehung von christlicher Botschaft und menschlichem Leben, von göttlicher Offenbarung und menschlicher Erfahrung oder von überliefertem und gelebten Glauben.“[554] Im letzten Jahrhundert haben maßgeblich Tillich und Rahner das Modell dazu entwickelt. Sie gingen davon aus, dass Gott in jedem einzelnen Menschen in einer Frage – Antwort – Beziehung wirkt. Dadurch ist er unmittelbar Empfänger von Gottes Botschaft. Aufgabe der Theologie ist es dabei Menschen bei der Entwicklung von Fragen und Antworten zu unterstützen. Dies schließt kritische Fragen mit ein und auch Fragen, auf die keine befriedigenden Lösungen gefunden werden.
Nachdem lange eine ‚Glaubensvermittlung‘ im Zentrum gestanden hatte, wurde der erfahrungsorientierte Religionsunterricht entwickelt. Dies kann direkt von Lehrplänen gefordert werden, indem „die christliche Botschaft und der Glaube an Gott und Jesus Christus im Sinne des didaktischen Prinzips der Korrelation in Wechselbeziehung zur Lebenswirklichkeit, zu den Erfahrungen und den Fragen der Schülerinnen und Schüler gebracht werden.“[555] In dieser Wechselbeziehung liegt es in der Verantwortung der Lehrkräfte beiden Seiten gerecht zu werden. Sie sollen auf der einen Seite die Erfahrungen der jüdisch-christlichen Tradition weitergeben, insbesondere auch an die Kinder, die mit diesen nicht vertraut sind. Auf der anderen Seite sollen sie aber auch die Erfahrungen der Gegenwart der Kinder wahrnehmen, in den Unterricht einbeziehen, um die Kinder zu unterstützen diese konstruktiv in Verbindung zu bringen.
Im Programm von Godly Play wird dies durch die getrennten Fragen im Ergründungsgespräch unterstützt. Zunächst liegt der Fokus in der betrachteten Erzählung. Bei der späteren Frage nach dem Gegenwartsbezug übertragen viele Kinder zuvor benannte Inhalte auf ihre persönliche Lebenswelt. Andere Kinder finden aus der Perspektive ihrer Lebenssituation neue Ansätze die Spielszene zu betrachten, die man im nächsten Schritt für die Bibelerzählung wieder überprüfen kann.

---

[554] Ebd., 154.
[555] Lehrpläne für die Primarstufe, 154.

3.2.7 Forschendes Lernen

Pirner und Rothgangel halten in ihrem Einstieg zu ‚Empirisch Forschen in der Religionspädagogik' zunächst die Bedeutung des forschenden Lernens für Studenten fest.[556] Sie erläutern historisch – aktuell sowie lokal - global die hohe Bedeutung des aktiven Lernens und Forschens entgegen der Übernahme der Lern- und Forschungsergebnisse von Lehrenden. Verstärkt durch reformpädagogische Konzepte gewann das forschende Lernen insbesondere in den Naturwissenschaften auch in den allgemeinbildenden Schulen bis zur Primarstufe an Bedeutung. Dies gilt auch für den Religionsunterricht. In diesem Zusammenhang halten sie auch fest, dass es für die Universitäten wichtig ist, im Austausch mit den Lehrer*innen in der Schule zu stehen. Da diese direkt an der Basis forschen können. Alle diese Bereiche waren in diesem Forschungsprojekt betroffen. Als Studierende war ich neugierig geworden diesen Bereich näher zu erforschen. Nach dem Abschluss des zweiten Staatsexamens mit dem Eintritt in den Schuldienst bekam ich neue Eindrücke, die ich in dieser Arbeit vertiefen konnte. Aber auch die Kinder sind betroffen. Wenn ich mit dem Projekt in die Klassen kam, wunderten sich die Kinder, was diese fremde Lehrerin will. Dann habe ich ihnen erklärt, dass ich erforschen will, was Kinder aus Bibeltexten erforschen können. An der Reaktion wurde deutlich, dass sie stolz darauf waren, ernstgenommen zu werden und konnten motiviert beginnen.

Insgesamt spricht man in der Schule dabei von der Subjektorientierung. Die Kinder stehen in der zunehmenden Hauptverantwortung ihre Lernprozesse zu steuern. Sie sind nicht Objekt der Lernprozesse, die die Lehrer*innen vorgeben. Dies schränkt die Verantwortung der Lehrkräfte aber nicht ein. Diese müssen die Kinder individuell unterstützen forschend tätig sein zu können, ihnen den Rahmen in Form von Wissengrundlagen, Ideen und Zeit zu geben. Gerade im Sachunterricht werden regelmäßig ‚Forscherfragen' erarbeitet, die gemeinsam gelöst werden.

Auch im Programm wird dem Forscherbedürfnis der Kinder und der Fähigkeit dazu eine große Bedeutung beigemessen. Hierzu sind zwei

[556] Vgl. hierzu und im Folgenden M. Pirner/ M. Rothgangel, Empirisch forschen in der Religionspädagogik, 8-13.

verschiedene Aspekte zu benennen, die im Zusammenhang stehen. Zum einen stellt Berryman die Bedeutung existenzieller Fragen für Kinder heraus, die auch schon sehr kleine Kinder sich stellen können.[557] Die Beantwortung auf Erwachsenenebene ist oft nicht hilfreich. Er sieht die Verantwortung der Erwachsenen daran die Kinder zu begleiten diese ‚Forscherfragen' selber zu beantworten. Er traut Kindern eine besondere theologische Kompetenz zu und baut darauf seine Theologie der Kindheit auf. Hier bezieht er sich auf verschiedene Bibelstellen, insbesondere der Begegnung Jesu mit den Kindern, aber auch Erfahrungen von verschiedenen Pädagogen, Psychologen und Theologen. Bei den letzten haben ihn die ‚Gedanken zu einer Theologie der Kindheit' von Karl Rahner angesprochen.[558] „Die Kindheit selbst hat eine Unmittelbarkeit zu Gott, sie grenzt an Gottes Absolutheit nicht nur mit der Grenze des Alters, der Reife, des Späteren, sondern durch sich selbst."[559] Hiermit zeigt Rahner eine große Wertschätzung der Kindheit, die sich insbesondere auf die Offenheit der Kinder zu anderen Menschen, insbesondere aber zu Gott äußert. Dabei hebt er die Beziehung zu Gott als Gottes Kindschaft hervor:

„In den Kindern ist ein Mensch, der das wunderbare Abenteuer bestehen soll, immer Kind zu bleiben, immer mehr Kind zu werden, in dieser Kindlichkeit als der Aufgabe seiner Reifung, seine Gotteskindschaft zu verwirklichen."[560]

Dies könnte man als Lebensaufgabe zum forschenden Leben verstehen. In der Praxis des Programms zeigt sich der Auftrag des forschenden Lernens insbesondere in der Kreativen Phase, wenn die Kinder selbstständig an den Themen weiterarbeiten sollen, die sie beschäftigen und in der Form, die ihnen wichtig ist. Dieser individuellen Arbeitsphase steht das Ergründungsgespräch gegenüber, das von Erwachsenen geleitet wird. Aber auch dieses ist bestimmt durch die individuellen Vorstellungen der Kinder.

---

[557] Vgl. hierzu und zum im Folgenden J.W. Berryman, Einführung in Theorie und Praxis., 132-177.
[558] Vgl. hierzu und zum im Folgenden K. Rahner, Gedanken zu einer Theologie der Kindheit.
[559] Ebd. 106.
[560] Ebd. 114.

3.2.8 Theologisieren mit Kindern

Das Erlernen einer ‚religiösen Dialog- und Urteilsfähigkeit' ist ein Grundwert, den sich die Schüler*innen in der Grundschule entsprechend dem Lehrplan erarbeiten sollen.[561] In den letzten Jahren hat sich hier eine Einführung des Theologisierens mit Kindern bewährt.[562] Statt des Theologisierens für Kinder, in denen fertige theologische Modelle aufgezeigt werden, oder dem Theologisieren von Kindern, in denen diese intuitiv ihre Vorstellung verfassen, werden hier fundiert gemeinsam Thesen entwickelt. Dies entspricht auch deutlicher der Vorstellung der Theologie, die nicht plan- und bezuglos Theorien konstruiert, da sie wissenschaftlichen Grundsätzen verpflichtet ist. Grundlage des Theologisierens ist ein Grundstock in Form einer anzueignenden Argumentationskultur. Basis sind beispielsweise die Toleranz fremder Vorstellungen, allgemeine Kritikfähigkeit und das Interesse neue Gedankengänge zu entwickeln, zu erläutern und zu hinterfragen. Außerdem gilt es ein erstes theologisches Basiswissen zu erarbeiten und sprachlich zum Ausdruck zu bringen, wie die sachliche Begegnung mit biblischen Texten oder einzelnen Liturgieformen. Hier werden auch Kinder aktiv eingebunden, die nicht religiös sozialisiert sind, keine spirituelle Bindung an dem christlichen Glauben haben.

Im Programm von Godly Play bietet das Ergründungsgespräch eine gute Gelegenheit zum gemeinsamen Theologisieren. Über die Darbietung werden verschiedene Themen angeboten, über die sich die Gruppe dann austauschen kann. Gerade jüngeren Kindern ist es nun wichtig ihre Ideen den anderen vorzustellen. Manche Kinder fühlen sich zunächst aber unsicher ihre Ideen der Gesamtgruppe zu präsentieren oder entwickeln sie erst gar nicht im Vertrauen, dass andere Kinder genug gute Ideen haben. Auf der anderen Seite ist es aber auch schwierig, in einer großen Lerngruppe alle Kinder zu Wort kommen zu lassen.

Think-Pair-Share

Eine Methode, die das Theologisieren von Kindern hierbei unterstützen

---

[561] Vgl. Lehrpläne für die Primarstufe, 155.

[562] Vgl. hierzu und im Folgenden F. Kraft, Theologisieren mit Kindern im Religionsunterricht, 111-120.

kann, ist ‚Think-Pair-Share'. Diese wird nicht nur in der Religionspädagogik eingesetzt, sondern ist allgemein eine anerkannte Methode im Bereich der kooperativen Arbeitsformen. [563] Sie verbindet individuelle und kooperative Arbeitsgänge. In Bezug auf die Ergründungsfragen erarbeiten die Kinder erst alleine (Think), dann mit einem Partner (Pair) und erst zum Schluss mit der Gruppe (Share) ihre Ideen. Durch den schrittweisen Austausch ist häufig eine tiefere Auseinandersetzung möglich. Schüchternen Kindern wird im geschützten Rahmen eine Äußerung erleichtert. Mitteilungsbedürftigen Kindern wird dagegen sichergestellt, dass sie ihre Ideen jemand vorstellen können, was in der großen Gruppe nicht immer möglich ist. In der Schule kann es hierbei von Vorteil sein, ein Arbeitsblatt mit den Ergründungsfragen vorbereitet zu haben, da hierdurch zusätzlich Lernergebnisse festgehalten und gesichert werden können. Diese können zunächst alleine bearbeitet und später nach der Partnerarbeit oder dem Gruppenaustausch ergänzt werden. Außerdem ist hierbei auch eine zeichnerische Antwort möglich. Wichtig bleibt aber der Austausch in der Gesamtgruppe. Um Anregungen anderer Kinder aufnehmen zu können, sollten die verschiedenen Arbeitsphasen jeweils immer nur zu einer Ergründungsfrage erfolgen. Nach der Besprechung der ersten beiden Fragen können beispielsweise Ideen anderer Kinder zum Lebensweltbezug in der dritten Frage aufgenommen werden. Diese Methode gehört nicht zum Programm könnte aber eine Anpassungsmöglichkeit für den Religionsunterricht darstellen, da sie dem Gesamtkonzept nicht widerspricht und auch der Forderung nach mehr kooperativen Lernformen entgegenkommt.

[563] Vgl. M. Bönsch, Unterrichtsmethoden, 80-83.

3.3 Grenzen des Einsatzes von GOTT IM SPIEL

Auch wenn das Programm, wie im vergangenen Abschnitt aufgezeigt, große Stärken für den Religionsunterricht birgt, ist es nicht in der vorgestellten Form direkt im Religionsunterricht einsetzbar. Nachfolgend sollen verschiedene Grenzen aufgezeigt werden, die den Einsatz in den Schulalltag erschweren können, aber auch Anpassungen, die den Einsatz in der Schule möglich machen.

3.3.1 Spiritualität

Der Begriff Spiritualität soll hier sehr weit gefasst werden. Kindern soll im Religionsunterricht die Möglichkeit gegeben werden sich zu öffnen. Sie sollen sich als Teil einer großen Gemeinschaft wahrnehmen, mit Gott, mit Menschen verschiedener Zeiten, die sich die gleichen Fragen zu Gott und der Welt stellten wie sie selber. Der lateinische Begriff ‚spiritus' lässt sich mit Luft und Hauch übersetzen und wird traditionell auf die Vorstellungen von Atmen, Seele, Begeisterung und Geist bezogen.[564] Für Berryman war die Entwicklung der kindlichen Spiritualität von zentralem Interesse in der Entwicklung seines Ansatzes.[565] Kinder sollten ihre eigenen Glaubensvorstellungen entwickeln und unterstützt werden durch die verschiedenen Einheiten der Glaubensgeschichten, Gleichnisse und Liturgischen Einheiten. Der Einbezug vieler verbaler und nonverbaler Elemente soll Kinder in verschiedenen Entwicklungsphasen bei ihren individuellen Glaubenserfahrungen unterstützen. Steinhäuser sieht im ‚geschützten Raum' des Programms eine wichtige Basis sich für spirituelle Momente öffnen zu können. [566] Kinder sollen sich angenommen und sicher fühlen. Insgesamt ist das Programm von Godly Play von großer Wertschätzung gegenüber dem Kind geprägt. Dies beginnt bei der persönlichen Begrüßung. Diese Begrüßung ist Teil des ritualisierten Ablaufs einer Einheit. Sie erinnert an die Strukturierung eines Gottesdienstes mit Begrüßung, Lesung und Segen. Auch diese bieten eine Einbettung in eine

[564] Vgl. hierzu und im Folgenden M. Gronover, Spiritualität.
[565] Vgl. hierzu und im Folgenden D. Freudenreich, Das Gute hinter sich spüren, 56-66.
[566] Vgl. hierzu und zu Folgenden M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 11f.

raum- und zeitübergreifende große Glaubensgemeinschaft.
Auch für den Religionsunterricht ist eine persönliche Atmosphäre wichtig. Hier werden sehr sensible Themen wie Tod und Trauer sowie persönliche wie Glauben und Beten angesprochen. Sie sind Teil des Lehrplans. Um sich jedoch in der Gruppe öffnen zu können, müssen sich Kinder sicher und angenommen fühlen. Dies gilt sowohl zwischen Erwachsenen und Kindern wie auch den Kindern untereinander. Basis dafür sind Gespräche auf der Ebene von Wertschätzung und gegenseitigem Respekt. Gerade für Kinder, die mit ihren Familien keine Möglichkeit haben gemeinsame spirituelle Erfahrungen zu machen, ist der Religionsunterricht eine wichtige Begegnungsmöglichkeit und das Programm kann als Unterstützung eingesetzt werden.
Es muss aber beachtet werden, dass nicht alle Kinder diese Begegnung suchen. Bei der Leistungsbeurteilung werden religiöse Überzeugungen, Leben und Praxis bewusst ausgeschlossen.[567] Dementsprechend muss auch der Unterricht offen gestaltet werden. Eine typische Einheit schließt mit gemeinsamem Gebet und Segen ab. Dies ist in einer Katechese der Gemeinde ein guter Rahmen. Für die Schule ist dies in der Regel aber nicht der Fall. Gerade am Schluss der Unterrichtsstunde sind die Kinder mit den Gedanken bereits bei der nächsten Unterrichtsstunde oder der anschließenden Pause, so dass ein spiritueller Impuls am Ende oft schwer durchführbar ist. Eher wäre eine Verlegung an den Anfang möglich. Wichtig ist aber festzuhalten, dass Kinder im Unterricht die Chance zu spirituellen Erfahrungen bekommen sollen, diese darf aber nicht als bedeutsam zu erarbeitende Kompetenz des Unterrichts stehen.

3.3.2 Material

Im Programm wird als Idealvorstellung ein spezieller Godly Play Raum als äußerer Rahmen vorgestellt, wo alle benötigten Materialien in einer festgelegten, nachvollziehbaren Ordnung bereitliegen.[568] Kinder können über die Strukturierung der Materialien zu den biblischen Geschichten

[567] Vgl. Lehrpläne für die Primarstufe, 174.
[568] Vgl. hierzu und zu Folgenden ebd., 77-99 und M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 11-17.

etwas über den Aufbau innerhalb der Bibel erfahren. Durch die feste Ordnung können sie in der kreativen Phase auch selbstständig ihre Materialien zusammensuchen. Dieser Raum soll die Gruppe unterstützen, sich auf Themenbereiche zu konzentrieren, da keine ‚fremden' Materialien ablenken. Dieser spezielle Raum ist aber nur in den allerwenigsten Schulen möglich. Der Unterricht findet meistens im Klassenraum statt. Insbesondere, wenn von Fachlehrer*innen und nicht im Klassenverband unterrichtet wird, ist selbst eine Raumanpassung nur begrenzt möglich. Benötigte Materialien müssen einzeln mitgebracht werden. Auf der anderen Seite kann die rituelle Anpassung des Raumes (z.B. Bilden eines Mitteltisches oder Aufstellen einer Kerze) das Einstimmen auf eine besondere Unterrichtseinheit unterstützen.

Abgesehen von der Gesamtgestaltung des Raumes ist aber auch die Materialbeschaffung für die einzelne Einheit schwierig. Für Deutschland fertigt eine Werkstatt für Behinderte, die Lindenwerkstätten der Diakonie, das Spezialmaterial an.[569] Zum einen gibt es allgemeines Material, wie Holzhäuser, Landschaftsunterlagen, Wege aus einfarbigem Filz und insbesondere die Jesus- und Volk Gottesfiguren. Außerdem gibt es komplette Sets für die einzelnen Einheiten. Auch wenn das Material den Preis wert ist, sind die wenigsten Schulen in der Lage die spezielle Ausstattung anzuschaffen. Für Lernmaterial steht nur ein sehr begrenztes Budget zur Verfügung. Aus nachvollziehbaren Gründen stehen hier Anschaffungen für den Mathematik- und Deutschunterricht im Fokus, die alle Kinder langfristig unterstützen. Für die Praxis müssen daher Kompromisse gemacht werden. Zum einen gibt es in verschiedenen Schulreferaten die Möglichkeit das Material auszuleihen. Zum anderen kann ein Teil des allgemeinen Materials, z. B. die Figuren bestellt werden und das weitere Material eigenständig ergänzt werden mit vorhandenen Tüchern, Wege aus Filzresten oder selbstgemachten Brot und Geschirr aus Ton. Es ist demnach möglich mit einer kleinen Grundausrüstung von Figuren anzufangen, mit selbstgestaltetem Material zu ergänzen und den Fundus langsam zu erweitern.

Mal- und Bastelmaterial für das freie Gestalten der Kreativphase sind in

[569] Vgl. Lindenwerkstätten, Godly Play/ Gott im Spiel.

der Regel ohne besondere Vorbereitungen vorhanden. Schwieriger ist es den Kindern genügend Material zum Nachspielen der Darbietungen zu ermöglichen, geschweige denn den Überblick über die verschiedenen Einheiten mit ihrer Ordnung zu geben.

3.3.3 Zeitrahmen

Im Programm wird ausreichend Ruhe für die konzentrierte Arbeit gefordert.[570] Für eine komplette Einheit wird ein Zeitfenster von ca. 120 min veranschlagt. In der Regel wird der Religionsunterricht aber mit zwei Einzelstunden pro Woche von je 45 Min erteilt. Da die Stunden von weiterem Unterricht und festen Pausen begrenzt sind, müssen auch Raumwechsel, Umgestaltungen, Begrüßung und Verabschiedung innerhalb dieses Zeitrahmens eingeplant werden. Entsprechend dem Programm darf aber auch keine Hektik entstehen. Daher soll, wenn weniger Zeit zur Verfügung steht, die Einheit auf einzelne Bereiche begrenzt werden. In vielen Schulen wird allgemein der Schwerpunkt auf die Darbietung und Ergründungsphase gelegt. Diese passen zum zeitlichen Rahmen einer Unterrichtsstunde und dem Schwerpunkt des Bildungsauftrags. Die Umsetzung von individueller Begrüßung, der Kreativen Phase, dem Fest und dem Segen beim Abschied ist dagegen sehr unterschiedlich. Hier muss die Lehrkraft individuell nach Lösungen suchen, welche Teile sie weglässt, anpasst oder in einer Folgestunde einbezieht.

3.3.4 Freiwilligkeit

Berryman verdeutlicht mit seinem Beitrag ‚Spiel, Pseudospiel und Gnade', dass eines der wichtigsten Voraussetzungen für das geglückte Spiel die Freiwilligkeit ist.[571] Hier steht die Schule vor einer Grenze. In der Grundschule entscheiden die Eltern, ob ihre Kinder am konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen sollen. Als Teil des regulären Schulunterrichts ist der Religionsunterricht außerdem festen Regularien unterworfen. Wenn die Kinder für den Religionsunterricht angemeldet sind,

---

[570] Vgl. hierzu und zu Folgenden J.W. Berryman, Godly Play. Einführung in Theorie und Praxis, 77; 84-85.

[571] Vgl. hierzu und im Folgenden ebd., 63-67.

besteht eine Unterrichtspflicht. Den Rahmen bildet der entsprechende Lehrplan. Daher gibt es Kinder, die am Religionsunterricht teilnehmen, obwohl sie es allgemein gar nicht wollen. Dies sind insbesondere Kinder am Ende der Grundschulzeit denen der christliche Glaube in dieser Lebensphase, wenig bedeutet und die dieses zum Ausdruck bringen. Hier sind Gespräche mit den Kindern und gegebenenfalls mit den Eltern wichtig. Die Einheiten des Programms bieten allerdings immer verschiedene Denkansätze, so dass keine bestimmte Glaubenseinstellung vorausgesetzt wird. Aber auch die akute Motivation in der einzelnen Stunde ist von Bedeutung. Im Gegensatz zur Idealform des Programms ist keine zweite Begleitperson im Unterricht, die einzelne Kinder auffangen kann. Daher ist es noch wichtiger einen offenen Rahmen zu schaffen, die alle Teilnehmer der Gruppe ansprechen kann. Dazu kann es gehören Alternativaufgaben anzubieten, wie das eigenständige Lesen des Bibeltextes. Insbesondere beim Ergründungsgespräch und der Kreativen Phase wird die Kreativität der Kinder gefordert und gefördert. Ohne Offenheit und Neugierde können Kinder hier keine eigenen Ideen entwickeln und vorstellen. Wenn Aufgaben für die Kreative Phase zu eng geführt sind, kann es sein, dass Kinder sich nicht angesprochen fühlen, um diese effektiv für sich nutzen können. Auf der anderen Seite ist ein ähnlich offener Umgang, entsprechend dem Programm aus den zuvor angesprochenen Rahmenbedingungen nicht möglich. Dementsprechend muss der Aufbau der Einheit gut auf die Gruppe abgestimmt sein, um die unterschiedlichen Stärken und Bedürfnisse der Gruppe zu berücksichtigen. Nur wenn die Kinder motiviert mitmachen können, ist der Einsatz des Programms sinnvoll.

3.4 Umsetzung in die Praxis

Seit meiner Ausbildung zur Godly Play - Erzählerin im Jahr 2015 setze ich das Programm im Religionsunterricht der Grundschule regelmäßig ein. Da es sehr anpassungsfähig ist, eignet es sich sowohl zum Einsatz in einzelnen wie auch regelmäßigen Einheiten, begleitend über die ganze Grundschulzeit. Wie aufgezeigt, kann der Religionsunterricht aber weder darauf beschränkt noch das Programm im aufgezeigten Idealkonzept genutzt werden.[572]

Für die Praxisbeispiele habe ich meine beiden Lerngruppen des ersten und dritten Schuljahrs 2023/24 gewählt. Sie besuchen die Gemeinschaftsgrundschule Gronau in Bergisch Gladbach. Ungefähr ein Drittel der Jahrgänge ist zum christlichen Religionsunterricht angemeldet. Alternativ gibt es den islamischen Religionsunterricht und die Fördergruppe. Unser Stadtteil ist insgesamt durch eine große Heterogenität gekennzeichnet. Es gibt Straßenzüge mit großzügigen Einfamilienhäusern, aber auch große Sozialbauten. Kinder mit Migrationshintergrund verschiedener Nationen besuchen die Schule. Der inklusive Unterricht hat hier eine besonders hohe Bedeutung, weil alle Kinder wichtige Lernerfahrungen sammeln sollen, unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit, dem sonderpädagogischen Förderungsbedarf, ihrer Zuwanderungsgeschichte und anderen Voraussetzungen. Die Schule hat die Sozialindexstufe 7.[573] Dies spricht von deutlichen Einschränkungen in den Bildungsvoraussetzungen der Gesamtgruppe, beispielsweise in den Bereichen Ausdrucksfähigkeit und Allgemeinwissen. Zum Vergleich gibt es im Schuljahr 22/23 in NRW 88 Grundschulen mit gleicher oder schwächeren Sozialindexstufe (Stufen 7-9) aber 2631 mit einer höheren Sozialindexstufe (Stufen 1-6).

Für den Religionsunterricht verfügt die Schule über einen freistehenden Mehrzweckraum, der auch für den Musikunterricht, Kleingruppenförderung und Freizeitangeboten in der Nachmittagsbetreuung genutzt wird. Die Tische sind kreisförmig angeordnet, um Gruppengespräche zu unterstützen. In der Mitte sind Stühle und Bänke eines Innenkreises, die einen

---

[572] Vgl. hierzu und im Folgenden B. Zeeh-Silva, Grundschule, 169-175.

[573] Vgl. hierzu und im Folgenden Sozialindex für Schulen.

kurzfristigen Stuhlkreis aber auch Gruppenarbeiten ermöglichen. In einem Schrank sind die Materialien für den Religionsunterricht untergebracht, u.a. ein Set mit Basismaterial für Godly Play und ein Klassensatz Bibeln. In allen Jahrgängen werden regelmäßig Godly Play Einheiten durchgeführt, die einen ritualisierten Verlauf haben.[574]

Begrüßung

Die Kinder wechseln auf dem Weg zum Fachraum das Schulgebäude und werden in der Regel vor dem Gebäude bzw. am Eingang des Fachraums einzeln begrüßt.
Danach gehen die Kinder an ihre Arbeitsplätze. Die Kinder arbeiten zunächst individuell an offenen Arbeitsaufträgen. Teilweise werden diese über Visualisierungen an der Tafel vorgestellt. Dies kann ein Arbeitsblatt, eine bestehende Stationsarbeit oder eine eigene Aufgabe sein. Diese Übergangsphase kann länger dauern. Durch die offenen Arbeitsaufträge können sich die Kinder schon etwas auf die Stunde einstimmen und die Lehrkraft hat Zeit die ankommenden Kinder zu begrüßen.

Fest

Wenn alle Kinder angekommen sind, erfolgt eine gemeinsam ritualisierte Gruppenbegrüßung. Dann wird die Gruppenkerze entzündet und ein Gebet gesungen oder gesprochen. Durch diese Rituale können sich die Kinder innerlich in den Religionsunterricht einstimmen. Manchmal werden dabei auch spontan Gebete gestaltet. Zu Beginn der Stunde haben die Kinder dazu mehr Ruhe als am Ende und können dem Religionsunterricht auch eher als eine besondere Stunde im Schulalltag empfinden. Die aktive Teilnahme am Gebet ist freiwillig. Vorausgesetzt wird aber ruhig zu sein, um anderen Kindern die Teilnahme zu ermöglichen.
Zusätzlich wird am Ende einer Unterrichtsreihe oder vor den Ferien öfters ein kleines Fest in Form eines Klassengottesdienstes gefeiert. Dafür wird der Raum von der Gruppe schön gestaltet, Gebete, Lieder und Texte werden vorbereitet und von der Gruppe oder einzelnen Kindern

[574] Die individuelle Begrüßung wurde dabei auch für andere Religionsstunden übernommen.

vorgetragen, bevor für Gottes Segen für die Kinder, Familien und Freunde gebetet wird.

Darbietung

Die Gruppen kommen in einer festen Sitzordnung in den Stuhlkreis. Die Ordnung beruht auf freundschaftliche Beziehungen zwischen den Kindern, damit die Kinder sich wohlfühlen, aber auch Ablenkungen durch ungünstige Sitzkonstellationen vermieden werden.[575] Zunächst werden die Regeln wiederholt, mit Ohren und Augen der Geschichte zu folgen. Mit einer Visualisierung werden die drei Ergründungsfragen als Hörauftrag vorgestellt. Wenn alle Kinder signalisiert haben, dass sie für die Einheit bereit sind, erfolgt die Darbietung.

Ergründungsphase

Häufig wird die Methode Think Pair Share angewendet. Zu den einzelnen Fragen gibt es eine Murmelrunde. Bei den jüngeren Kindern folgt dann der Austausch in der Gesamtgruppe. Bei den größeren erfolgt dagegen häufig die individuelle Verschriftung auf einem Arbeitsblatt, um sich intensiver mit dem Erlebten auseinanderzusetzen. Nach den Gruppengesprächen können diese dann noch vervollständigt werden. Diese zusätzliche Aktivierungsphase ist zum einen sinnvoll, um die Konzentration der Kinder zu unterstützen und hilft zum anderen erste Arbeitsergebnisse festzuhalten.

Kreative Phase

Die Kreative Phase wird je nach Einheit, Gruppe und Zeitrahmen sehr unterschiedlich umgesetzt. In seltenen Fällen beginnt sie zumindest noch am Ende der Stunde. Meistens wird sie am Ende vorgestellt und beginnt in der Folgestunde. Sie kann aus einer kleinen Zeichnung oder einem Arbeitsblatt bestehen. Wie in den beiden nachfolgenden Beispielen kann aber auch eine Stationsarbeit über mehrere Unterrichtseinheiten anschließen, die der Ursprungsidee der individuellen Auseinandersetzung sehr

[575] Für dieses Projekt wurden in der Sitzordnung außerdem Kinder geschützt, die nicht auf ein Foto wollten oder sollten.

nahekommt und gleichzeitig der methodischen Praxis der Grundschule entspricht. Das offene Entwickeln eigener Ideen und Vorstellungen ist für den Religionsunterricht sinnvoll. Da der Lehrplan viele Kompetenzen aufzeigt, die entwickelt werden sollen, muss mit den Zeitressourcen jedoch gut umgegangen werden. Daher kann es sinnvoll sein, zusätzliche Impulse für die Weiterarbeit zu geben, die von den Kindern nicht genannt wurden, jedoch von Bedeutung für die Gruppe sein können. Wichtig ist jedoch, dass es Differenzierungsmöglichkeiten gibt. Ein Arbeitsblatt, das hauptsächlich der Wissenswiedergabe dient, würde dem Sinn dieser Phase widersprechen. Ein Arbeitsblatt dagegen, das anregt über die Gefühle der verschiedenen Figuren nachzudenken, würde dem Grundgedanken näherkommen und als Anpassung für den Schulunterricht gesehen werden können.

3.4.1 Unterrichtsreihe zur Einheit ‚Jesus segnet die Kinder'

Die Schnecken- und Igelkinder der GGS Gronau starteten ihren ersten Religionsunterricht in der Grundschule mit der großen Unterrichtsreihe: „Gottes Liebe ist so wunderbar". Die Lerngruppe bestand aus sechzehn Kindern, die zwei Monate zuvor eingeschult wurden und von den Eltern zum Religionsunterricht angemeldet waren. Zu Beginn des Schuljahres musste sich die Gruppe erst finden und kennenlernen. Dies wurde durch eine mehrstündige Einheit unterstützt, in der sie sich in ihrer eigenen Persönlichkeit, als Teil der Gruppe und als Geschenk Gottes wahrnehmen konnten. Den Abschluss bildete die Einheit ‚Die Tage der Schöpfung', mit der die Gruppe das erste Mal dem Programm begegnete.
Die Einheit ‚Petrus wird ein Menschenfischer' bildete den Übergang in die Unterrichtsreihe zu ‚Jesus begegnet Kindern'.[576] Manche Kinder begegneten dem Namen Jesus hier das erste Mal, während er anderen Kindern über Kita, Familie und Gemeinde bereits vertraut war. Die religiöse Sozialisierung war sehr unterschiedlich. Ungefähr die Hälfte der Gruppe war getauft, aber alle Kinder kamen gern in den Religionsunterricht und waren neugierig etwas über sich, Gott und die Welt zu erfahren. Sie lernten die Jesusfigur als eine Person kennen, die vor langer Zeit gelebt hat, auf Menschen zuging, besondere Fähigkeiten hatte und von seiner Umgebung sehr geschätzt wurde.
Die betrachtete größere Einheit zu ‚Jesus segnet die Kinder' umfasste insgesamt vier Unterrichtsstunden. In der ersten Stunde standen Darbietung und Ergründung im Mittelpunkt, während in den beiden folgenden Stunden die Kreative Phase im Zentrum stand, in der die Kinder sich mit verschiedenen Inhalten weiter vertiefen konnten. In der letzten Stunde wurde das Fest gefeiert, verbunden mit einer Reflexion der Einheit.

Um diese Einheit besser dokumentieren zu können, wurden die Erziehungsberechtigten im Vorfeld befragt ihre Kinder für die spätere

[576] Wie beim Forschungsprojekt ist die Begegnung des biblischen Jesus mit Kindern wieder die Grundlage auch die Begegnung der teilnehmenden Kinder mit dem christologischen Jesus einzubeziehen.

Veröffentlichung der Forschungsstudie ablichten zu dürfen. Wie in der zweiten Lerngruppe hat, dankenswerterweise, über die Hälfte der Familien ihre Einwilligung gegeben.[577]

Begrüßung

Abb. 5

Die Kinder wurden, wie ritualisiert, beim Reinkommen individuell begrüßt.
Danach wählten die Kinder eine Stillarbeit, bis alle Kinder zum gemeinsamen Beginn bereit waren. Dies war der ritualisierte Beginn jeder Stunde.

Darbietung

Die Gruppe kannte bereits die Aufgabenstellung, dass erst zugehört und zugesehen wurde. Auch die Fragen waren zu Beginn noch einmal vorgestellt worden. Die Gruppe hörte nun in der ersten Stunde der Einheit sehr aufmerksam der Erzählung zu. Dies war insbesondere für diese lebhafte Gruppe auffällig.

[577] Zur besseren Übersicht werden alle Fotos der Kinder in den Einheiten als eine Gesamtabbildung geführt.

Ergründungsgespräch

Entsprechend den Ergründungsfragen kam es nun zum Gruppengespräch.[578] Die Kinder hörten die Fragen einzeln und teilten ihre Vorstellungen mit. Dieses Sammeln der verschiedenen Vorstellungen war, wie für die meisten Kinder im ersten Schulbesuchsjahr, sehr anstrengend.[579] Sie haben bereits die ganze Darbietung über im Kreis gesessen, beschränkt auf das Zusehen und Zuhören. Nun sollten sie auch noch den anderen Kindern zuhören und evtl. zusehen. Für eine zusätzliche Aktivierung der Kinder wurde daher eingeführt, dass nach jeder Meldung alle Kinder eingeladen waren mit einem Handzeichen zu zeigen, ob sie diese Vorstellung teilten.[580] Das vortragende Kind wurde dabei durch die Gruppe bestärkt. Außerdem kam es zu einer kleinen Aktivierungsphase. Die Kinder hörten sich gegenseitig genauer zu, um sich danach entscheiden zu können. Außerdem wurde ein häufiges Phänomen in der Altersgruppe vermieden, dass Kinder Beiträge wiederholten, weil sie diesen zuvor nicht wahrgenommen hatten oder bekräftigen wollten, dass er wichtig ist.

[578] Aus Zeitgründen wurde, wie allgemein beim Forschungsprojekt auf die vierte Ergründungsphase verzichtet. Individuelle Fragen durften gestellt werden.

[579] Dies gilt besonders für Kinder, die dieses Programm zum ersten Mal erleben. Dieses war in fast allen Erhebungen der Fall.

[580] Auf die Erhebung hatte die Anzahl der Zustimmungen keinen Einfluss. Das Zählen der Zustimmungen hatte beim Projekt aber den Vorteil mehr Zeit für die Mitschrift zu haben.

„Was hat euch in der Geschichte gut gefallen?“

Es gab richtige Städte.

Kinder haben gespielt.

Kinder und Erwachsene wurden von den Stadtmauern geschützt.

Erwachsene haben auf Kinder aufgepasst.

Jesus kam in die Stadt.

Jesus hat die Kinder umarmt.

Jesus hat die Kinder gesegnet.

Die Erwachsenen haben zugesehen und waren neugierig.

„Was könnte das Wichtigste in der Geschichte sein?“

Jesus hat die Kinder umarmt.

Gott (Jesus) ist auf die Welt gekommen.

Jesus hat die Kinder gesegnet.

Es gab schon Häuser und Bäume.

**„Kommt ihr in dieser Geschichte vor?
Gibt es etwas, was auch heute noch passiert?“**

Kreative Phase

Am Ende der ersten Stunde bekamen die Kinder ein Arbeitsblatt mit dem Titel „Jesus ruft die Kinder“.[581] In der Mitte des Blattes war eine Jesusfigur gezeichnet, die an die Holzfigur erinnerte. Nun haben die Kinder überlegt, was das bedeutet. Schnell erarbeiteten sie, dass Jesus alle Kinder mag und zu sich ruft, auch sie selbst. Alle Kinder der Gruppe konnten sich vorstellen, dass Jesus in besonderer Weise auch jetzt da ist, sie selber auch bei sich haben

[581] Vgl. hierzu und im Folgenden Anhang Weiterführendes Arbeitsmaterial 10.2.1 Jesus segnet die Kinder (Schuleingangsphase).

will und sie bei ihm sein wollen. Direkt wurde gefragt, ob Jesus angemalt werden dürfe. Darauf kam die Antwort, dass dies vielleicht nicht gut wäre. Ein Kind erklärte daraufhin, dass Jesus jetzt ja ‚durchsichtig' ist. Nun wurde überlegt, wen sie neben Jesus malen können, sich selber, die Freunde und die Familie. Da die Stunde fast vorbei war, wurde das Blatt nur noch abgeheftet.

In der nächsten Stunde fingen alle Kinder bereits in der Einstiegsphase mit dem Zeichnen an. Nach dem Sammeln im Stuhlkreis, dem Entzünden der Gruppenkerze und dem gemeinsamen Singen wurden die beiden weiteren Aufgaben der Stationsarbeit vorgestellt

.

Die Kinder sollten wahlweise alleine oder zu zweit die Geschichte selber nachspielen und sie sollten auf der Rückseite des Blattes ein Bild zu der Geschichte malen, die sie persönlich wichtig fanden. Alle Kinder haben sich intensiv auf die Aufgaben eingelassen und selbstständig gearbeitet. Dies ist deshalb zu betonen, da die Kinder erst zwei Monate in der Schule waren und die verschiedenen Abläufe im Schulalltag und auch in der Arbeit mit dem Programm erst lernen mussten.

Am wichtigsten für die Kinder war das Nachspielen der Erzählung. Die meisten Kinder haben sich dafür zu zweit zusammengetan. Um die Wartezeit zu verkürzen, gab es drei Körbe mit dem benötigten Material.

In einer weiteren Station konnten die Kinder ein Bild zu einer Szene der Erzählung ihrer Wahl zeichnen. Obwohl es keine Absprache in der Gruppe gab und jedes Kind individuell malen durfte, was ihm besonders wichtig war, entstand eine ganz besonderes Gemeinschaftswerk. Mit dem Begleittext der Lehrkraft wurde die Erzählung mit allen wichtigen Elementen im digitalen Bilderbuch auch für die Familien veröffentlicht.[582] Obwohl oder gerade, weil die einzelnen Bilder nicht nur im Inhalt, sondern auch in der Art so verschieden sind, ergänzen sie sich gegenseitig.

Außerdem wurde eine Gruppenkerze gestaltet. Als Basis dient eine elektrische Kerze, die den Sicherheitsregeln der Schule entsprach und von der Gruppe akzeptiert wurde. Nachdem alle Kinder ihren Namen um eine Jesusfigur geschrieben hatten, wurde die Kerze mit dem Blatt beklebt und seitdem durfte jede Stunde ein anderes Kind das Licht entzünden.

[582] M. Ott (und die Igel-und Schneckenkinder der GGS Gronau), Jesus segnet die Kinder. Als Plattform wurde der ‚Book Creator' genutzt. Dieser wurde speziell für Schulen konzipiert und bietet die Möglichkeit eine begrenzte Anzahl von Büchern kostenlos zu gestalten.

Fest

Wie allgemein in den Religionsstunden ritualisiert, fand nach der individuellen Begrüßung eine Gemeinschaftsaktion statt. Mit einem kleinen Begrüßungsritual beginnend, wurde die Gruppenkerze entzündet und gemeinsam ein Gebet gesungen. Passend zum Thema der Reihe wurde ‚Gottes Liebe ist so wunderbar' (Gottes Freundschaft/ Gottes Segen) gewählt und mit Bewegungen begleitet.

Zum Schluss der Reihe wurde das Fest auf die ganze Stunde ausgeweitet. Die Kinder konnten die hier dargestellten Fotos auf dem Whiteboard betrachten und erzählen, was ihnen besonders wichtig gewesen war. Beim gemeinsamen Ansehen des digitalen Bilderbuches konnten die Kinder es bewundern und waren sehr stolz auf sich, so dass sie sich selber Applaus gaben. Zum Abschluss wurde noch einmal die Gruppenkerze entzündet, ein Plätzchen gegessen und das gemeinsame Lied gesungen.

3.4.2 Unterrichtsreihe zur Einheit ‚Jesus überwindet Grenzen‘

Die Mäuse- und Eulenkinder der GGS Gronau konnten vom ersten bis dritten Schuljahr verschiedene Godly Play/ GOTT IM SPIEL Einheiten im Religionsunterricht erleben. So waren sie, zwei Jahre zuvor, auch eine der ersten Gruppen, die bei der Erhebung ‚Jesus segnet die Kinder‘ teilgenommen hatten. Einige konnten sogar bereits im Kindergarten an einzelnen Einheiten aktiv teilnehmen. Die Gruppe bestand zum Zeitpunkt der Erhebung aus 16 Jungen und Mädchen mit sehr aktiven, aber auch sehr zurückhaltenden Kindern, Kindern, die sich gut über längere Zeit konzentrieren können, wie auch Kindern, denen dieses sehr schwerfällt. Es gibt ein Kind mit Zuwanderungsgeschichte und zwei Kinder mit sozialpädagogischem Förderungsbedarf sowie Kinder mit verschiedenen Verhaltensauffälligkeiten. Insgesamt ist es eine sehr motivierte und offene Gruppe, die viel Aufmerksamkeit benötigt, aber mit ihren weiterführenden Ideen zu einem interessanten Austausch beiträgt.
Die Einheit ‚Jesus überwindet Grenzen‘ lag in einer größeren Unterrichtsreihe zum Thema ‚Beten’ und umfasste vier Unterrichtsstunden. In der ersten Stunde haben die Kinder die Darbietung erlebt und bedeutsame Inhalte im Rahmen des Forschungsprojektes ergründet. [583]In der Folgestunde haben zunächst Kinder die Darbietung vor der Gruppe wiederholt, um die Erzählung zu aktivieren und sie den Kindern, die fehlten, darzustellen. Nach einer kurzen Ergründung begann dann die Stationsarbeit. In der vierten Stunde wurde die Stationsarbeit beendet, die Reihe reflektiert und mit einem kleinen ‚Fest‘ beendet.

[583] Vgl. 4 Forschungsstudie.

Begrüßung

Nach der Begrüßung am Eingang sind die Kinder in der ersten Stunde der Reihe direkt zu ihren Plätzen im Kreis gegangen, die sie schon kannten. In späteren Stunden der Reihe haben die Kinder nach dem Reinkommen dagegen individuell mit der Stationsarbeit begonnen.

Darbietung

Im Vorfeld wurden die Evangelisten vorgestellt. Zuvor bekamen die Kinder aber den Hörauftrag mit den drei bekannten Fragen.[584] Dabei wurde die Gruppe bereits darauf vorbereitet, dass im Anschluss an die Erzählung eine Partnerarbeit stattfand, weil für die Forschungsarbeit ganz viele Ideen von Kindern zu dieser Bibelgeschichte gesammelt würden. Nun sahen und hörten die Kinder die Darbietung von ‚Jesus überwindet Grenzen'.

[584] Aus Zeitgründen wurde, wie allgemein beim Forschungsprojekt auf die vierte Ergründungsphase verzichtet.

Ergründung

Nun wurde jede Ergründungsfrage einzeln gestellt. Im Anschluss bekamen immer zwei Kinder einen kleinen Zettel und die Kinder überlegten miteinander, was ihnen am besten gefallen hatte, bzw. was das Wichtigste gewesen sein könnte oder was die Geschichte mit Ihnen zu tun hat. Die Inhalte verschrifteten sie gemeinsam. Nach der Bearbeitung jeder einzelnen Frage, traf die Gruppe sich im Kreis und die Kinder konnten sich ihre Ergebnisse gegenseitig vorstellen. Manche Kinder blieben während der Bearbeitung im Kreis sitzen, andere wollten in Ruhe an ihrem Platz schreiben oder setzten sich direkt neben die ‚Geschichte', um die Details nochmal zu betrachten. Folgende Beiträge wurden von den Kindern benannt. Der besseren Lesbarkeit wegen wurden Grammatik- und Rechtschreibfehler angepasst und Dopplungen herausgenommen.

Was hat euch in der Geschichte am besten gefallen?

- Die ganze Geschichte ist schön.
- Kinder saßen am Tisch.
- Hunde waren da.
- Die Hunde haben auch etwas vom Brot abbekommen.
- Jesus hat der Frau doch noch geholfen.
- Jesus war mit den Menschen in Liebe verbunden.

Was war für euch das Wichtigste in der Geschichte?

- Die Menschen hatten Häuser.
- Jesus kam.
- Die Kinder und die Hunde haben etwas bekommen.
- Jeder hat etwas bekommen.
- Gott hat der Frau geholfen.
- Jesus hat die Frau zuerst ignoriert.

Was hat diese Geschichte mit euch zu tun?

- Kinder bekommen zu essen.
- Man teilt Brot.
- Menschen helfen einander.
- Auch für die Hunde wird gesorgt.
- Es gibt Menschen mit verschiedenen Hautfarben und alle sind gleich wichtig.

Mit der Ergründungsphase endete die erste Unterrichtsstunde. Wäre diese Unterrichtseinheit nicht Teil des Forschungsprojektes gewesen, hätten die Kinder statt der Zettel ein Arbeitsblatt bekommen, auf das sie ihre Ergebnisse hätten eintragen können.[585] So haben sie in einer Anschlussstunde eine Kopie mit den Ergebnissen der Gesamtgruppe bekommen, auf die sie später in ihrer Mappe zurückgreifen konnten.
Mit Bezug auf unsere Unterrichtsreihe ‚Beten' hatte die Gruppe in der Folgestunde eine Beobachtungsaufgabe gestellt bekommen. Bei der wiederholten Darbietung durch Kinder sollte die Gruppe überlegen, ob es einen Bezug zwischen der Erzählung und dem Thema Beten gibt. Wie bereits eingeübt, wurde dabei im Tandem erzählt, um mehrere Kinder

[585] Vgl. hierzu und im Folgenden Anhang Weiterführendes Arbeitsmaterial 8.2.2 Jesus überwindet Grenzen (3./4. Schuljahr).

einzubinden. Ein Kind erzählte mit den Händen und ein anderes mit dem Mund. Anschließend haben die Kinder gemeinsam erarbeitet, dass die Frau in der Geschichte gebetet hat, weil das Sprechen mit Jesus ein Beten ist. Dabei bemerkten die Kinder, dass Jesus erst ‚nichts' gemacht hat und das dieses auch beim Beten manchmal passiert. Es wurde ergänzt, dass auch Kinder später manchmal Hilfe bekamen, oft anders als gedacht. Gemeinsam wurde abschließend festgehalten, dass man beim Beten, wie die Frau, Geduld haben muss. Dies war ein Beispiel einer Gruppe in der Nachbereitung gezielte Anregungen zur Weiterarbeit zu geben, ohne die freie Arbeit in der Ergründungsphase einzuschränken.

Kreative Phase

Insgesamt standen den Kindern sechs verschiedene Stationen zur Verfügung. Vier Kinder, die sehr konzentriert und fleißig waren, konnten alle Aufgaben durchführen, während andere Kinder wenige Stationen mit viel Aufmerksamkeit bearbeitet haben. Nach einer kurzen Vorstellrunde verteilten sich die Kinder an den verschiedenen Stationen und begannen ihre Arbeit, die sie sehr selbstständig und konzentriert verfolgten.

Erzählung nachspielen:

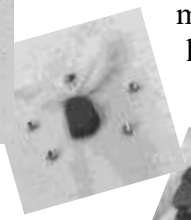
Die Kinder spielten alleine oder in einer Kleingruppe die Geschichte nach. Dafür standen den Kindern drei Materialkörbe zur Verfügung. Neben dem Originalmaterial waren manche Körbe mit eigenem Material z. B. Tonhunden ergänzt worden. Dadurch wurde sichergestellt, dass alle Kinder zeitnah drankamen und sich beim Spielen Zeit lassen konnten.

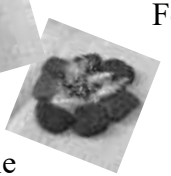
Vaterunser:

Die Reihe Beten begann mit der Einheit ‚Jesus lehre uns beten'. Hier haben die Kinder das Vaterunser vertieft, das sie schon seit der ersten Klasse kennen. Wie in der Einheit dazu erläutert, wird das Gebet in vielen verschiedenen Sprachen rund um die Welt gesprochen. Auch die Frau aus dem Nachbarland glaubte an Jesus. Der auferstandene Christus rief die Jünger dann auch dazu auf zur Verkündigung in andere Länder zu reisen. In Anlehnung daran hatten die Kinder die Gelegenheit, das Gebet in verschiedenen Sprachen anzusehen und eines (z.B. ihrer Heimatsprache türkisch, polnisch, ukrainisch) auszusuchen und auf ein Blatt zu kleben. Zum Schluss wurde das Blatt mit einem Musterrahmen verschönert, um zu zeigen, dass es ein wichtiges Gebet ist.

Ich schreibe ein Gebet:
An einer Station konnten die Kinder ihr persönliches Gebet an Gott richten. Dieses verschrifteten und malten sie. Ob sie es anderen zeigen, abheften oder mit nach Hause nehmen wollten, war ihre Entscheidung.

Bei Gott wird ruhig meine Seele:[586]





Die beliebteste Station, war das Legen eines Gebetes mit Materialien. Auf eine weiße Filzdecke legten die Kinder Steine dafür, dass sie Gott all ihre Probleme sagen konnten. Sie legten Federn als Verbindung von Himmel und Erde, dass Gott ihnen zuhört und versteht sowie goldene Sterne für alles Gute, was sie Gott sagen wollten. Am Ende haben sie das Bild mit einem Tablet abfotografiert.

In der Bibel lesen:
An der Bibelstation konnten sich die Kinder zu einer Partnerarbeit zusammensetzen. Zum einen sollte ihnen hier der direkte Bibeltext begegnen. Das laute Lesen sollte dabei die Aufmerksamkeit gegenüber dem Text erhöhen, einen Bezug zur Schriftlesung im Gottesdienst herleiten und anregen sich über den Text zu unterhalten. Interessanterweise hat der Begriff des Dämons kein Kind zum Nachfragen animiert. Auf

[586] Vgl. Ps 62,2a.

Nachfrage meinten sie aber, dass es ihnen seltsam vorgekommen ist. Auch sie fanden es dann spannend den Hintergrund zu erfahren.

Digitales Bilderbuch:

Bereits zweimal hat diese Gruppe zu einer Bibelerzählung Zeichnungen angefertigt, die zu einem digitalen Bilderbuch zusammengefasst wurden. Dieses Mal standen neben Wachs- und Buntstiften auch dicke Eddingstifte zur Verfügung. Dies fanden viele Kinder spannend und es entstanden teilweise sehr ausdrucksstarke Bilder.[587]

Fest

In allen Stunden erfolgte, wenn alle Kinder angekommen waren, eine zusätzliche gemeinsame Begrüßung, weil in Religion sich auch die Gruppenzusammensetzung ändert. Dafür wurde die Gruppenkerze entzündet. Passend zu unserer großen Unterrichtsreihe Beten haben wir in dieser Reihe das Lied ‚Oh Lord hear my prayer' von Jacques Berthier nach Ps 102 gesungen. Der englische Text erinnert zunächst an die internationale Glaubensgemeinschaft der Christen. Die Kinder freuten sich beim Übersetzen auch ihre ersten Englischkenntnisse einsetzen zu können. Die Bitte an Gott ihnen und ihrem Gebet zuzuhören passt gut zum

[587] M. Ott (und die Mäuse-und Eulenkinder der GGS Gronau), Jesus überwindet Grenzen.

Rahmenthema allgemein, spiegelt aber auch eines der Hauptaussagen der betrachteten Perikope wider. Wie die Frau haben wir Bitten an Gott und hoffen, dass Gott uns (er)hört. Dem gemeinsamen Gebet als Einstimmung folgte der Überblick der begonnenen Unterrichtsstunde.

Zum Abschluss der Reihe fand ein kleines Fest statt, zu dem die Kinder die Mitte festlich gestalteten mit ihren Unterrichtsergebnissen, wie den Vaterunsergebeten in den verschiedenen Sprachen und den Figuren aus der Erzählung. Rückblickend schauten wir uns die Fotos zu dieser Reihe am Whiteboard an und betrachteten dort das gemeinsame Buch, Jesus überwindet Grenzen, von dem alle beeindruckt waren.

.

Im Anschluss haben Kinder den Bibeltext nochmals vorgelesen, manche Kinder haben frei gebetet und dabei Steine, Sterne und Federn in die Mitte gelegt. Mit dem gemeinsamen Singen unseres Liedes und der Bitte an Gott für seinen Segen wurde die Reihe abgeschlossen.

4. Forschungsstudie

„Wissenschaftliches Forschen ist grob zu differenzieren in hermeneutische Forschung (in biblischer Theologie z.B. exegetische Arbeiten) und empirische Forschung (in Religionspädagogik z.B. durch Schüler*innenbefragung)“ erläutern Hermisson und Weiß.[588] Diese Forschungsarbeit ist aber in beiden Bereichen verankert.

Der erste Teil dieser Forschungsarbeit wurde auf der qualitativen Ebene ausgeführt und hatte seinen Schwerpunkt in der hermeneutischen Forschung. Im zweiten und dritten Kapitel wurde aber bereits der Bezug zur Religionspädagogik gesetzt. Aufgezeigt wurde die Gegenüberstellung von exegetischen Arbeitsschritten zur Erarbeitung eines Bibeltextes in der Bibelwissenschaft, der besonderen Methodik von Godly Play/ GOTT IM SPIEL und den Anforderungen an den Religionsunterricht in der Grundschule. Insbesondere das letzte Kapitel verwies bereits auf einen sinnvollen Einsatz des Programms im Religionsunterricht der Grundschule. Demnach ist die Umsetzung einer angepassten Form des Programms möglich und könnte Kinder in einer differenzierten Wahrnehmung von Bibeltexten fördern. Es wurde aber auch aufgezeigt, dass diese Einführung mit einem nicht zu unterschätzenden Aufwand betrieben werden muss. Die Lehrperson muss sich mit dem Programm vertraut machen und sich um die Beschaffung der benötigten Materialien kümmern. Auch wenn dies zunächst in einem kleinen Rahmen durchgeführt werden kann, ergibt sich die Frage, ob dieser Aufwand gerechtfertigt ist.

Der zweite Teil der Forschungsarbeit ist daher in der empirischen Forschung verankert. Hier soll auf quantitativer Ebene überprüft werden, ob eine besondere Förderung der Kinder im Bereich der exegetischen Fertigkeiten über das Programm nicht nur nachvollziehbar, sondern auch messbar ist. Es werden Aussagen verglichen von Kindern (aus der Kontrollgruppe), die den Text aus einer Bibel hören mit denen (aus der Treatmentgruppe[589]), die den Text über die Worte, Gesten und Material des

---

[588] S. Hermisson/ Th. Weiß, Eine empirische Forschungsarbeit verfassen, 316.

[589] Unter Treatmentgruppe versteht man die Gruppe, bei der einzelne

Programms erleben. Signifikante Unterschiede zwischen Treatment- und Kontrollgruppen würden belegen, dass ein erhöhter personeller und finanzieller Aufwand zur Einführung des Programms in der Schule aus exegetischer Perspektive als gerechtfertigt angesehen werden kann.

4.1 Forschungsthema

Wie aufgezeigt ist die Methodik, die hinter dem Programm steht, sehr komplex. Da die ‚exegetische Arbeit' von Kindern untersucht werden soll, musste entschieden werden, wo die besondere Förderung im Programm gesehen werden kann. Die Form der Rezeption des Bibeltextes kann als wichtigste Basis für die darauf aufbauende exegetische Arbeit gesehen werden. Sie ist entscheidend, ob Kinder bedeutsame Einzelheiten des Textes wahrnehmen können und sich darauf aufbauend in den wahrgenommenen Inhalten weiter vertiefen.
Im ersten Kapitel wurde erläutert, dass die exegetische Arbeit an einem Bibeltext sich insbesondere daraus auszeichnet diese aus verschiedenen Perspektiven genau zu untersuchen. Wie im zweiten Kapitel aufgezeigt, unterstützt die Darbietung verschiedene Perspektiven zum Textverständnis wahrzunehmen. Nun soll untersucht werden, inwieweit eine besondere Förderung kurzfristig, durch eine einzige Einheit, messbar ist.[590] Zum Vergleich werden Texterarbeitungen von Kindern, die den Text über die Darbietung, das parallele Hören und Sehen der Erzählung, erleben mit denen von Kindern verglichen, die den Text aus einer Bibel direkt hören.[591]
Zum Reflektieren des Textes wird innerhalb einer Einheit durch das Ergründungsgespräch eingeladen. [592] Die verschiedenen Vorstellungen

---

Rahmenbedingungen bewusst verändert werden, um deren Einfluss zu untersuchen.
[590] Interessant wäre sicherlich auch Vergleich langfristiger Lernerfolge, inwieweit sich gewonnene Erfahrungen auch noch nach einem Monat/ einem Jahr messen lassen. Dies wären aber Inhalt einer neuen Forschungsarbeit.
[591] Beim Bibeltext wurde dabei sichergestellt, dass er vom Inhalt, den benutzten Begriffe verständlich ist.
[592] Auch über die Bedeutung der Ergründungsfragen für die Erarbeitung von Bibeltexten könnte ein eigenständiges Forschungsprojekt zu neuen weiteren Erkenntnissen führen.

werden verbalisiert. Wie im dritten Kapitel im Abschnitt Theologisieren mit Kindern aufgeführt, kann die Formulierung der Ergründungsfragen ebenfalls als unterstützendes Element für eine intensive Auseinandersetzung mit dem Bibeltext gesehen werden. Da aber nur eine Grundvariable zwischen Treatment- und Kontrollgruppe verändert werden darf, wurden die Ergründungsfragen bei beiden Gruppen verwendet und dienen als Messinstrument.
Da die deutsche Adaption, wie im zweiten Kapitel aufgezeigt, die exegetischen Erwartungen noch deutlicher vertritt, wurden zwei Einheiten zunächst auf qualitativer Ebene untersucht. Auch die Forschungsstudie untersucht diese beiden Einheiten. Die Ergebnisse lassen sich aber verallgemeinern und auch auf das Gesamtprogramm von Godly Play übertragen.

4.1.1 Forschungsfrage

Zunächst soll die Forschungsfrage genau formuliert werden.
Werden Kinder in ihren exegetischen Fertigkeiten mit dem Programm GOTT IM SPIEL in besonderer Weise gefördert?

4.1.2 Forschungshypothesen

Nachfolgend sollen die Erwartungen des Projektverlaufs, die die Frage positiv bescheiden könnten, formuliert werden. Eine einfache Untersuchung, ob Kinder exegetische Fertigkeiten nach der erlebten GOTT IM SPIEL Einheit zeigen, wäre kein Beweis. Dies würde lediglich zeigen, dass Kinder im Grundschulalter dazu in der Lage sind, aber nicht inwiefern das Programm dafür (mit-)verantwortlich ist. Daher soll ein Leistungsvergleich zwischen Treatment- und Kontrollgruppen zeigen, inwiefern eine Leistungssteigerung durch das Erleben der Einheit erkennbar ist. Die Darbietung des Programms erfolgt nur in den Treatmentgruppen. Um die Untersuchungen konkreter planen, durchführen und auswerten zu können, wurden zwei Unterschiedshypothesen[593] erstellt.

Hypothese I: Die Treatmentgruppen, die die Darbietung erlebt haben, können mehr exegetisch bedeutsame Aussagen zum Bibeltext erarbeiten als die Kontrollgruppen, die den Bibeltext hören.

Hypothese II: Die Aussagen der Treatmentgruppen sind vielschichtiger auf die verschiedenen Perspektiven der Exegese verteilt als die der Kontrollgruppen.

[593] Vgl. N. Döring/ J. Bortz, Forschungsmethoden, 705-726

4.2 Forschungsmethode

Zur Überprüfung der Hypothesen und Beantwortung der Forschungsfrage wurde eine größere Evaluation im Großraum Köln durchgeführt. Als Forschungsleiterin besuchte ich mehrere Grundschulen. In jeweils einer Unterrichtsstunde stellte ich eine der beiden biblischen Erzählungen vor und die Kinder beantworteten die Ergründungsfragen.

Der generelle Ablauf begann mit der gruppenspezifischen Begrüßung, wie einem Lied. Dann stellte ich mich, das Forschungsprojekt und auch die später gestellten Fragen kurz vor. Bei den Treatmentgruppen begann ich dann mit der Darbietung. Bei den Kontrollgruppen las ich den Bibeltext vor. Dann erfolgte die Bearbeitung der Fragen. In der Eingangsstufe fand ein Gruppeninterview statt, in der die Antworten zu den Fragen von Erwachsenen, in der Regel der Lehrkraft, notiert wurden. Bei den größeren Kindern wurden die Fragen einzeln mündlich gestellt und in Partnerarbeit auf kleinen Zetteln notiert. In der großen Runde wurden die Antworten vorgestellt und kurz besprochen, bevor die nächste Frage vorgestellt und wieder in Partnerarbeit beantwortet wurde.

Um ein Diagnostikverfahren verantwortungsvoll anwenden zu können, muss dieses zuvor sorgfältig überprüft werden. Diese Forschungsstudie erfüllt die Bedingungen eines ‚Psychologischen Tests'.[594] Grundlage ist eine Qualitätsüberprüfung nach speziellen Gütekriterien.[595] Diese wurden für standardisierte Verfahren bereits gesichert. Diese Forschungsarbeit kann jedoch auf kein bereits überprüftes Verfahren zurückgreifen und erhebt nicht den Anspruch ein solches zu erstellen. Aber auch bei informellen Verfahren wie einem normalen Schultest sollen die Gütekriterien berücksichtigt werden. Für eine wissenschaftliche Arbeit werden sie vorausgesetzt und sollen nachfolgend bei der Untersuchung des Messinstrumentes näher betrachtet werden.

---

[594] Vgl. L. Schmidt-Atzert/ St. Krumm/ M. Amelang, Psychologische Diagnostik, 41.
[595] Vgl. hierzu und im Folgenden ebd. 131-207.

4.2.1 Vorstudie

Im Juni 2021 konnten kurz vor Ende des Schuljahres zwei erste Erhebungen in einer Grundschule durchgeführt werden.[596] Evaluiert wurden die evangelische und katholische Religionsgruppe des vierten Jahrgangs einer Grundschule. Hierfür haben insgesamt 35 Kinder nach der Darbietung ‚Jesus überwindet Grenzen' einen einzelnen Fragebogen mit den Ergründungsfragen und inhaltlichen Fragen zum Text bearbeitet. Die Aussagen zu den Ergründungsfragen der einzelnen Kinder wurden anschließend den verschiedenen exegetischen Perspektiven zugeordnet. Für jede Aussage konnten maximal 3 Punkte vergeben werden: Berücksichtigung des Aspektes ist erkennbar (1P), Sinnvolle Argumentation innerhalb des Aspektes (2P), Erarbeitung zentraler Aussagen (3P). In dieser ersten Vorstudie fiel auf, dass es qualitativ große Unterschiede innerhalb der Gruppen gab. Außerdem wurde die Vielzahl von Aspekten aus verschiedenen Bereichen erkennbar. Dies verwies auf eine besondere Unterstützung der exegetischen Fertigkeiten, die über die offenen Ergründungsfragen nach der Darbietung erhoben werden konnten.
Bereits bei der Bearbeitung fiel aber auch auf, dass sich viele Kinder am Ende der vierten Klasse schwer tun mit den offenen Fragen und verunsichert waren die ‚richtige' Antwort zu finden. Es gab keine Möglichkeit des Austauschs. Die Bearbeitung war für die Schüler*innen eine deutliche Belastung und die Einzelauswertung in Bezug auf die Punkteverteilung recht aufwendig.
Hinzukam, dass dieses Aufgabenformat weder dem normalen Ablauf einer GOTT IM SPIEL – Einheit folgte, noch dem Ablauf einer regulären Unterrichtsstunde. Dies widersprach dem Gedanken die Wirkweise des Programms in der Praxis des Religionsunterrichts der Grundschule als Feldstudie zu untersuchen. In beiden Bereichen ist das kooperative Lernen von hoher Bedeutung, welches in diesem Format ausgeschlossen

[596] Diese Studie stand unter besonderen Rahmenbedingungen, da es jeweils die erste Religionsstunde nach einem coronabedingten halbjährigen Pausieren des Präsenzunterrichts in Religion, wenige Wochen vor den Sommerferien war. Daher konnte die Studie innerhalb der Lerngruppen nicht sorgfältig vor- und nachbereitet werden. Alle Teilnehmer*innen haben sich aber trotzdem oder insbesondere deswegen motiviert beteiligt.

wurde. Daher kam es zu einem Wechsel. Es sollte nicht mehr die exegetische Betrachtung der einzelnen Teilnehmer*innen untersucht werden, sondern die von ganzen Lerngruppen, die sich gegenseitig ergänzen können. Da nun keine Daten von einzelnen Kindern mehr gesammelt wurden, gab es zusätzlich eine große Erleichterung im Datenschutz und viele Schulen wurde der Schritt zur Teilnahme erleichtert. Außerdem wurde die Einheit besser in die Struktur einer Unterrichtseinheit angepasst, was die Übertragung der Untersuchungsergebnisse in die Schulpraxis erleichtert.

4.2.2 Stichprobenziehung

Mit Hilfe der Induktiven (Schließenden) Statistik wird versucht über eine Stichprobe Rückschlüsse auf eine Gesamtpopulation zu erzielen.[597] Die Gesamtpopulation wären in diesem Fall alle Grundschüler*innen, die einen christlichen Religionsunterricht besuchen.[598] Der Rückschluss, der gesucht wird, ist die Beantwortung der Forschungsfrage für diese Zielgruppe. Für diese Bearbeitung wird eine Gruppe von Vertreter*innen der Gesamtgruppe gesucht.

Als Feldstudie sollten die Erhebungen im Religionsunterricht verschiedener Grundschulen mit ihren festen Lerngruppen, in den gewohnten Klassenräumen und zu den regulären Zeiten stattfinden.[599] Durch die Anpassung an diese individuellen Rahmenbedingungen sind die Studienergebnisse besser auf den regulären Religionsunterricht übertragbar.

Es handelt sich außerdem um eine Gelegenheitsstichprobe.[600] Generell unterscheidet man zufallsgesteuerte (probabilistische) von nicht zufallsgesteuerten (nicht- probabilistischen) Auswahlmethoden. Allgemein gilt die zufallsgesteuerte Auswahl als die zuverlässigere Methode. Für diese Studie hätte man demnach aus allen deutschen Grundschulen 20

[597] Vgl. hierzu und im Folgenden T. Cleff, Deskriptive Statistik und Explorative Datenanalyse, 1-6.
[598] Da das Programm ökumenisch aufgebaut ist, kann es konfessionsunabhängig eingesetzt werden.
[599] Vgl. hierzu und im Folgenden N. Döring/ J. Bortz, Forschungsmethoden, 205-208.
[600] Vgl. hierzu und im Folgenden ebd., 291-320.

ausgelost, die teilnehmen sollten. Dies wäre aber unter praktischen Gesichtspunkten nicht umsetzbar gewesen. Bei einzeln ausgewählten Schulen ist dagegen zu kontrollieren, ob sie tatsächlich einer repräsentativen Stichprobe der Gesamtgruppe entsprechen können oder zu einem großen Anteil Teilnehmer*innen einbezieht, die die Ergebnisse einseitig verfälschen könnten.

Die 2020 auftretende Coronapandemie und ihre weitreichenden Folgen, auch im Religionsunterricht, konnte bei der ersten Planung des Forschungsprojektes im Vorjahr nicht vorausgesehen werden. Sie erschwerte die Entscheidung der Schulen an der Studie teilzunehmen. Während der Pandemie fiel der Religionsunterricht in den Gemeinschaftsgrundschulen oft über Monate aus, da die Lerngruppen nicht durchmischt werden durften. Einschränkungen gab es aber an allen Schulen, da in den Schließungszeiten kein regulärer Religionsunterricht stattfand und später das Aufholen in den Kernfächern eine höhere Bedeutung hatte. Dazu kam, dass zu Beginn der Erhebungen im Jahr 2021 die meisten Schulen keine schulfremden Personen einladen durften. Dies lockerte sich langsam. Daher beschränkte sich die Erhebung im ersten Jahr auf drei persönliche Kontaktschulen, der GGS Refrath, der GGS An der Strunde und der GGS Gronau.[601] Alle drei Schulen liegen in Bergisch Gladbach, meinem Wohnort und damit auch dem Zentrum meiner Erhebungen. In den letzten beiden Schulen haben alle Kinder, die vom Schuljahr 2021/22 bis zum Schuljahr 2023/24 den Religionsunterricht besuchten, an der Erhebung teilgenommen. Ab dem Sommer 2022 konnten aber immer mehr Schulen für eine Teilnahme gewonnen werden. In Bergisch Gladbach und direkter Umgebung wurden alle Grundschulen angefragt. In Folge des langen Unterrichtsausfalls im Fach Religion durch die Coronapandemie war es aber verständlich, dass viele Schulen absagen mussten. Durch Weiterempfehlungen im Kollegenkreis konnten aber zusätzliche Kontakte zu Schulen außerhalb geknüpft werden. Dadurch handelt es sich um eine

[601] GGS ist die allgemeine Abkürzung für Gemeinschaftsgrundschulen. Sie stehen konfessionellen Schulen, insbesondere der E(vangelische)GS und K(atholische) GS gegenüber.

Gelegenheitsstichprobe. Es waren mehr als doppelt so viele Schulen angefragt worden, als dann teilgenommen haben. Alle Schulen, die ein Interesse zeigten, wurden aber in der Studie berücksichtigt.

Insgesamt haben 17 Grundschulen im Großraum Köln teilgenommen mit 71 Lerngruppen und insgesamt 1333 Kindern. Durch die Zeitspanne von Sommer 2021 bis Sommer 2024 konnten einige Lerngruppen sogar an beiden Erhebungen teilnehmen. Insgesamt war die Regel, dass Lerngruppen der Eingangsstufe (Jahrgang 1/2) ‚Jesus segnet die Kinder' erlebte und die Jahrgänge 3/4 ‚Jesus überwindet Grenzen'. Eine Schule, die die Jahrgangsmischung 1-4 hatte, nahm mit zwei Treatment- und zwei Kontrollgruppen an ‚Jesus segnet die Kinder' teil.

Zur Überprüfung, inwieweit die Stichprobe eine gute Durchmischung verschiedener Lerngruppen zeigt, wurden univariate Analysen durchgeführt.[602] Dies bedeutet, dass die Gesamtgruppe jeweils auf der Grundlage eines Merkmals untersucht wird.

Diese werden mit Kreisdiagrammen dargestellt, in der jedes Farbfeld für einen Anteil an der Gesamtgruppe steht.[603]

- Gemeinschaftsgrundschulen (GGS) [604] und Schulen mit konfessionellen Trägern (KGS/EGS),[605]

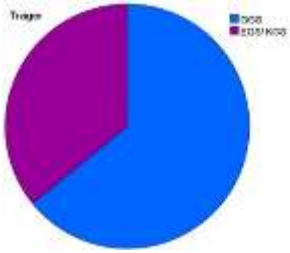
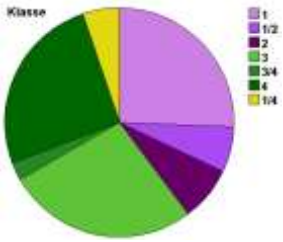


Abb. 6

[602] Vgl. hierzu und im Folgenden T. Cleff, Deskriptive Statistik und Explorative Datenanalyse, 29-36.
[603] Zur besseren Übersicht werden alle Kreisdiagramme zur Überprüfung der Durchmischung der Stichprobe als eine Gesamtabbildung geführt.
[604] Auch allgemein verkörpern die Gemeinschaftsschulen gegenüber konfessionellen Schulen, den größten Teil der Grundschulen.
[605] Vom Träger zu unterscheiden sind Schulen mit verschiedenen pädagogischen Ausrichtungen, wie eine Montessorischule, die an der Erhebung beteiligt war.

- Schulen mit klassischer Trennung der Jahrgangsstufen und jahrgangsübergreifende Klassen (1/2), (3/4) oder (1/4),



- Schulen aus dem ländlichen Raum, kleineren Städten, ruhigen Vororten sowie Ballungszentren der Großstadt (Bergisch Gladbach, Burscheid, Hürth, Köln, Odenthal, Overath)[606]
- Schulen mit unterschiedlich hohem Sozialindex.

Grundschulen sind von ihrem soziokulturellen Umfeld deutlich geprägt. Um mehr Bildungs- und Chancengerechtigkeit zu erreichen, hat das Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW das Landesinstitut für Schule mit zwei Dozenten der Ruhruniversität Bochum beauftragt ein System zu entwickeln, das alle Schulen des Landes in Bezug auf ‚sozialräumliche' Bildungsbeteiligung kategorisiert.[607] Wichtige Indikatoren waren im Schuleinzugsgebiet der Anteil Schüler*innen in Kinder- und Jugendarmut, Schüler*innen mit vorwiegend nichtdeutscher Familiensprache, Schüler*innen mit eigener Zuzugserfahrung und Schüler*innen mit den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache. Darauf aufbauend wurde jeder Grundschule in NRW ein spezifischer Sozialindex zugeordnet. Die Indexwerte der Schulen für das Schuljahr 2022/23 standen für die Studie zur Verfügung. Es nahmen Schulen mit einem hohen

[606] Da hier die genauere Klassifizierung der verschiedenen Ortsteile schwierig war, wurde auf ein Diagramm verzichtet. Dieser Bereich steht aber im Zusammenhang mit dem folgenden Sozialindex.

[607] Vgl. hierzu und im Folgenden J.P. Schräpler und S. Jeworutzki, Konstruktion des Sozialindex.

Sozialindex (1-3), dem mittleren Sozialindex (4-6) und niedrigem Sozialindex (7-9) teil. Da insgesamt der Anteil der Schulen mit einem höheren Indexwert besonders hoch ist, ist dies auch bei den teilnehmenden Schulen akzeptabel.

In Bezug auf die unterschiedlichen Voraussetzungen, erwies es sich als günstig, dass in den meisten Schulen Parallelgruppen an der Studie teilnahmen. Treatment- und Kontrollgruppe wurden dann jeweils über ein Losverfahren bestimmt. Nur wenn keine direkte Parallelgruppe zur Verfügung stand, wurde als Ausgleich eine ähnliche Gruppe bestimmt.
Da viele verschiedene Lerngruppen an der Erhebung teilnahmen, waren entsprechend dem Regelunterricht individuelle Anpassungen notwendig. So kam es zur lerngruppenspezifischen Unterstützung durch Schulbegleiter*innen, damit einzelne Kinder sich besser auf die Aufgabe konzentrieren konnten oder Übersetzungen für ukrainische Kinder durch ein Partnerkind. Da die Bezugspersonen für Kinder im Grundschulalter sehr wichtig sind, war es gut, dass bei der Erhebung immer die Fachlehrer*innen oder Klassenlehrer*innen dabei waren. Für die meisten Kinder (und Lehrer*innen) war es die erste Begegnung mit dem Programm.

4.2.3 Messinstrument

Vorstellung des Messinstrumentes

Als Messinstrument wurde der teilstandardisierte Fragebogen, bzw. Interviewleitfaden gewählt. [608] Teilstandardisiert bedeutet, dass die (offenen) Fragen in ihrer Reihenfolge festgelegt sind, es aber keine festen Antwortmöglichkeiten gibt. Kinder, die sicher im Schreiben sind, konnten ihre Vorstellungen selber verschriften.[609] Das Leitfadeninterview wurde dagegen für Kinder gewählt, die ihre Vorstellungen nicht selbstständig verschriften konnten, wie dies insbesondere in der Schuleingangsphase der Fall war.[610] In Einzelfällen gab es aber auch für größere Kinder das Angebot ihre Vorstellungen für sie zu verschriften.

---

[608] Vgl. N. Döring/ J. Bortz, Forschungsmethoden, 352-429.
[609] Vgl. ebd., 398-429.
[610] Vgl. ebd., 352-397.

Die Fragen waren im Interviewleitfaden wie im Fragebogen die gleichen und wurden der Gesamtgruppe mündlich gemeinsam mit der Symbolkarte vorgestellt:

1) ‚Was war dir das Liebste in der Geschichte? Gibt es etwas, was dir besonders gut gefallen hat?' (Symbol Herz)
2) ‚Was könnte das Wichtigste in der Geschichte sein?' ‚Was sollten wir uns davon merken?' (Symbol Stern)
3) ‚Wo kommst du in der Geschichte vor? Gibt es etwas in der Geschichte, was heute noch passiert?' (Symbol Mensch)

Die klassischen Fragen waren zum besseren Verständnis jeweils um eine Parallelfrage erweitert worden, da die meisten Kinder sie das erste Mal hörten und sichergestellt werden sollte, dass der Inhalt verstanden wurde. Der ‚Fragebogen' bestand damit aus den Ergründungsfragen und ist damit dem regulären Ablauf einer Godly Play Einheit angeglichen (außer, dass hier die Ergebnisse verschriftet wurden und die letzte Frage des Programms aus Zeitgründen und weniger exegetischer Relevanz nicht einbezogen war)[611]. Die offenen Fragen sind mit der Förderung der theologischen Sprache gleichzeitig dem Unterrichtsgespräch angepasst, so dass auch methodisch ein realitätsnaher Rahmen für die Erhebung gesichert wurde.

Während der Verschriftungsphase unterstützten Lehrperson und Projektleitung die Kinder, die in Partnerarbeit ihre Ideen verschrifteten. Sie wurden ermutigt ihre verschiedenen Ideen aufzuschreiben. Um die Inhalte später besser verstehen und zuordnen zu können, konnten hier kurze Verständnisfragen gestellt werden. Durch die eigene Verschriftung haben sich die meisten Kinder sehr kurzgefasst. Beim Leitfadeninterview haben die Kinder dagegen oft länger geantwortet. Hier bekamen die Kinder Unterstützung bedeutungsvolle Inhalte zu konkretisieren. Es fand aber keine Beratung oder Bewertung statt. Die Hilfe wurde von den Kindern angenommen. Vor der Verschriftung sollte aber jede Aussage vom jeweiligen Kind bestätigt werden.

---

[611] Die letzten beiden Fragen wären: Ob wir wohl einen Teil der Geschichte weglassen könnten und hätten trotzdem immer noch alles, was wir für die Geschichte brauchen? Ich frage mich, was ihr euch sonst noch fragt?

Zur späteren Auswertung wurden die Auslegungen der Kinder gruppenweise in einer Tabelle den Aspekten der Exegese zugeordnet.[612] Eine eindeutige Zuordnung der einzelnen Aussage war nicht immer möglich. Daher wurde dann ein Aspekt bestimmt, der für diese Aussage als bedeutungsvoller gewertet werden konnte. Beispielsweise wurden bei der letzten Frage häufig Gemeinsamkeiten mit dem Leben zu Zeiten Jesu benannt. Im ersten Moment können Aussagen, dass es immer noch Menschen, Kinder oder Häuser gibt, profan, wissenschaftlich nicht relevant, wirken. Für Kinder in der Schuleingangsphase, die zum ersten Mal Jesusgeschichten begegnen, sind es aber wichtige Erkenntnisse. Sie unterstützen sie in der historischen Einordnung. Daher gehören sie auch nicht zum Deutungsaspekt für unser Leben, sondern zum Sozial- und Realgeschichtlichen Kontext. Die aktuelle Realität ist den Kindern wohl bewusst. Beim Begriff ‚Segnen' wurde eine Ausnahme gemacht. In nahezu allen Treatment- und Kontrollgruppen wurde der Begriff aufgenommen und bildet ein zentrales Motiv dieser Perikope. Für die Kinder ist es ein Fachbegriff, der in ihrer Alltagssprache kaum vorkommt. Im anschließenden Gespräch wurde insbesondere in den Kontrollgruppen deutlich, dass nur wenige Kinder eine Vorstellung zum Begriff ‚Segnen' hatten. In der Treatmentgruppe, die zum Hören des Begriffes die Symbolhandlung in der Einheit auch sehen konnte, war das Verständnis schon deutlich größer. Daher wurde der Begriff Segen in die sprachliche Analyse aufgenommen und zusätzlich entsprechend dem Gesamtkontext der Aussage der Narratologischen Analyse (‚Jesus hat die Kinder gesegnet '), dem Traditions- und Religionsgeschichtlichem Kontext (‚Bei der Taufe werden Kinder gesegnet') oder den Verstehensangeboten und Deutungshorizonten (‚Meine Mama segnet mich') eingeordnet.
Jede sinnvolle Aussage zu einem Bereich der exegetischen Analyse wurde in einer Wertungstabelle mit einem Punkt in der entsprechenden Spalte notiert. Wie zu erwarten, gab es jedoch in keiner Gruppe Aussagen zum Thema ‚Textbestimmung' und ‚Textentstehung'. Theoretisch hätte zumindest die Treatmentgruppe auf die Evangelisten eingehen können.

[612] Vgl. 10.3 Kinderaussagen der Forschungsstudie.

Beim Zeigen der Symbole haben einige Kinder noch reagiert. Es gab aber kein Kind, das die Arbeit der Evangelisten bei den Antworten einbezogen hätte. Um die Tabellen übersichtlicher zu gestalten, wurden diese Spalten daher weggelassen und für die einzelnen Spalten Abkürzungen genutzt.[613]

Beispiel der Wertungstabelle für das 3. Schuljahr der GGS Gronau[614]

Tabelle 8

Spr.	Gatt.	Narr.	Soz	Trad.	Deut.
		Jesus kam. **Jesus hat die Frau ignoriert.** **Kinder saßen am Tisch.** **Hunde waren da.** **Die Kinder konnten essen.** **Die Hunde haben auch etwas vom Brot abbekommen.** **Jeder hat etwas bekommen.**	**Die Menschen hatten Häuser.** **Damals wie heute gibt es Menschen.**	**Jesus war mit den Menschen in Liebe verbunden.**	**Es gibt Menschen mit verschiedenen Hautfarben, aber alle sind gleich wichtig.** **Man teilt Brot.** **Kinder bekommen zu essen.** **Menschen helfen einander.** **Auch für die Hunde wird gesorgt.**

[613] Hier wurde wie in den folgenden Tabellen für eine bessere Übersicht Abkürzungen zu den einzelnen exegetischen Bereichen eingeführt: **Spr**achliche Analyse, **Gatt**ungsanalyse, **Narr**atologische Analyse, **Soz**ial- und Realgeschichtlicher Hintergrund, Traditions- und **Rel**igionsgeschichtlicher Hintergrund, Verstehensangebote und **Deut**ungshorizonte (und **Ges**amtanalyse).

[614] Vgl. 10.3 Kinderaussagen der Forschungsstudie.

		Jesus hat der Frau doch noch geholfen.			

Auf dem ersten Blick fällt auf, dass die meisten Vorstellungen der Kinder bedeutsame Teile der Erzählung wiedergeben oder Erläuterungen des Textes für die Gegenwart beinhalten. Es gibt aber auch Äußerungen zum Sozial- und Realgeschichtlichen oder Traditions- und Religionsgeschichtlichen Kontext. Dagegen gibt es zu den Bereichen Textbestimmung, Textentstehung, Sprachliche Analyse und Gattungsanalyse keinen Beitrag.
Diese Inhalte wurden in die große Wertetabelle als eigene Zeile für diese Lerngruppe eingetragen. Außer den Messergebnissen enthält diese chiffrierte Informationen zur Gruppe, wie Jahrgang oder Sozialindex. Dadurch wurden Gegenüberstellungen mit präzisen Berechnungen nach verschiedenen Aspekten ermöglicht. Die Wertetabelle ist die Basis für viele weitere Berechnungen.

Gütekriterien

Im Folgenden soll untersucht werden, ob das verwendete Messinstrument den Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität gerecht wird.[615]
„Objektivität bedeutet, dass die Ergebnisse eines diagnostischen Verfahrens unabhängig davon zustande kommen, wer die Untersuchung, die Auswertung und die Interpretation durchführt.“[616] In der Regel wird dieses Kriterium gesichert, indem das Testverfahren von verschiedenen Testleitern durchgeführt wird. Leider war dies in dieser Forschungsarbeit nicht möglich. In der Planung war es noch vorgesehen gewesen. Es konnten aber leider keine weiteren Erzähler*innen gefunden werden, die bei der Erhebung unterstützten. Allein ein Wechsel beim Bibeltext wäre nicht

[615] Vgl. hierzu und im Folgenden L. Schmidt-Atzert/ St. Krumm/ M. Amelang, Psychologische Diagnostik, 131-207.
[616] Ebd., 133.

sinnvoll gewesen. Daher wurde entschieden, dass alle Erhebungen von einer Person durchgeführt wurden.
Dennoch kann weitgehend von der Erfüllung des Objektivitätskriteriums ausgegangen werden. Es wurden, wie aufgeführt, klare Richtlinien erstellt, wie Untersuchung, Auswertung und Interpretation durchgeführt werden sollten. Daher hätten diese auch jederzeit auf eine andere Person übertragen werden können. Die Durchführungsobjektivität war in Form des festgelegten Untersuchungsdesigns für alle Gruppen vorgegeben. Daher wurde auch in allen Kontrollgruppen aus der gleichen Bibel vorgelesen, mit der gleichen Erläuterung zu eventuell unverständlichen Begriffen. In den Treatmentgruppen wurde das gleiche Material, die gleichen Gesten und die gleiche Wortwahl benutzt, die in Kapitel 2 erläutert wurden. Alle Gruppen bekamen die gleichen Fragen. Auch die Auswertung erfolgte nach den genau festgelegten Kriterien, die in der vorangegangenen Beschreibung erläutert wurde. Die Klassenräume, - stärken u. ä. variierten. Dies widerspricht aber nicht dem Kriterium, da ja untersucht werden sollte, wie verschiedene Lerngruppen auf das Programm reagierten und ob es im normalen Regelunterricht effektiv eingesetzt werden kann. Deshalb wurden aber ähnliche Gruppen parallel gegeneinander getestet (s. Stichprobenziehung).
Ein anderes Kriterium ist die Reliabilität.[617] Hierbei soll die Messgenauigkeit betrachtet werden. Zur Überprüfung gibt es verschiedene Methoden. Bei der ‚Retestreliabilität' wird der Test wiederholt, um die Messgenauigkeit zu überprüfen. Dies wurde für diese Studie nicht als sinnvoll empfunden. Zum einen wäre eine Wiederholung in kurzer Zeit eine erhöhte Belastung für die Gruppen geworden und die Kinder hätten dies nicht verstanden. Vor allem wären, völlig legitim, von den Kindern intuitiv andere Vorstellungen gekommen, die vielleicht schwer zu vergleichen gewesen wären. Die Überprüfung der Paralleltestreliabilität hätte bedeutet, dass zumindest eine kleine Gruppe von Treatment- und Kontrollgruppen mit zwei Einheiten hätte validiert werden müssen, was in der Vorbereitung einen deutlichen Mehraufwand bedeutet hätte. Bei der Testhalbierungsreliabilität werden die Messergebnisse der einzelnen

[617] Vgl. ebd. 138.

Items gegenübergestellt. Für eine gute Reliabilität müssten die Messergebnisse in den verschiedenen Bereichen sich in einer sehr ähnlichen Relation bewegen. Dies ist nicht der Fall. Dies spricht aber nicht gegen die Erhebung. Hier sollen gezielt unterschiedliche Messungen durchgeführt werden, um differenzierte Erkenntnisse zu erlangen. Dies bedeutet insgesamt, dass keines der vorgestellten Verfahren zur Reliabilitätsanalyse genutzt werden konnte. Da die gleiche Untersuchung aber in sehr vielen verschiedenen Lerngruppen, beginnend mit der Vorstudie, wiederholt wurde und zu ähnlichen Ergebnissen führte, kann hier von einer Alternativsicherung ausgegangen werden, die für diese Untersuchung ausreicht.
Für die Validität wird ebenfalls die Messgenauigkeit überprüft, aber in Bezug auf den Inhalt, um auszuschließen, dass für abweichende Ergebnisse fremde Einflüsse verantwortlich sein können. Der Test soll dementsprechend überprüft werden, ob er dazu dient, nur das betrachtete Merkmal zu messen. Klassisch werden drei Validitätsarten unterschieden.[618]
Unter Inhaltsvalidität versteht man, wie repräsentativ die Items eines Tests für die Beantwortung der Forschungsfrage gewählt sind. Im ersten Kapitel wurde erläutert, wie eine exegetische Untersuchung eines Bibeltextes aufgebaut sein kann. Alle aufgezeigten Bereiche wurden in die Bewertung der Kinderantworten einbezogen. Daher kann von einer repräsentativen Auswahl ausgegangen werden.
Für die Kriteriumsvalidität wird überprüft, inwiefern fremde Indikatoren einen Einfluss auf die Testergebnisse haben. Um andere Kriterien auszuschließen, wurde versucht mögliche Indikatoren im Vorfeld zu erheben und die entsprechenden Untergruppen einzeln in Bezug zur Gegengruppe überprüft.[619] Mit der Konstruktvalidität soll überprüft werden, inwiefern der Test nicht mit einzelnen Variablen, sondern anderen ‚Variabelkonstruktionen' korreliert. Bei der Hypothesenprüfung von Untergruppen wurde daher auch die Korrelation mit dem Sozialindex der Schulen überprüft (ein entsprechendes Konstrukt verschiedener Ausgangsbedingungen), da auch hier ein Zusammenhang gesehen werden konnte.

---

[618] Vgl. hierzu und im Folgenden S. Tachtsoglou/J. König, Statistik für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler, 197-199.
[619] Vgl. 4.3.3 Hypothesenprüfung Untergruppen.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Gütekriterien berücksichtigt wurden. Fragebogen und Leitfadeninterview können als geeignete Messinstrumente zur Beantwortung der Forschungsfrage angesehen werden.

4.3 Forschungsergebnisse

Als Basis der quantitativen Datenanalyse dienen die erhobenen Daten der Wertetabelle.[620] Diese wurden eingelesen und mit Hilfe des Datenprogramms ‚IBM SPSS Statistics' weiter ausgewertet.[621] Zur Visualisierung der Forschungsergebnisse dienen Tabellen und Abbildungen, die mit Hilfe dieses Programmes erstellt wurden. Die Datensätze wurden auf verschiedenen Ebenen ergänzt und gegenübergestellt.

Zur Erhöhung der Transparenz wurden wenige, aber aussagekräftige Berechnungen und Darstellungen ausgewählt, die der Überprüfung der Hypothesen dienen und damit die Beantwortung der Forschungsfrage unterstützen. Da die Auswahl der verschiedenen Verfahren aufeinander aufbauen, soll in dieser Forschungsstudie nach jeder Auswertung des einzelnen Datensatzes eine Einzelinterpretation erfolgen. Am Ende erfolgt dann die Gesamtinterpretation.

Um die Tabellen übersichtlicher zu gestalten, wurden die beiden Bereiche Textbestimmung und Textentstehung weggelassen, da in keiner einzigen Gruppe ein Beitrag hierzu geleistet wurde. Außerdem wurden in den Tabellen und Diagrammen die Namen der anderen Bereiche durch Abkürzungen ersetzt: **Spr**achliche Analyse, **Gatt**ungsanalyse,

---

[620] 10.4 Vgl. Auswertungstabellen zur Forschungsstudie.
Um die Wertungstabelle für Außenstehende besser lesbar zu machen, wurde sie im Anhang geteilt, nach den beiden Erhebungen und zur Treatment- und Kontrollgruppe. Ursprünglich waren diese Merkmale über spezifische Variablen in einer Tabelle gekennzeichnet und konnten jederzeit abgerufen werden

[621] Vgl. hierzu und im Folgenden T. Cleff, Deskriptive Statistik und Explorative Datenanalyse und
S. Tachtsoglou/J. König, Statistik für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler.

Narratologische Analyse, **Soz**ial- und Realgeschichtlicher Hintergrund, Traditions- und **Rel**igionsgeschichtlicher Hintergrund, Verstehensangebote und **Deu**tungshorizonte sowie die **Ges**amtanalyse.

4.3.1 Voranalyse

Um herauszuarbeiten, ob die erhobenen Daten eine Grundlage für allgemeine Aussagen sein können, müssen die Werte der Gesamtgruppe in Bezug auf ihre ‚Streuung' untersucht werden.[622] Hierfür werden die gesammelten Werte der einzelnen Bereiche der Exegese und die Werte der Gesamtanalyse näher betrachtet.

Tabelle 9

		Spr	Gatt	Narr	Soz	Rel	Deut	Ges
N	Gültig	78	78	78	78	78	78	78
	Fehlend	0	0	0	0	0	0	0
Std.-Abweichung		,747	,466	2,257	1,160	1,512	2,113	4,822
Varianz		,558	,217	5,096	1,345	2,287	4,465	23,256
Schiefe		,987	2,245	,499	1,333	1,191	,296	,281
Standardfehler der Schiefe		,272	,272	,272	,272	,272	,272	,272
Kurtosis		,812	4,522	,561	1,479	2,563	,157	,031
Standardfehler der Kurtosis		,538	,538	,538	,538	,538	,538	,538

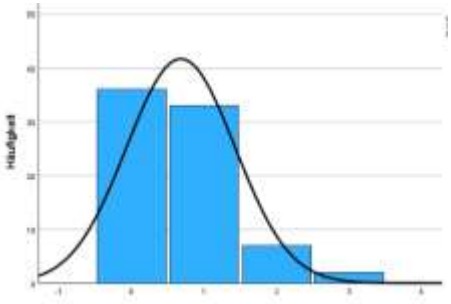
[622] Vgl. hierzu und im Folgenden T. Cleff, Deskriptive Statistik und Explorative Datenanalyse, 29-72 und
S. Tachtsoglou/J. König, Statistik für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler, 67-107.

Mit Hilfe der Tabelle soll zunächst die Differenz hoher und niedriger Werte betrachtet werden. Die Standardabweichung und die Varianz verweisen auf eine große Streubreite der Ergebnisse bei den Werten der Gesamtanalyse, eine deutliche Streubreite bei der Narratologischen Analyse und im Bereich der Verstehensangeboten und Deutungshorizonten, während sie bei der Sprachlichen Analyse und der Gattungsanalyse sehr gering ist. Dies bedeutet, dass in den ersten Bereichen große Unterschiede zwischen den verschiedenen Lerngruppen erkennbar sind, was für eine höhere Aussagekraft der Erhebung sprechen kann. Mögliche Ursachen müssen später näher untersucht werden.
Im nächsten Schritt soll die Abweichung zu einer Normalverteilung untersucht werden. Sie verweist auf eine symmetrische Verteilung der Werte. Im ‚Idealfall' liegen die meisten Werte im mittleren Feld und werden mit höherem Wert (ebenso wie mit niedrigerem Wert) immer weniger. In der oben stehenden Tabelle gibt die ‚Schiefe' an, inwieweit vom Mittelwert aus, die Werte in beide Richtungen gleichmäßig verteilt sind. Der Wert von 0,281 für die Werte der Gesamtanalyse ist sehr niedrig und unterstützt die Annahme, dass hier eine Normalverteilung vorliegt. Auch die Werte von der ‚Narratologischen Analyse' und ‚Verstehensangebote und Deutungshorizonte' lassen einen Höhepunkt mit vielen gleichen Werte in der Mitte erkennen und einem Abfall der Werte zu beiden Seiten. Dies ist bei den anderen Bereichen nicht der Fall. Die Werte für die Schiefe sind deutlich höher, auch hierfür soll nachfolgend eine Ursache gesucht werden.

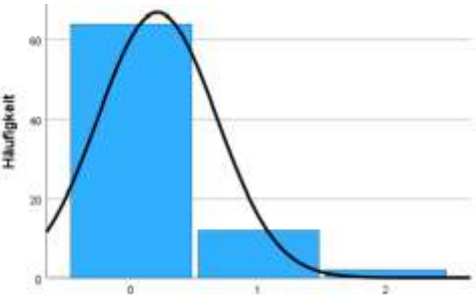
Dies wird auch in den graphischen Darstellungen der Histogramme deutlich. Auf der X-Achse stehen die verschiedenen erhobenen Werte. Jeder Balken steht für einen Wert und die Höhe verweist auf die Anzahl der Gruppen, die diesen Wert erreicht haben. Mehrere Graphen sind linkssteil, da ein Großteil der Gruppen zu diesem Aspekt gar keinen Beitrag leisten konnten. Dementsprechend ist bei dem Wert 0 der höchste Balken und nach rechts nehmen die Balken mit zunehmendem Wert an Höhe ab. Dies erklärt den Wert für die ‚Schiefe'. Dagegen ist an den Histogrammen der

‚Narratologischen Analyse', den ‚Verstehensangeboten und Deutungshorizonten' und der ‚Gesamten Aussagen' eine gleichmäßigere Verteilung erkennbar. Insbesondere bei der letzten Grafik zur Gesamtanalyse ist erkennbar, dass die meisten Balkendecken die angelegte Normalverteilungskurve berühren und relativ symmetrisch zu beiden Seiten aufgebaut sind.

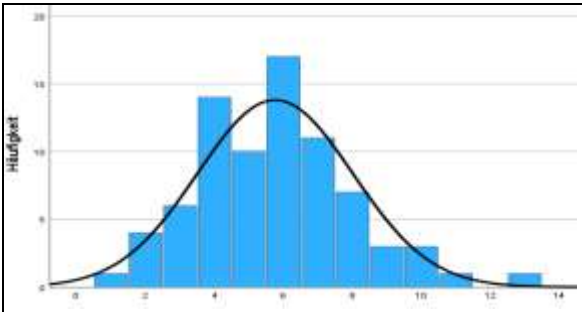
Histogramme mit Normalverteilungskurve in den einzelnen Bereichen



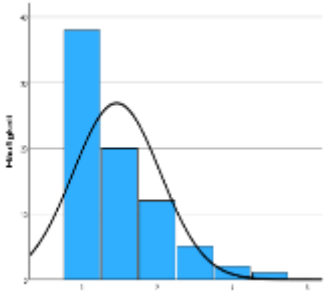
Sprachliche Analyse



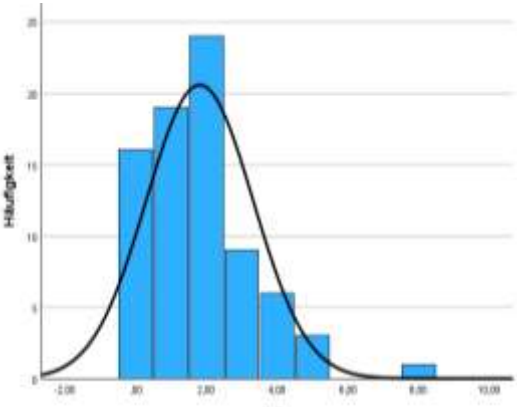
Gattungsanalyse



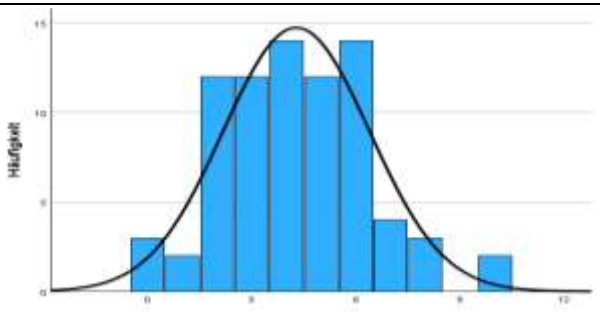
Narratologische Analyse



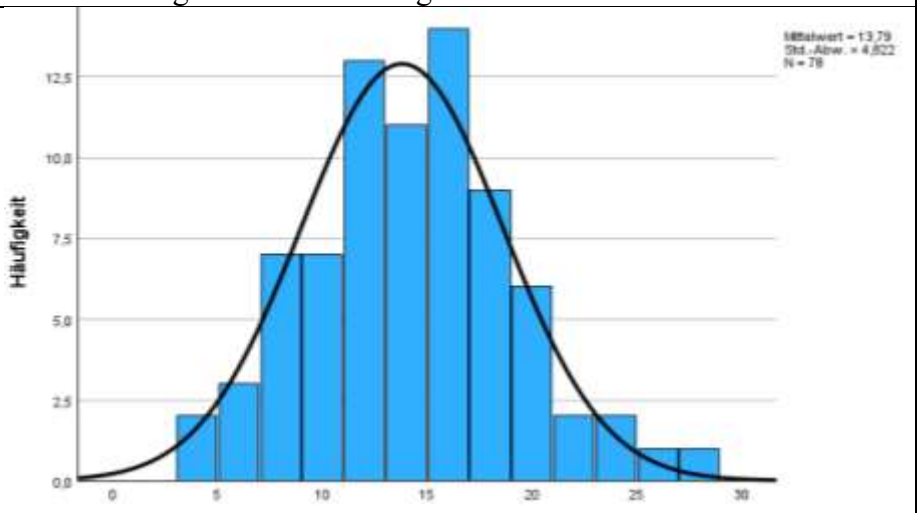
Sozial- und Realgeschichtlicher Kontext



Traditions- und Religionsgeschichtlicher Kontext



Verstehensangebote und Deutungshorizonte



Gesamtanalyse

Abb. 7

„Beim Vorliegen einer Normalverteilung liegen etwa zwei Drittel aller Fälle (68,27 %) zwischen einer Standardabweichung über dem Mittelwert ($\overline{x}$ - s) und einer Standardabweichung unter dem Mittelwert ($\overline{x}$ − s). Zwischen den Werten $\overline{x}$ ± 2s befinden sich 95,44 % und zwischen den Werten $\overline{x}$ ± 3s 99,73 % aller Fälle.“[623] Dies trifft für die meisten Werte zu. Nur bei der Narratologischen Analyse und dem Sozial- und Realgeschichtlichen Kontext liegen nicht alle Werte im äußeren Bereich. In beiden Fällen ist ein einzelner Wert einer Gruppe im betreffenden Bereich nicht erfasst worden. Daher soll auch mit den beiden Erhebungen wie mit einer Normalverteilung umgegangen werden. Die gesamte Voranalyse verweist auf eine ausreichende Größe der Stichprobe und eine gute Aussagekraft für die weiterführenden Untersuchungen.

Tabelle 10

Bereiche	**$\overline{x}$ ± 1s**	**$\overline{x}$ ± 2s**	**$\overline{x}$ ± 3s**
Sprachliche Analyse	88,5 %	97,4 %	100 %
Gattungsanalyse	97,4 %	97,4 %	100 %
Narratologische Analyse	75,6 %	97,4 %	98,7 %
Sozial- und Realgeschichtlicher Kontext	89,7 %	96,2 %	98,7 %
Traditions- und Religionsgeschichtlicher Kontext	87,2 %	98,7 %	100 %
Verstehensangebote und Deutungshorizonte	82,0 %	97,4 %	100 %
Gesamtanalyse	75,5%	97,4 %	100 %

[623] S. Tachtsoglou/J. König, Statistik für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler, 100.

4.3.2 Hypothesenprüfung Gesamtgruppe

Die Überprüfung der Gültigkeit der Hypothese wird als Signifikanztest durchgeführt. Die Signifikanz wird von der Größe der Stichproben, wie auch über die Differenz der gemessenen Größen bestimmt. Cohens d ist hierfür ein allgemeiner Standardwert, der aussagekräftig für die Signifikanz ist. [624] „Konventionell werden Cohens d-Werte um 0.20 als kleiner Effekt, um 0.50 als mittlerer Effekt und um 0.80 als großer Effekt eingeordnet.“[625]

Tabelle 11

Spr.	Gatt.	Narr.	Soz.	Rel.	Deut	Ges.
-0,309	0,701	**0,876**	**1.177**	**0,956**	0,495	**1,286**

Bei der Effektstärke Null wären die Ergebnisse ausgeglichen. Negative Werte verweisen auf eine stärkere Leistung der Kontrollgruppe und positive Werte auf höhere Leistungen in der Treatmentgruppe. An der Tabelle zeigt sich ein kleiner positiver Effekt für die Kontrollgruppe im Bereich der Sprachlichen Analyse. Im Bereich der Gattungsanalyse sowie der Verstehensangebote und Deutungshorizonten zeigen sich mittlere positiver Effekte für die Treatmentgruppe. Alle anderen Bereiche, insbesondere die Gesamtanalyse zeigen große positive Effekte für die Treatmentgruppe.

[624] Vgl. hierzu und im Folgenden N. Döring/ J. Bortz, Forschungsmethoden, S.809-866 und A. Lenhard/ W. Lenhard, Berechnung von Effektstärken.
[625] N. Döring/ J. Bortz, Forschungsmethoden, 816.

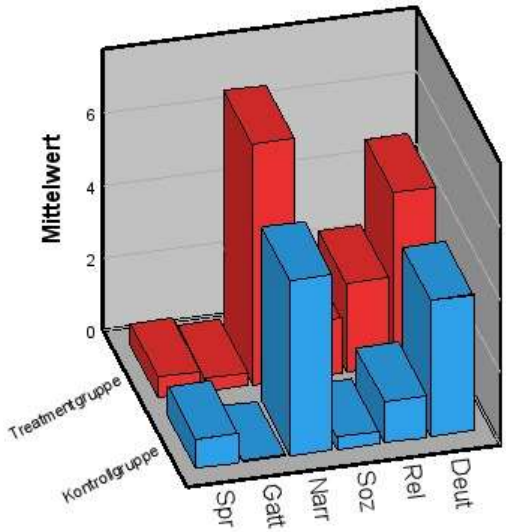


Abb. 9

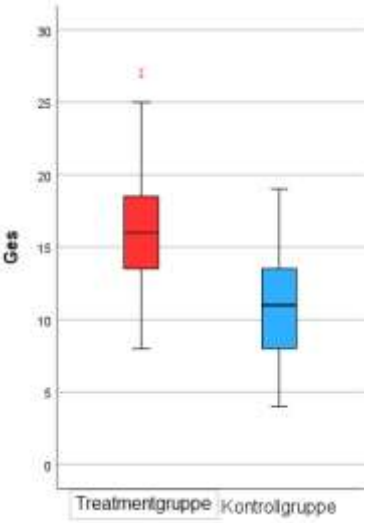


Abb. 8

Das Balkendiagramm verdeutlicht die Ergebnisse der Tabelle in den verschieden hohen hintereinanderstehenden Balken. Der Boxplot auf der rechten Seite zeigt dagegen die Spannbreiten der Gesamtergebnisse. In beiden Gruppen gibt es Ausreißer, aber Minimum, Maximum, Mittelwert und der Schwerpunktbereich der Messergebnisse unterscheiden sich deutlich in der Höhe, zugunsten der Treatmentgruppe.

Damit kann die Hypothese I ‚Die Treatmentgruppen, die die Darbietung erlebt haben, können mehr exegetisch bedeutsame Aussagen zum Bibeltext erarbeiten als die Kontrollgruppen, die den Bibeltext hören' als bestätigt angesehen werden.

Die Hypothese II ‚Die Aussagen der Treatmentgruppen sind vielschichtiger auf die verschiedenen Perspektiven der Exegese verteilt als die der Kontrollgruppen' ist mathematisch etwas schwieriger zu beantworten.
Im Vergleich der beiden Kreisdiagramme fällt zunächst auf, dass die meisten Erarbeitungen der Kinder beider Gruppen in den Bereichen der Narratologischen Analyse (grün) und den Verstehensangeboten und Deutungshorizonten (rot) zu verorten sind. Diese sind bei der Treatmentgesamtgruppe jedoch kleiner als bei der Kontrollgruppe. Dafür sind die Anteile der anderen Bereiche etwas größer (außer der Sprachlichen Analyse). Dies bedeutet, dass eine etwas gleichmäßigere Verteilung erkennbar ist, gegenüber der Kontrollgruppe.

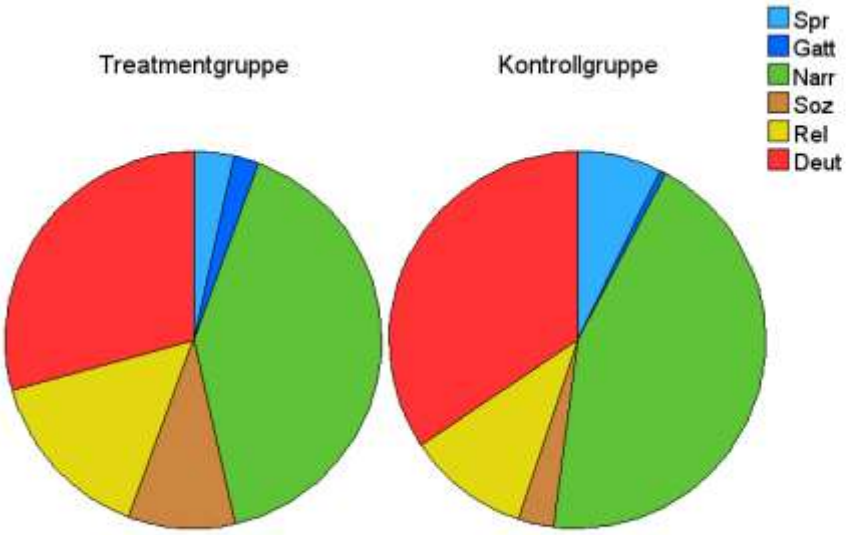


Abb. 10

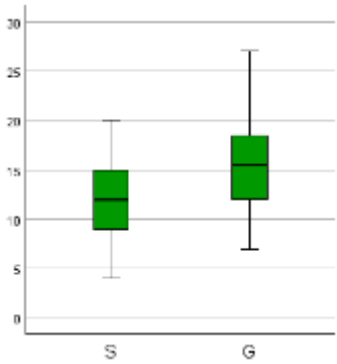
Auch die Hypothese II ‚Die Aussagen der Treatmentgruppen sind vielschichtiger auf die verschiedenen Perspektiven der Exegese verteilt als die der Kontrollgruppen.' kann daher als bestätigt angesehen werden.

4.3.3 Hypothesenprüfung Untergruppen

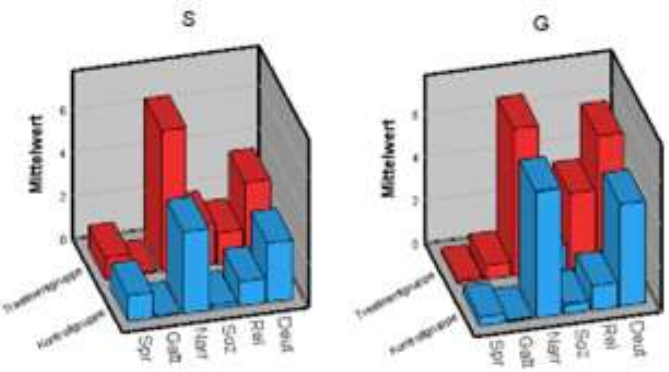
Nun soll über verschiedene Untergruppen überprüft werden, inwiefern die Aussage allgemeingültig ist oder für bestimmte Gruppierungen sich besondere Bedingungen zeigen. Gleichzeitig soll ausgeschlossen werden, dass fremde Einflüsse die Unterschiede in der Bewertung von Treatment- und Kontrollgruppe bedingen.[626]

[626] Zur besseren Übersicht werden alle Boxplot- und Balkendiagramme als eine Gesamtabbildung geführt.

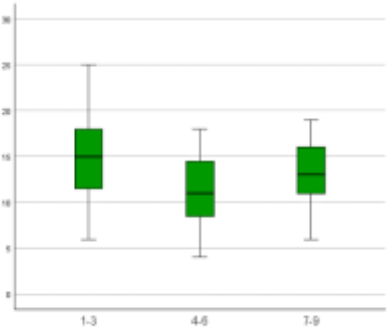
Jesus segnet die Kinder - Jesus überwindet Grenzen



Zunächst soll die Anzahl der Gesamtaussagen der Kinder der Eingangsstufe zu ‚Jesus segnet die Kinder'(S) den Aussagen der Kinder der Jahrgänge 3/4 zu ‚Jesus überwindet Grenzen'(G) gegenübergestellt werden. Im Boxplot zeigt sich, dass Minimum, Maximum und Median (oberster, unterster und mittlerer Wert) der Gruppen sich deutlich unterscheiden. Auch die grüne ‚Box', in der sich 50% der Bewertungen befinden, liegt bei den älteren Kindern höher. Dies bedeutet, dass sie mehr Ideen verschriftet als die Jüngeren mitgeteilt haben.
Im nächsten Schritt sollen die Mittelwerte der verschiedenen Bereiche verglichen werden. Links sind die Aussagen der Kinder der Eingangsstufe zu ‚Jesus segnet die Kinder' graphisch dargestellt und rechts der Jahrgänge 3/4 zu ‚Jesus überwindet Grenzen'. Es sind einzelne Unterschiede zwischen den Diagrammen erkennbar. Innerhalb des einzelnen Diagramms sind die Balken (Mittelwerte) für die Narratologische Analyse und den Verstehensangeboten und Deutungshorizonten jeweils am höchsten. Die einzelnen Balken der Treatmentgruppen (rot) sind, außer einer Sprachlichen Analyse, höher als die der Kontrollgruppe (blau). Daraus kann gefolgert werden, dass das Programm in allen Stufen der Grundschule sinnvoll eingesetzt werden kann.

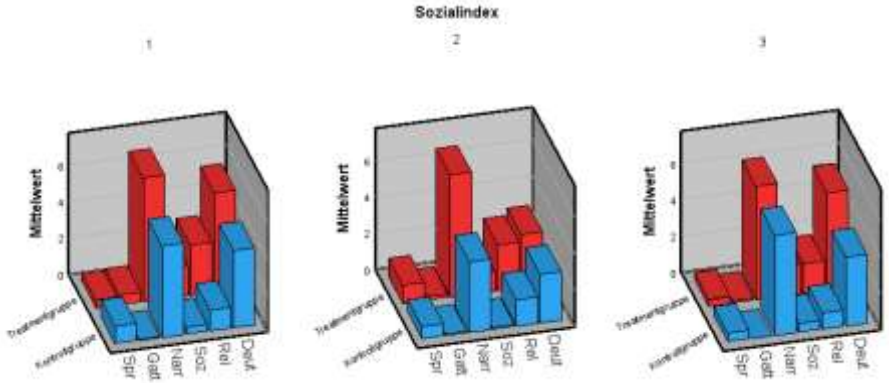


Sozialindex



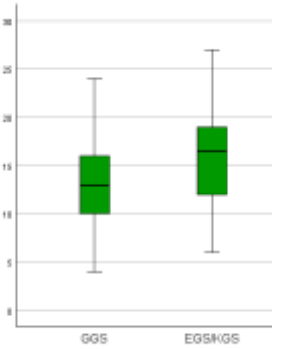
Als nächstes soll überprüft werden, inwieweit Kinder aus verschiedenen sozialen Kontexten unterschiedlich auf die Erzählungen ansprechen. Im direkten Vergleich fällt auf, dass die Werte der Kinder in Schulen mit dem Sozialindex 1-3 etwas höher und mit dem Sozialindex 4-6 etwas niedriger liegen. Insbesondere bei der hohen Streubreite muss aber auch beachtet werden, dass über die Hälfte der Gruppen eine Schule von Sozialindex 1-3 besucht.

Interessant ist wieder die Verteilung innerhalb der Untergruppen zu betrachten. Hier sind die zuvor beschriebenen Tendenzen wieder einzeln zu beobachten. Auch bei dem mittleren Diagramm (Sozialindex 4-6) sind

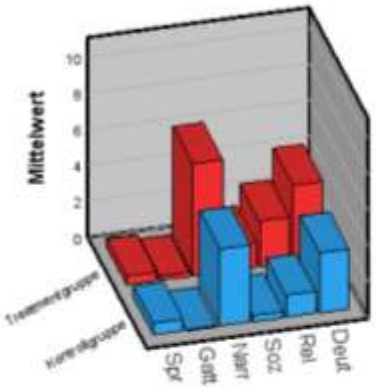


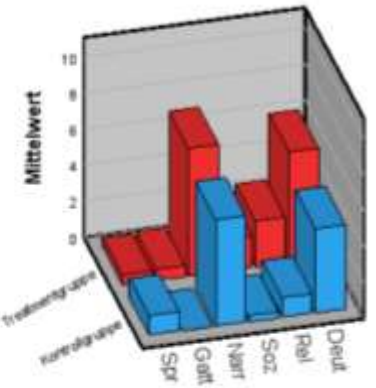
die Balken von Verstehensangeboten und Deutungshorizonten die zweitgrößte (wenn auch knapp). Dafür ist die Treatmentgruppe in der Sprachlichen Analyse deutlich stärker als die Kontrollgruppe.
Trotz der individuellen Unterschiede ist das Verhältnis zwischen Treatment- und Kontrollgruppen jeweils deutlich erkennbar, so dass auch hier das Programm überall sinnvoll eingesetzt werden kann.

Träger



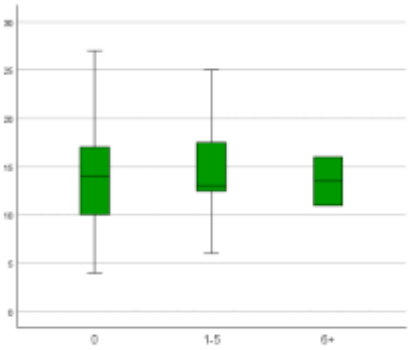
Als nächstes sollen die Bewertungen in den Gemeinschaftsschulen (GGS links) und den konfessionellen Schulen (EGS/KGS rechts) näher betrachtet werden. Minimum, Maximum und Mittelwert liegen bei den konfessionellen Schulen etwas höher. Insbesondere bei den größeren Schüler*innen kann dies am ausgefallenen Religionsunterricht während der Coronapandemie liegen. Ein weiterer Faktor kann sein, dass hier viele Kinder über eine größere religiöse Sozialisation verfügen und dadurch mehr Informationen aufnehmen und verwenden können.





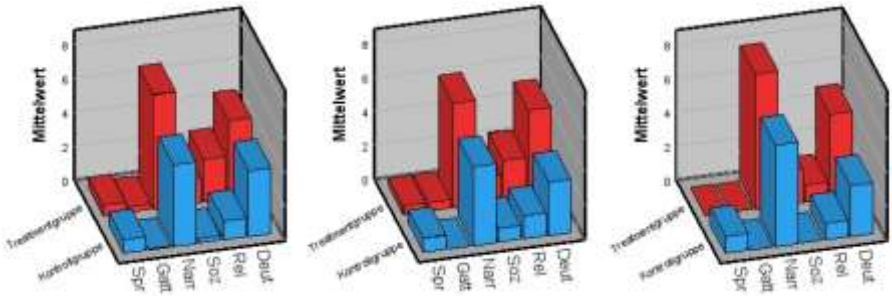
Bei den Mittelwerten sind wieder die gleichen Tendenzen wie bei den anderen Balkendiagrammen zu beobachten. Damit können sie als stabil betrachtet werden.

Erfahrung mit Godly Play/GOTT IM SPIEL



Auf dem Boxplot sind beim Vergleich des Medians nur wenig Unterschiede zwischen den Gruppen zu verzeichnen. Ähnlich dem Sozialindex sind die Untergruppen ungleich verteilt. 50 Gruppen hatten zuvor noch keine Einheit erlebt. Dagegen konnten nur 2 Gruppen mit mehr als 6 Einheiten erhoben werden. Daher sind die ‚Antennen des erste Boxplot am längsten und beim dritten nicht zu erkennen

Trotz der ungleichen Verteilung sind die erläuterten Tendenzen in allen drei Untergruppen deutlich erkennbar.



Zusammenfassung

Auch in den verschiedenen Untergruppen konnte aufgezeigt werden, dass die Treatmentgruppen (außer der Sprachlichen Analyse) in allen Bereichen mehr sinnvolle Vorstellungen entwickeln konnten als die Kontrollgruppen. Damit können beide Forschungshypothesen bestätigt werden. Hypothese I ‚Die Treatmentgruppen, die die Darbietung erlebt haben, können mehr exegetisch bedeutsame Aussagen zum Bibeltext erarbeiten als die Kontrollgruppen, die den Bibeltext hören.' ist bestätigt, da fast alle Werte bei der Treatmentgruppe deutlich höher waren. Hypothese II ‚Die Aussagen der Treatmentgruppen sind vielschichtiger auf die verschiedenen Perspektiven der Exegese verteilt als die der Kontrollgruppen.' ist bestätigt, da nicht nur die großen Bereiche höher liegen, sondern insbesondere auch die kleineren Bereiche einen deutlichen Abstand zur Kontrollgruppe zeigen, die genaue Berechnung der einzelnen Differenz hier aber zu weit führen würde.

4.4 Diskussion der Forschungsergebnisse

In der Forschungsstudie konnte zunächst gezeigt werden, dass Kinder im Grundschulalter an einem Bibeltext exegetisch bedeutsame Vorstellungen entwickeln können.[627] Dieses gilt sowohl für die Kinder, die den Bibeltext hörten, wie auch für die Kinder, die den Text über das Programm von GOTT IM SPIEL erlebten.[628] Inwiefern die Ergründungsfragen dabei einen Einfluss haben, kann jedoch nicht ausgesagt werden. Hierzu wäre eine eigene Forschungsstudie notwendig.

Zur Textbestimmung und zur Textentstehung gab es in keiner der Gruppen einen Beitrag. Dies ist verständlich, da den Kindern bedeutsames Fachwissen fehlt. Außerdem zielen die Ergründungsfragen auf den Inhalt der Erzählung und stellen weder den genauen Textabschnitt noch die Entstehung in Frage. Die meisten Vorstellungen der Kinder können den Bereichen ‚Narratologische Analyse' und ‚Verstehensangebote und Deutungshorizonte' zugeordnet werden. Diese entsprechen auch dem Gegenstand der üblichen Bearbeitung im Religionsunterricht: ‚Wer kann den Inhalt der Erzählung mit eigenen Worten wiedergeben?' oder ‚Was könnte der Text für eine Bedeutung haben?'. Im Bereich der Sprachlichen Analyse gab es bei den Kindern, die den Bibeltext direkt hörten, insgesamt und auch in den meisten Untergruppen mehr Beiträge. Auch dieses ist nachvollziehbar. Diese Gruppe hörte nur den Text und konnte dadurch besser auf besondere Formulierungen achten. Zu den Bereichen Gattungsanalyse, Sozial- und Realgeschichtlicher Kontext und Traditions- und Religionsgeschichtlicher Kontext konnten dagegen Kinder der Treatmentgruppen, genauso wie in den Bereichen Narratologische Analyse sowie den Verstehensangeboten und Deutungshorizonten deutlich mehr Vorstellungen entwickeln.

Es konnte außerdem aufgezeigt werden, dass diese Erkenntnisse nicht nur für die Gesamtgruppe, sondern auch für die meisten Untergruppen einzeln gelten, die sich unterschieden nach Varianz der Erzählung, Sozialindex, Schulträger und Erfahrung mit dem Programm. Dies unterstützt

---

[627] Vgl. 5 Kinderexegesen der Forschungsstudie.
[628] Vgl. 10.3 Kinderaussagen der Forschungsstudie.

die Aussagekraft der Untersuchung.

Die Nutzung des Programms GOTT IM SPIEL hat einen signifikanten Einfluss auf die Bearbeitung der Ergründungsfragen. Während sich in der Sprachlichen Analyse ein kleiner negativer Effekt zeigte, konnte in den Bereichen Gattungsanalyse und Verstehensangeboten und Deutungshorizonten ein mittlerer Effekt und in den Bereichen Sozial- und Realgeschichtlicher Kontext, Traditions- und Religionsgeschichtlicher und Narratologische Analyse ein großer Effekt aufgezeigt werden. Dieses gilt in besonderer Weise für die Gesamtwertung, die einen sehr großen Effekt zeigte. Damit kann die Forschungsfrage positiv beantwortet werden:

Durch die Unterstützung Bibeltexte vielschichtig wahrzunehmen und zu diskutieren, werden Kinder in ihren exegetischen Kompetenzen mit dem Programm GOTT IM SPIEL in ganz besonderer Weise gefördert.

5. Kinderexegesen der Forschungsstudie

Zunächst soll geklärt werden, was unter dem Begriff ‚Kinderexegese' verstanden werden soll.
In der Alltagssprache gibt es den Begriff der ‚Schwarmintelligenz'[629]. Er kommt aus der Biologie und beschreibt das Phänomen kleiner Tiere, im Kollektiv zu komplexen Handlungen fähig zu sein, die dem einzelnen Tier unmöglich wären.[630] Kinder sind keine Exegeten. In einem Ergründungsgespräch kann aber die erwähnte ‚Schwarmintelligenz' der Gruppe spürbar werden. Dies gilt insbesondere für die Vorstellungen der großen Kindergruppe, die an dieser Studie insgesamt beteiligt war. Aber erst durch die Strukturierung konnte aus der Sammlung der einzelnen Kinderaussagen eine eigene Form der ‚Kinderexegese' entstehen. Sie ist weder vollständig, noch sind alle Themen kritisch ausdiskutiert. Es werden aber viele bedeutsame Aspekte benannt und teilweise unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet.
Hierfür wurden die Aussagen der Kinder zunächst gesammelt.[631] Diese wurden jedoch nicht kritiklos übernommen, sondern zunächst auf ihre ‚exegetische' Aussagekraft überprüft.[632] Insgesamt gab es in der ganzen Studie nur sieben Aussagen von Kindern, die nicht stimmig waren. Diese wurden in der Gruppe besprochen und für die weitere Bearbeitung ausgeschlossen. Bereits für die Studie wurden die Aussagen der Kinder, getrennt nach Treatment- und Kontrollgruppe, den verschiedenen Bereichen der exegetischen Untersuchung zugeordnet.[633] Dies war in vielen Fällen nicht eindeutig möglich, da Aussagen verschiedenen Bereichen

---

[629] https://www.bpb.de/themen/medien-journalismus/medienpolitik/500720/schwarmintelligenz/

[630] Die typische Anwendung findet sich in den sozialen Medien, wenn eine große Menschengruppe ihr Einzelwissen einsetzt und gemeinsam nutzt. Das bekannteste Beispiel ist ‚Wikipedia' eine Suchmaschine, die dadurch viele Informationen bietet, der einzelne Artikel in seiner Authentizität aber immer kritisch überprüft werden muss.

[631] Kinder der Eingangsstufen haben ihre Aussagen zur direkten Niederschrift diktiert, während die größeren ihre Vorstellungen selber notiert haben.
Vgl. 4.2.3 Messinstrument.

[632] Vgl. 1 Jesus begegnet Kindern in der Bibelwissenschaft.

[633] Vgl. 10.4 Auswertungstabellen zur Forschungsstudie.

zugeordnet werden konnten. Daher wurde dann ein Schwerpunkt bestimmt und die Aussage einem der Bereiche zugeordnet. Für die ‚Kinderexegese' wurden die einzelnen Aussagen der verschiedenen Treatmentgruppen, getrennt nach der erarbeiteten Perikope in den verschiedenen Bereichen zusammengeführt. Sie beinhalten die Beiträge aller Kinder, die der Perikope über der GOTT IM SPIEL Einheit begegnet sind. Es handelt sich um eine Sammlung indirekter Zitate, die aus Datenschutzgründen jedoch nicht einzeln gekennzeichnet wurden. Auf inhaltlicher Dopplung der Beiträge wurde verzichtet. Im nächsten Schritt wurden sie innerhalb des einzelnen Bereichs thematisch sortiert und durch einen Absatz voneinander getrennt.
Zur besseren Lesbarkeit wurden die Aussagen der Kinder in Bezug auf Rechtschreibung und Grammatik korrigiert und für einen guten Lesefluss auch in der Satzstruktur miteinander verbunden. Hierfür wurden zusammenhängende Aussagen teilweise auch in einem Satz verkettet, wobei die Bedeutung des einzelnen Beitrags für sich erkennbar bleiben sollte. Allgemein sollte der Textstil jedoch nicht verändert werden. Die Formulierungen wurden weitgehend übernommen. Da manche Kinder besondere, bedeutungstragende Formulierungen nutzten, (die nicht immer dem wissenschaftlichen Sprachstil entsprachen,) wurden diese mit einfachen Anführungszeichen gekennzeichnet. Es handelte sich um Kinderaussagen, die als solche erkennbar sein durften und sollten. Einzelne Hinzufügungen, die für das Verständnis der Kinderaussagen wichtig waren, wurden mit eckigen Klammern im Text ergänzt. Auf Kommentare wurde nach Möglichkeit verzichtet, um die Leistungen der Kinder nicht einzugrenzen. Zum besseren Verständnis wurden jedoch vereinzelt kleinere Erläuterungen mit Fußnoten beigefügt.
Auf einen geschlossenen Fließtext wurde bewusst verzichtet. Zum einen sollte, wie zuvor erläutert, die einzelne Kinderaussage gewürdigt werden. Zum anderen wäre es sehr schwierig gewesen alle Aussagen miteinander zu vernetzen, ohne sie in direkten Bezug zueinander zu stellen und unterschiedlich zu bewerten.[634] Daher wurde die Form einer tabellarischen

[634] Ein zusätzliches Problem wäre gewesen, dass sie innerhalb der Arbeit einen zu großen Raum eingenommen hätte.

Zuordnung gewählt.
Bei den Aussagen der Kinder handelt es sich um Thesen, die teilweise auch kontrovers diskutiert werden können, wie die Vorstellung, dass Jesus die Frau auf die Probe stellen wollte. Insbesondere zu dieser Vorstellung können, wie in der exegetischen Untersuchung aufgezeigt, aber auch qualifizierte Quellen hinzugezogen werden.[635] In der historisch kritischen Exegese ist es wichtig den Text in Bezug auf den Entstehungszeitraum zu untersuchen. Kinder im Grundschulalter können diese Perspektive aber schwer einnehmen. Daher wurde in Bezug auf die Praktische Theologie, zu der die Bibeldidaktik gehört, manche Bereiche etwas offener ausgelegt. Dies wird in den entsprechenden Bereichen erläutert.

Tabelle 12[636]

‚Jesus segnet die Kinder‘ (Mk 10,13-16)	‚Jesus überwindet Grenzen‘ (Mt 15,21-28)
Zur Godly Play Einheit ‚Jesus segnet die Kinder‘ haben 314 Kinder aus 19 Religionsgruppen mit ihren Ideen und Vorstellungen zu einer exegetischen Untersuchung des Bibeltextes beigetragen. Davon konnten zwei Gruppen bereits auf Erfahrungen mit dem Programm aufbauen.	351 Kinder aus 20 Lerngruppen des dritten und vierten Schuljahrs haben ihre Vorstellung zu dieser Einheit weitergegeben. Sie haben u.a. im Religionsunterricht schon verschiedene Bibeltexte kennengelernt und besprochen. Die Begegnung mit einer GOTT IM SPIEL Einheit war für die meisten Kinder eine neue Erfahrung. Fünf Gruppen konnten jedoch schon auf Erfahrungen aufbauen. Alle waren aber offen und konnten sich gegenseitig mit vielen

[635] Vgl. 1.3.8 Verstehensangebote und Deutungshorizonte.
[636] Zur besseren Übersicht werden alle Tabellen der Kinderexegese als eine Gesamttabelle geführt.
Da die Tabellen nur zwei Spalten enthalten, wurde der besseren Lesbarkeit wegen, die normale Schriftgröße mit entsprechendem Zeilenabstand gewählt.

	interessanten Vorstellungen ergänzen.

5.1 Textbestimmung

Ohne das notwendige Fachwissen waren die Kinder nicht in der Lage eine eigene Textbestimmung durchzuführen. Dafür müssten sie den griechischen Urtext lesen oder wenigstens zu einer umfangreichen Literaturarbeit in der Lage sein. Da dies nicht möglich war, wurden ihnen die Grenzen des zu bearbeitenden Textabschnittes vorgegeben.

‚Jesus segnet die Kinder'	‚Jesus überwindet Grenzen'
-	-

5.2 Textentstehung

In der Einführung wurde mit den Symbolbildern auf die Textentstehung (mit den Symbolen der Evangelisten) kurz hingewiesen. Dies wurde aber von keinem der Kinder aufgenommen. Möglicherweise wurde dieser Bezug für die Kinder als nicht sinnvoll gesehen. Entsprechen den Ergründungsfragen wurde nur innerhalb der Erzählung nach besonderen Aspekten gesucht. Außerdem wurde die Entstehung der Bibeltexte nur in sehr wenigen Gruppen im Vorfeld einmal thematisiert, so dass auch wenig allgemeines Vorwissen zur Verfügung stand.

‚Jesus segnet die Kinder'	‚Jesus überwindet Grenzen'
-	-

5.3 Sprachliche Analyse

Zur sprachlichen Analyse konnten einige Kinder intuitiv Beiträge leisten. Größere Kinder konnten dabei Erfahrungen aus dem Deutschunterricht nutzen. Hier wurden Begriffe herausgehoben, die Kinder als bedeutungsvoll wahrnahmen, teilweise auch längere Phrasen.

‚Jesus segnet die Kinder'	‚Jesus überwindet Grenzen'
Segen und Segnen sind wichtig. Das Himmelreich[637] ist etwas Schönes. ‚Lasst die Kinder zu mir kommen'. ‚Jesus war den Kindern ganz nahe und die Kinder waren Jesus nahe.'[638]	Jesus hatte ‚Erbarmen'. Jesus sagte: „Regeln sind wichtig. Das Wichtigste ist aber, was man im Herzen hat."[639]

5.4 Gattungsanalyse

Für die Gattungsanalyse gilt ähnliches wie für die sprachliche Analyse.

‚Jesus segnet die Kinder'	‚Jesus überwindet Grenzen'
Es ist eine ‚Jesusgeschichte'. Außer dem Christentum gibt es andere Religionen mit besonderen [Glaubens-]Geschichten wie diese.	Es war eine ‚spannende' Geschichte. Die Geschichte ging um Jesus. In der Geschichte gab es eine Geschichte mit den Brotkrümeln. Jesus erzählt sie der Frau. Es war ein Beispiel mit Kindern und Brot

[637] Himmelreich ist im Programm das Synonym zum Reich Gottes.
[638] Auch dies ist ein längeres wörtliches Zitat aus dem Programm und bezieht sich auf Mk 10,16.
[639] Dies ist ein längeres wörtliches Zitat aus dem Programm und bezieht sich auf Mt 14, 18-20. Es gehört zur Einbettung der Erzählung.

	oder eine Geschichte von Kindern und Hunden.

5.5 Narratologische Analyse

Zur Narratologischen Analyse wurden die meisten Beiträge geleistet. Die Spielszenen für sich, aber auch das Szenenbild am Schluss, das für die Kinder für die Besprechung sichtbar blieb, bot viele Aspekte für die narratologische Analyse und lud auch zum Perspektivwechsel zwischen den verschiedenen Personen(-gruppen) ein.

‚Jesus segnet die Kinder'	‚Jesus überwindet Grenzen'
Jesus kam in die Stadt. Die Menschen hatten ein ‚gutes Herz' für Jesus, sie mochten ihn und ‚stürmten' auf Jesus zu. Eltern hatten auf ihre Kinder aufgepasst und sie zu Jesus gebracht. Diese waren zusammen und vertrugen sich. Dann trafen die Kinder Jesus. Sie hatten Vertrauen in Jesus und waren neugierig auf ihn. Die Jünger schlossen die Kinder aus und haben sie nicht durchgelassen. Die Kinder wurden weggeschickt und bekamen Angst. Sie hatten Angst vor den Jüngern. Die Jünger beschützten Jesus, ihren Chef und ‚zickten rum'. Die Jünger waren nicht freundlich, aber Jesus war freundlich. Jesus beachtete die Kinder. Für ihn waren die Kinder an der	Jesus kam aus einer Stadt. Die Frau [, die kam,] gehörte nicht zu Jesus. Sie wurde benachteiligt, weil sie nicht aus Israel kam, sondern aus einem anderen Land. Die Frau hatte einen anderen Glauben. Sie hat an Jesus geglaubt, obwohl sie das gar nicht ‚durfte'. Die Tochter der Frau hatte Schmerzen. Die Frau vertraute Jesus und glaubte an ihn. Die Frau hatte einen großen Willen. Sie wollte ‚mit ganzem Herzen', dass die Tochter geheilt wird. Die Frau hoffte auf Jesus und glaubte daran, dass Jesus das Kind heilen kann. Sie sagte, dass Jesus helfen soll. Jesus reagierte aber anders als sonst. Am Anfang hat er der Frau

Reihe. Er ‚verteidigte' sie vor den Jüngern und hat Kinder und Eltern beschützt, indem er sich den Jüngern ‚in den Weg' stellte. Jesus hielt seine ‚besten Freunde' zurück für ‚fremde Kinder'. Jesus sagte den Jüngern: ‚Ihr könnt das nicht machen.' Er stand den Jüngern bei, indem er sie belehrte. Jesus sagte, dass die Kinder zu ihm gehören. Die Kinder durften zu Jesus. Er sagte, dass die Kinder zu ihm kommen dürfen. Den Jüngern sagte Jesus, dass sie weggehen und die Kinder kommen lassen sollten. Jesus hat gezeigt, dass die Kinder dazu gehören. Jesus rief die Kinder zu sich. Die Jünger haben akzeptiert, dass sie aus dem Weg gehen sollten. Am Ende haben sie die Kinder durchgelassen. Jesus ließ die Kinder entscheiden, ob sie kommen wollen. Die Kinder waren mutig und sind zu Jesus gegangen. Kinder kamen zurück und holten andere.[640] Diese kamen aus dem Versteck heraus und trauten sich zu Jesus	nicht geholfen, sondern hat die Frau ignoriert. Die Jünger haben Jesus aufgehalten und sagten, dass er helfen soll. Er wollte aber nur seinem Volk helfen. Die Frau gab nicht auf. Sie glaubte an Jesus und ist ihm hinterher gegangen. Sie kämpfte und kniete sich vor Jesus hin. Sie ‚betet'. Jesus ist nicht mehr weitergelaufen. Er denkt an Kinder. Kinder und Hunde saßen an einem Tisch. Er sagte, dass man den Kindern das Brot nicht wegnehmen darf und es wäre ‚unfair' den Hunden das Brot ‚vorzulegen'. Jesus hatte Mitleid mit Kindern. Er hat ihnen geholfen und sie beschützt. Er will, dass Kinder Brot bekommen. Die Frau hatte die Geschichte mit den Hunden verstanden. Das Brot wurde geteilt. Die Kinder teilten mit den Hunden. Die Frau sprach dabei von den Krümeln. Sie hat gesagt, dass die Hunde von den Krümeln etwas abbekommen sollten. So haben auch die Hunde

[640] Diese Szene aus der Einheit steht nicht in der Bibel. Es ist aber gut vorstellbar, dass sich Kinder vor dem Verhalten der Jünger erschreckten und durch andere Kinder oder Eltern später ermutigt wurden.

zu gehen. Sie gingen zusammen zu ihm. Jesus war nett zu den Kindern und diese waren bei Jesus ganz ruhig. Sie durften nah an Jesus heran. Jesus hat gespürt, dass die Kinder ihm vertrauten. Er umarmte sie und ihnen tat seine Umarmung gut, weil Jesus ‚nett' war. Jesus segnete die Kinder. Jedes einzelne Kind wurde gesegnet. Dabei legte er den Kindern die Hand auf. Gott hat sie gesegnet. Jesus hatte die Kinder glücklich gemacht. Sie waren fröhlich Jesus sagte, dass die Kinder dem Himmel so nah sind. Die Eltern durften zuhören. Alle Erwachsenen sahen zu und waren neugierig. Sie versetzen sich in die Rolle der Kinder, erinnerten sich an ihre Kindheit. Die Erwachsenen hatten von Jesus und den Kindern gelernt.	etwas zu essen bekommen. Hunde und Kinder sind satt geworden. Jesus hörte der Frau zu. Die Frau hat Jesus ‚überredet'. ‚Am Ende' hatte sich Jesus zu der Frau umgedreht. Er ‚vertraute' der Frau und ‚glaubte' ihr. Jesus hatte der Frau eine Antwort gegeben und gab ihr Recht. Nun, am Ende, hatte Jesus die Frau nicht mehr ignoriert. Es war wichtig, dass er mit der Frau geredet hat. Jesus hat der Frau nun doch geholfen und ihr gesagt, dass ihr Wunsch sich erfüllen wird. Er hat ihr geholfen, weil sie an ihn glaubte und obwohl sie aus einem anderen Land kam. Jesus hat die Tochter geheilt, so dass es ihr gut ging. Sie wurde wieder gesund. Jesus hatte durch seine Worte geholfen. Er hat erst ‚nein' gesagt und dann ‚ja'. Er hat die Frau auf die ‚Probe' gestellt. Am Ende hat er aber allen geholfen und es war Frieden.

5.6 Sozial- und Realgeschichtliche Kontext

Alle Kinder hatten eine gewisse Vorstellung vom Leben zur Zeit Jesu. Viele Kinder fanden es aber bedeutsam auf wichtige Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufmerksam zu machen.

‚Jesus segnet die Kinder'	‚Jesus überwindet Grenzen'
Es gab damals Menschen mit heller und dunkler Haut. Eltern haben gearbeitet und passten gleichzeitig auf ihre Kinder auf. Die Kinder beschäftigten sich dabei alleine. Sie spielten [unter anderem] Fangen und Verstecken. Da es warm war, spielten sie oft im Schatten. Wege waren wichtig, damit die Menschen sich nicht verliefen. Es gab Städte und Dörfer. Viele Städte wurden von hohen Mauern ‚geschützt'. Die Menschen lebten in Häusern. In der Stadt waren Bäume und andere Pflanzen.	Damals wie heute gibt es Menschen. Jesus lebte in Israel. Israel gibt es heute noch. Jesus war in der Stadt Gennesaret, eine Stadt mit flachen Häusern. Es gab dort einen großen See, der trotz Hitze nicht ‚verdunstet'. Menschen, auch Kinder aßen damals schon Brot. Das Brot wurde am Tisch gegessen. Hunde saßen auch früher als Haustiere am Tisch und bekamen Krümel ab.

5.7 Traditions- und Religionsgeschichtlicher Hintergrund

Viele Erhebungen fanden im Anfangsunterricht des ersten Schuljahrs statt. Dies bedeutet, dass viele Gruppen noch nicht auf gemeinsame Bibelerfahrungen der Grundschule zurückgreifen konnten. Die Durchführung war zu diesem Zeitpunkt aber sinnvoll, da diese Erzählung gerne als Einstieg in den Religionsunterricht der Grundschule gewählt wird und vorher nicht bereits thematisiert sein sollte. Einige Kinder kannten aber

bereits verschiedene Bibeltexte aus der Familie, von der Kindertagesstätte oder der Kirche.

Aber auch die zweite Gruppe der Erhebung verfügte mit einem Alter von acht bis zehn Jahren nur über ein beschränktes Wissen über Bibeltexte und einer entsprechenden Möglichkeit der Bezugnahme. In der Einheit wurden sie aber unterstützt, indem diese mit einer Einbettung, der Begegnung mit Pharisäern in der Stadt Gennesaret, begann.

Kinder, insbesondere in der Eingangsstufe der Grundschule, können in Bezug auf Traditionen nicht nach dem Entstehungszeitraum differenzieren. Daher wurden großzügig Traditionen in der Liturgie oder des Gottesbildes einbezogen, die erst nach der Textentstehung entstanden und daher strenggenommen nicht in diesem Bereich hätten berücksichtigt werden dürfen.

‚Jesus segnet die Kinder'	‚Jesus überwindet Grenzen'
Jesus war auf die Welt gekommen. Er musste weite, anstrengende Wege gehen. In der Geschichte war er auf dem Weg nach Jerusalem. Er hat auch Kinder geheilt.	Jesus ist von Stadt zu Stadt gewandert. Er war zu allen Menschen nett und nicht nur zu seinem Dorf. Er hat verschiedene Städte besucht und den Menschen in Israel geholfen. Er hat viel Gutes getan. Jesus hat den Menschen ‚Glück gebracht'. Die Menschen waren glücklich, wenn Jesus half. Sie kamen zu ihm. Jesus heilte Leute und half auch Kindern. Er heilte Kinder und Erwachsene. Jesus hat einmal das Brot geteilt und es allen gegeben. Er erzählte Geschichten von Gott und hat den ‚Glauben verbreitet'. Jesus ist einmal über den See

Gott ist bei den Menschen. ‚Jesus ist im Herzen bei uns.‘ Jesus ist wichtig und freundlich. Er ist überall und sagte, dass alle Menschen und Kinder immer zu ihm kommen können. Es gibt Gott mit seinem Segen. Leute werden von anderen gesegnet. Gesegnet wird man im Gottesdienst. Bei der Taufe, Kommunion oder Konfirmation gibt es einen besonderen Segen. Auch das Kreuzzeichen hat mit Segen zu tun. Das Himmelreich ist für Kinder geöffnet.	gegangen und hat in Gennesaret Menschen geholfen. Er hat ihre Fragen beantwortet. Manche haben aber gemeckert, weil die Jünger sich nicht an die Regel gehalten haben. Jesus hat dann von der Liebe gesprochen. Er sagte, dass man auf sein Herz hören soll. Jesus hat die Menschen akzeptiert, die ihn kritisierten und hat auch Menschen geholfen, die sie nicht wollten [Lehre an die Pharisäer]. ‚Man soll seinen Feinden helfen.‘ Jesus war mit den Menschen ‚in Liebe verbunden‘. Er hat sein ‚Herz mit den Menschen geteilt‘ und hatte auch ein ‚Herz für Menschen‘, die ihn schlecht fanden. Allgemein war und ist Jesus wichtig. Er teilt Liebe und gibt Frieden. Er hilft ‚allen‘ Menschen und hat Mitgefühl. Jesus ist ‚nett‘. Kinder sind für ihn wichtig. Bis heute glauben Menschen an Gott und verehren Jesus.

5.8 Verstehensangebote und Deutungshorizonte

Für diesen Bereich gilt Ähnliches wie für den letzten Bereich. Strenggenommen dürften hier nur Vorstellungen zusammengefasst werden, die vom Schreiber intendiert sein könnten. Um dem Alter der Kinder gerecht zu werden, wurden auch Bezüge aufgenommen, die ihren Schwerpunkt in der Gegenwart haben. Während die Kinder beim Gegenwartsbezug meistens in der ersten Person Singular oder Plural sprachen und schrieben, wurden die Sätze für die Exegese in die dritte Person versetzt, da diese als Verstehensangebote und Deutungshorizonte übertragbar sind.

‚Jesus segnet die Kinder'	‚Jesus überwindet Grenzen'
Die Kinder spielen oft mit anderen Kindern zusammen. Fangenspielen macht auch ihnen Spaß. Sie haben Freunde, die ihnen beistehen und sind froh, wenn sie zusammen sind. Die Kinder werden von ihren Eltern umarmt. Auch heute müssen Eltern arbeiten, während ihre Kinder spielen. Oft gucken Erwachsene Kindern beim Spielen zu. Mauern an Häusern geben den Menschen Schutz. Oft sind sie auf einem Weg unterwegs. Auf einem Weg trifft man oft auf andere und manchmal ist er von ihnen versperrt. Manche Menschen reisen wie Jesus von Stadt zu Stadt und auch heute wollen Menschen nach Israel reisen. Manchmal verbieten Kinder oder	Auch heute werden Geschichten erzählt und manche Menschen reisen von Stadt zu Stadt. Menschen sind wichtig und bringen anderen Glück. Sie brauchen ein ‚Herz' und man soll selbst ‚Liebe verteilen', zu allen nett sein. Es gibt immer noch Krankheiten. Wenn ein Mensch, den wir mögen, krank wird, kann man zu Gott beten. Ein Kind war froh, als ihm nach einem Unfall geholfen wurde. Heute helfen Leute oft anderen Leuten. Auch die Kinder helfen anderen Menschen und lassen sie nicht im Stich. Sie sind hilfsbereit, wenn Menschen sie brauchen und sehen, dass auch ihnen geholfen wird. Sie teilen z.B. Spielsachen oder helfen der ‚Mama' und

Erwachsene jemandem etwas. Kinder lassen andere nicht mitspielen. Kinder werden ausgeschlossen und haben ‚Angst', weil sie abgelehnt werden. Sie sind traurig, wenn sie weggeschickt werden, besonders von einem Freund. Schön ist es dann aber, wenn sie wieder geholt werden. Leute werden auch heute von berühmten Personen ferngehalten, um diese zu schützen.

Es gibt Streit, ‚man soll aber nicht streiten'. Nach einem Streit kann man sich jedoch wieder vertragen. Auch Kinder vertragen sich, aber leider nicht immer. Meistens halten sie aber zusammen. Es ist wichtig, dass man sich um andere Menschen kümmert und ihnen hilft.

Die Gefühle sind noch die Gleichen. Die Kinder haben sich gefreut, als sie Jesus sahen und Jesus war wütend, als die Jünger ihn nicht verstanden. Wenn man Angst hat, versteckt man sich, wie die Kinder, die weggeschickt wurden.

Die Erwachsenen glaubten, dass Kinder Jesus nicht verstehen. ‚Das ist nicht richtig', passiert der ‚Oma'. Sie bekommen auch selbst etwas geschenkt und freuen sich. Auch heute gibt es Leute, die einem Menschen in Not nicht helfen. Man soll allen helfen, egal wer sie sind, nicht nur Freunden. Es kann aber sein, dass man Zeit braucht, bevor man hilft.

Manchmal bitten die Kinder auch die Eltern um etwas, was sie brauchen. Kinder bekommen auch heute noch genug. Man hilft kleinen Kindern besonders. Aber manchmal werden Kindern Sachen weggenommen, die sie brauchen.

Die Eltern geben den Kindern zu Essen. Viele Kinder essen mit anderen Kindern am Tisch, auch Brot. Dabei fällt manchmal Essen herunter. Manche Kinder haben erlebt, dass anderen das Essen weggenommen wurde. Es soll aber nicht weggenommen werden.

Man soll Tiere versorgen. Viele Kinder helfen Tieren und teilen mit ihnen. Sie teilen auch mit Hunden. Diese bekommen von den Resten, auch vom Brot.

Wenn man abgelehnt wird, soll man nicht so schnell aufgeben. Manche Menschen gehen erst

aber auch heute noch. Fast alle Kinder glauben an Jesus, dass er auch zu ihnen ‚kommt'. Er ist bei ihnen und hilft. Auch heute wird gesegnet. Menschen werden von Menschen und gleichzeitig von Gott gesegnet. Am meisten wird in der Kirche gesegnet. Eltern freuen sich, wenn ihre Kinder gesegnet werden. Auch zu Hause werden manche Kinder von den Eltern mit dem Kreuzzeichen gesegnet.	weg und kommen dann zurück. Sie sagen erst ‚nein' ‚und dann ‚ja'. Manchmal ‚ignorieren' Menschen erst die Probleme anderer, bevor sie helfen. Menschen helfen zuerst nicht und dann tun sie es doch. Wenn jemand nein sagt, soll man Mut machen, dass er es schafft. Die Kinder geben auch nicht einfach auf, sondern verfolgen ihr Ziel und ‚kämpfen'. Sie treffen ihre Entscheidungen selbst und lassen sich nicht durch Worte anderer abschrecken. Es ist mutig auch mal nein zu sagen. Man soll aber auch anderen einmal Recht geben. Menschen sind nicht immer einer Meinung. Beschwerden gibt es noch heute. Die Kinder haben manchmal Streit. Man sollte sich aber nicht ärgern und streiten. Gesetze sind auch heute wichtig. Regeln sind wichtig für Menschen und für Hunde. Regeln werden jedoch manchmal gebrochen. Die Kinder glauben und geben ihren Glauben an Jesus nicht auf. Auch viele andere Menschen glauben an Gott. Viele Kinder und Erwachsene mögen Jesus. Manche Menschen mögen Jesus jedoch nicht. Es gibt Menschen, die

	nicht an Gott glauben, aber getauft sind. Heute wird zu Jesus gebetet [, wenn man zu ihm sprechen will]. Menschen beten auch heute. Jesus kommt zu allen Menschen. Jeder Mensch kann zu Gott beten. Die Menschen dürfen, wie die Frau, Jesus ‚anbetteln'. Gott hilft den Menschen. Man soll aber auch Menschen mit anderen Religionen helfen. Man soll teilen und nicht nur mit Menschen, die an den gleichen Gott glauben oder die gleiche Hautfarbe haben. Es gibt Menschen mit verschiedenen Hautfarben, aber alle sind gleich wichtig. Menschen in anderen Ländern brauchen Hilfe. Menschen sollen teilen, damit die Armen auch etwas zu Essen haben. Viele Leute spenden für Arme. Es ist genug für alle da.

5.10 Zusammenfassung

Die Kinder konnten in den meisten Bereichen wichtige Erkenntnisse gewinnen. Zur Trennschärfe muss aus der Perspektive der Exegese aber das Alter der Kinder berücksichtigt werden. Um die Breite der möglichen Kinderantworten mit ihrer theologischen Tiefe aufzuzeigen, wurden die Grenzen der verschiedenen Untersuchungsbereiche geöffnet, insbesondere im Hinblick auf deren historischen Bedeutung.

‚Jesus segnet die Kinder'	‚Jesus überwindet Grenzen'
Die Gesamtgruppe hat viele Einzelheiten zum Text herausgearbeitet. Die Kernaussage, dass Kinder Jesus wichtig waren und sind, wurde in allen Gruppen herausgestellt. Andere Vorstellungen kamen nur einzeln vor. An verschiedenen Stellen konnten deutliche Unterschiede der Ausdrucksweise aufgezeigt werden. Die Formulierungen reichten von der prosaischen Beschreibung der ‚herumzickenden Jüngern' bis zur poetischen Vorstellung, ‚Jesus ist im Herzen bei uns'. Es ist eine Sammlung individueller Eindrücke, die sich gegenseitig ergänzen. Dies gilt für die Erarbeitung einzelner Themenkomplexe wie auch für das Gesamtkonstrukt. In dieser Form wäre das in keiner Einzelgruppe möglich gewesen. Insbesondere in der ‚Narratologischen Analyse' und den	Im Vergleich ist erkennbar, dass sich die größeren Kinder generell verbal schon besser ausdrücken konnten. Sie gingen näher auf Details ein. Beispielsweise hatte sich ein Junge intensiv mit der Positionierung der Jesusfigur gegenüber der Frauenfigur beschäftigt. Er erläuterte die Bedeutung, dass sich Jesus erst ganz am Ende zur Frau umgedreht hat und dies ein wichtiger Moment war. Daran wird deutlich, dass die reflektierte Positionierung der Figuren wichtig für das Textverständnis sein kann. Viele Kinder nahmen Bezug auf die interne Erzählung der Kinder mit den Hunden und konnten diese von der äußeren Erzählhandlung gut differenzieren, was den Kontrollgruppen teilweise schwergefallen ist. Sie konnten sich gut mit den

‚Verstehensangeboten und Deutungshorizonten' wird deutlich, dass sich die Kinder gut mit der Kindergruppe identifizieren konnten, die dem ‚markinischen' Jesus begegnete. Sie waren aber auch in der Lage sich in andere Rollen zu versetzen und deren Position zu erläutern. Dazu gehörte nicht nur die Jesusfigur im Zentrum, sondern auch die Jünger, die ihren ‚Chef' verteidigten und die Eltern, die zusahen. Das Beobachten, Nachdenken und Lernen der Erwachsenen wird in der Darbietung mit Material und Worten hervorgehoben, auch wenn dies in der Bibel nicht konkret verschriftet wurde. Die Kinder folgen (in ihrem Bezug zum Programm) damit aber den Exegeten, dass die Lehre insbesondere an die Erwachsenen gerichtet ist. In einer Lerngruppe kamen im Durchschnitt elf Aussagen. Dies ist jedoch völlig ausreichend, weil die Kinder altersgemäß in der Konzentration, anderen Kindern ausdauernd zuzuhören, begrenzt sind. Dafür kann dann im Gegensatz zu dieser Studie eine	Kindern identifizieren, denen nichts weggenommen werden soll. Mit dem erkrankten Mädchen fanden weniger Bezüge statt. Stattdessen haben sich viele mit der Rolle der Mutter beschäftigt. Gründe dafür könnten sein, dass die Rolle wie die Essensszene für die Kinder alltagsnah ist. Die Kinder konnten sich in die Rolle einfühlen. Dies gilt sowohl für die negativen Gefühle des zurückgesetzt Werdens wie auch die Freude über die Zusage von Jesus. Die Gruppen kannten schon einige Bibelerzählungen und konnten daran anknüpfen. So wurden Motive wahrgenommen, die Anlass gaben auf andere Bibelstellen Bezug zu nehmen. Hierzu gehören die Heilungserzählungen, aber auch die Brotteilung oder der Seewandel. Durch die Einrahmung der Darbietung konnten viele Kinder an die Heilung in Gennesaret und dem Gespräch über die Reinheit anknüpfen. Dies war der Gruppe mit dem Bibeltext nicht möglich, wäre aber auch im regulären Religionsunterricht nicht eingeschlossen gewesen.[641]

[641] Dies kann aber nicht als Einschränkung der Kontrollgruppe gesehen werden. Wie aufgezeigt hätte es ja eine Vielzahl anderer Aspekte gegeben, die auch im Bibeltext

Vertiefung zu einzelnen Themen in der folgenden Stunde stattfinden, wie der eigene Zugang zu Jesus, das Leben zur Zeit Jesu oder der Umgang mit Streit.	Möglicherweise wurden die Gruppen von der besonderen Sprachweise des Programms auch angeregt selber ihre Sätze in besonderer Weise zu formulieren. Das Herzsymbol aus der Erzählung haben Kinder nicht nur übernommen sondern auf bekannte oder sogar auf eigene Metapher übertragen. Hier wurde deutlich, dass zumindest ein Teil der Kinder sehr gut mit der Symbolsprache umgehen konnte. Gerade dadurch wird erkennbar, dass die Kinder die Unterstützung des Programms mit den Formulierungen, den Gesten und Materialien aufnehmen und nutzen können, um sich mit dem Inhalt intensiv auseinanderzusetzen. Hier konnten die Lerngruppen im Durchschnitt achtzehn verschiedene Aussagen zusammentragen. In einigen Gruppen war es schwierig alle Vorstellungen in einer Unterrichtsstunde zu besprechen. Wenn die Ideen schriftlich fixiert sind, können diese aber auch in der nächsten Unterrichtsstunde aufgenommen werden,

erkennbar waren. Es würde aber dafür sprechen die Bedeutung des Kontextes für Bibelerzählungen stärker einzubeziehen, was aus Zeitgründen natürlich begrenzt möglich ist.

	evtl. nach der Wiederholung der Darbietung durch Schüler*innen, so dass wieder die Schlussszene zur Betrachtung in der Mitte steht.

Die Ergründungsfragen haben nach der Darbietung Kinder zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der Bibelstelle eingeladen. Daraufhin sind in der ‚Kinderexegese' sehr viele interessante Impulse erkennbar, die sich aus exegetischer Perspektive lohnen würden weiter zu vertiefen und vielleicht sogar zum ‚Lernen von den Kindern' einladen können.

6. Fazit

Als ich mit anderen Studierenden das erste Mal dem Programm begegnete, dachte ich, dass jüngeren Kindern hier die Chance für einen altersgerechten Zugang zur Bibel geboten wird. In meinen Familiengottesdiensten und in einzelnen Schulpraktika hatte ich dann den Eindruck, dass Kinder sich in den Einheiten wesentlich intensiver mit den Bibeltexten auseinandersetzen, als es bei anderen Methoden der Fall war. Aber erst in der Forschungsarbeit konnte ich die verschiedenen verantwortlichen Auslöser erarbeiten. Den Schwerpunkt sehe ich darin, dass Kinder in ihrer theologischen Entwicklung ernstgenommen und unterstützt werden. Dies wird an verschiedenen Stellen des Programms deutlich.

Gerade Kinder, die mit wenig religiösen Vorerfahrungen in die Schule kommen, haben über das Programm die Möglichkeit spirituelle Erfahrungen zu sammeln.[642] Dazu gehört die Gemeinschaftserfahrung, aber auch die Ruhe, die durch die Struktur der Einheiten mit den verschiedenen Ritualen ermöglicht wird. Das schlichte schöne Material und die Form der Darbietung geben den Kindern einen Raum sich Jesus/Gott gegenüber zu öffnen. Hier wird deutlich, dass das Programm ursprünglich für den pastoralen Raum konzipiert wurde. Es ist aber für den Religionsunterricht in der Schule anschlussfähig. Schwerpunkt des Programms ist die Entwicklung einer individuellen Spiritualität. Diese ist kein Schwerpunkt des Religionsunterrichts. Die religiöse Mündigkeit, die in der Schule erworben werden soll, steht jedoch im engen Bezug dazu. Aus beiden Perspektiven soll kein Druck auf die Kinder ausgeübt werden, ein spezielles religiöses Verständnis zu entwickeln. Es ist ein Angebot dieses selber zu entfalten. Die Basis dazu bringen Kinder mit, davon ist der Gründer Jerome Berryman ebenso überzeugt wie Karl Rahner.[643] Über das Programm können die Kinder aber weiter unterstützt werden. Hier lernen sie liturgische Formen der christlichen Kultur kennen und treten mit der Schriftkultur der Bibel in Kontakt.

---

[642] Vgl. 3.2.1 Inklusion und 3.3.1 Spiritualität.
[643] Vgl. 3.2.7 Forschendes Lernen.

Die wichtigste Voraussetzung einer exegetischen Arbeit ist die intensive Auseinandersetzung mit einem Bibeltext unter verschiedenen Aspekten. In der Arbeit von Godly Play, wie auch GOTT IM SPIEL, ist eine intensive, kritische Auseinandersetzung mit den biblischen Texten erkennbar.[644] Diese äußert sich in einer fachlichen Begleitung der Erwachsenen, die den Bibeltext vorstellen und die Kinder in der Auseinandersetzung mit dem Text begleiten sollen. Sie zeigt sich aber insbesondere über die Einheiten selber in denen der biblische Text nicht nur wiedergegeben wird, sondern bedeutsame Einzelheiten über Gesten, Material und ausgewählter Wortführung einzeln hervorgehoben werden. Dadurch sind Kinder in der Lage exegetisch bedeutsame Merkmale eines Textes herauszuarbeiten. Die Ergründungsfragen sind ein hervorzuhebendes Beispiel im Programm, wieviel Vertrauen dem theologischen Verständnis der Kinder entgegengebracht wird. Die Kinder sollen nicht wiederholen, was sie gehört haben, sondern der Gruppe vorstellen, was sie persönlich ansprach, Merkmale, die sie schön oder wichtig fanden oder Erfahrungen, die sie selber schon einmal geteilt haben. Auf diese Fragen haben sowohl die Treatment- wie die Kontrollgruppen aus der Perspektive der Exegese interessante Ergebnisse herausgearbeitet.[645]
Im Forschungsprojekt zeigte sich, dass Kinder sich schnell auf das Programm einlassen können, um eine Bibelerzählung intensiv zu ergründen.[646] Die Lerngruppen, die eine Darbietung von GOTT IM SPIEL sahen und hörten, haben im Schnitt dabei mehr exegetisch relevante Merkmale herausgearbeitet als die Kontrollgruppen, die den Vergleichstext aus einer Bibel hörten. Damit stimmen die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Forschung überein, dass das Programm von Godly Play und insbesondere GOTT IM SPIEL Kinder in ihren exegetischen Kompetenzen in besonderer Weise unterstützt.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass das Programm von Godly Play und insbesondere die Adaption GOTT IM SPIEL eine Bereicherung für

---

[644] Vgl. 2 Allgemeiner Umgang mit exegetischen Erwartungen.
[645] Vgl. 10.3. Kinderaussagen der Forschungsstudie.
[646] Vgl. 4 Forschungsstudie.

den Religionsunterricht der Grundschule darstellt.
Es bietet Kindern auf verschiedenen Ebenen eine Möglichkeit Jesus zu begegnen. Es unterstützt sie Jesus spirituell zu begegnen, kognitiv sich mit dieser Begegnung auseinanderzusetzen und sozial sich aktiv in der Gruppe darüber auszutauschen.

Nachfolgend soll dieses Fazit näher für die drei Perspektiven betrachtet werden, die Ausgangsteil dieser Studie waren:

- **Fazit für das Programm von GOTT IM SPIEL**
- **Fazit für die Grundschule**
- **Fazit für die Bibelwissenschaft**

6.1 Fazit für das Programm von GOTT IM SPIEL

In qualitativer und quantitativer Forschung konnte festgehalten werden, dass das Programm Kinder im Grundschulalter nicht nur in ihrer spirituellen Entwicklung besonders fördert sondern auch auf kognitiver Ebene. Die Kinder setzen sich intensiv mit den Bibeltexten auseinander. Dabei werden sie neugierig auf eigene Entdeckungen, tauschen sich mit anderen Kindern aus und lernen voneinander. In Kapitel 2 ‚Jesus begegnet Kindern bei Godly Play – GOTT IM SPIEL' konnte zunächst auf theoretischer Ebene aufgezeigt werden, dass aus der Perspektive der Bibelwissenschaft insgesamt ein sehr verantwortlicher Umgang mit den biblischen Texten erkennbar ist.[647]Aus der didaktischen Perspektive wurde das Programm bestärkt, weil es viele wichtige Anforderungen an einen guten Religionsunterricht einbezieht. Dies bezieht sich insbesondere auf die individuellen Lernerfahrungen, die den Einsatz in heterogenen Lerngruppen ermöglichen und Kinder zur aktiven Auseinandersetzung einladen. Kinder werden durch die ausgewählten Formulierungen, Gesten, aber auch durch das spezielle Material unterstützt besondere Textmerkmale wahrzunehmen. Hervorzuheben ist auch die Kontextuierung, die Kinder beim Einordnen verschiedener Textmerkmale hilft. Die Ergründungsfragen laden nachfolgend ein, eigene Vorstellungen auszuformulieren. Dadurch bekommen die Kinder eine Einladung zum Theologisieren. Sie haben über die Darbietung eine theologische Grundlage, über die sie ins Gespräch kommen. Sie stellen Thesen auf und machen sich gegenseitig auf besondere Merkmale aufmerksam.
Bei der Untersuchung in Kapitel 2 sind jedoch auch Einzelheiten aufgefallen, die aus exegetischer Sicht angepasst werden sollten.[648] Diese wurden bereits erwähnt und sollen hier kurz zusammengefasst werden. So ist es bedauerlich, dass zwischen dem biblisch-theologischen Hintergrund

[647] Vgl. 2 Jesus begegnet Kindern bei Godly Play – GOTT IM SPIEL.
[648] Vgl. 2.3.9 Zusammenfassung und Ergänzungsmöglichkeiten zu ‚Jesus segnet die Kinder' und 2.4.9 Zusammenfassung und Ergänzungsmöglichkeiten zu ‚Jesus überwindet Grenzen'.

für die begleitenden Erwachsenen und den Erläuterungen für die Darbietung, die die Kinder erleben, Brüche erkennbar sind. Teilweise widerspricht die Spielweise den vorangestellten Informationen. Dies beginnt damit, dass im Hintergrund meistens auf die Lutherbibel verwiesen wird, während die Zitate in der Darbietung generell an der Einheitsübersetzung orientiert sind. Inhaltlich wird im Begleittext die Bedeutung der Wahrlich- oder Amenformel (Vgl. Mk 10,15A) hervorgehoben, während dieser Satz in der Darbietung fehlt. Hier wäre eine bessere Anpassung wünschenswert. Um Kinder näher an den biblischen Text heranzuführen, wurden an mehreren Stellen Alternativen im Spielverlauf der beiden Darbietungen gezeigt. Als Beispiel kann bei ‚Jesus segnet die Kinder' das Ersetzen der Mütter durch Eltern als Bringende genannt werden, da dies sowohl historisch wie auch vom Lebensweltbezug der Kinder realistischer ist und dem offenen Bibeltext entspricht. Bei ‚Jesus überwindet Grenzen' wäre die Positionierung der Jesusfigur gegenüber der Frau zu nennen. Charakteristisch für diese Erzählung ist, dass der matthäische Jesus sich erst in der Schlussphase zur Frau wendet. Demnach darf die Jesusfigur sich nicht vorher zur Frau drehen.

Es wurden auch allgemeine Alternativvorschläge aufgezeigt. So könnte dem befürchteten ‚Bruch' einer eingeschobenen Einordnung der Erzählung, durch das reine Nennen der Textstelle (entsprechend den Lesungen im liturgischen Rahmen) entgegengewirkt werden. Bei den Jesusgeschichten könnten die Symbole der Evangelisten als Unterstützung eingesetzt werden. Außerdem wurde eine spielerische Auseinandersetzung mit der Textbestimmung vorgestellt. Als Material könnten Bibelpuzzles für die Kreativphase erstellt werden. In deren Einführung würden Kinder die Arbeit der Textkritik kennenlernen, deren Vorgehen teilweise mit der Auseinandersetzung mit Puzzles vergleichbar ist. Ausführlich wurde insbesondere die aktuelle Entscheidung diskutiert die Kinderfiguren in den Darbietungen nicht mehr einzusetzen. Gerade die Studie widerlegt das Hauptargument, dass die Kinder sich hauptsächlich mit diesen identifizieren und sich dadurch zu wenig in die anderen Rollen hineinversetzen würden. Sowohl die jüngeren wie auch die älteren Kinder haben sich intensiv mit den verschiedenen Figurengruppen auseinandergesetzt. Mit

der Wegnahme der Kinderfiguren befürchte ich, dass Kinder in den biblischen Geschichten unsichtbar werden, wie das erkrankte Mädchen in der Einheit ‚Jesus überwindet Grenzen' auf das kaum Bezug genommen wurde, was aber in diesem Fall dem Ausgangstext gerade dadurch gerecht wurde.

Im Verhältnis zum komplexen Programm sind dies nur einzelne Aspekte. Als verantwortliche Erzählerin mit der besonderen exegetischen Perspektive setze ich persönlich diese in meinen Darbietungen um. In den Einheiten versuche ich das Begrüßen, das Ergründungsgespräch, die Kreative Phase und das Fest an die vorgegebenen Strukturen der Schule anzupassen. Persönlich ist mir kein anderes Konzept bekannt, das Kinder in ihren exegetischen Kompetenzen auf solch hohem Niveau fördert. Daher werde ich auch in Zukunft an diesem Konzept festhalten und mit anderen Erzähler*innen und Fortbildner*innen im Austausch bleiben. Aus exegetischer Perspektive wäre es jedoch wünschenswert die genannten Aspekte in der Weiterentwicklung zu berücksichtigen.

6.2 Fazit für die Grundschule

Das Einsetzen von verschiedenen Einheiten aus dem Programm kann, wie in Kapitel 3 Jesus begegnet Kindern in der Grundschule mit ‚GOTT IM SPIEL' aufgezeigt, als sinnvoll anerkannt werden. [649]Am Beispiel des Lehrplans für den Katholischen Religionsunterricht der Grundschule in Nordrhein – Westfalen konnte festgehalten werden, dass viele geforderten Kompetenzen über das Programm unterstützt werden können. Dies gilt insbesondere für die religiöse Dialog- und Urteilsfähigkeit, aber auch für das Kennenlernen der Bibel und der christlichen Traditionen in der Liturgie. Um diese Erwartungen zu erreichen sind im Programm bewährte didaktisch-methodische Prinzipien der aktuellen Bibeldidaktik erkennbar. Diese tragen sicherlich dazu bei, dass Kinder, wie in der Forschungsstudie belegt, effizient mit dem Programm arbeiten können. Die daraus resultierende besondere Förderung gilt in der Grundschule für alle Jahrgänge und auch unabhängig vom religiösen Vorwissen oder sozialen Voraussetzungen. Der Einsatz unterstützt insbesondere den Gedanken der Inklusion. Kinder mit verschiedenen Voraussetzungen können gemeinsam die Einheiten erleben, individuelle Erfahrungen sammeln und sich darüber austauschen.

Viele Religionsgruppen nutzen insbesondere den Einstieg einer Religionsstunde für einen spirituellen Impuls, ob über eine Gefühlsrunde oder ein gemeinsames Gebet. Auch wenn die Entwicklung der kindlichen Spiritualität in der Schule keine Priorität hat, soll den Kindern ein Zugang dazu ermöglicht werden. Das Programm kann über die einzelne Einheit hinaus sogar Impulse für den fächerübergreifenden Unterricht geben. Räume zur inneren Entfaltung werden möglich durch die Einführung fester Rituale, das Nutzen der Visualisierung, die Methode der persönlichen Erzählung und der offene Austausch über Glaubensvorstellungen.

Anpassungen an die besonderen Bedürfnisse in der Schule sind jedoch notwendig. Dies wurde an einer Beispielsschule dargestellt. Zunächst

[649] Vgl. 3 Jesus begegnet Kindern in der Grundschule mit GOTT IM SPIEL

müssen Einschränkungen in Bezug auf Raum, Material und Zeitrahmen gemacht werden. Spezifisch in der Schule ist der Bildungsauftrag zu berücksichtigen. ‚Darbietung' und ‚Ergründung' stehen daher meistens im Vordergrund des Einsatzes in der Grundschule. Gerade in großen Lerngruppen wie einem Klassenverband ist es jedoch schwierig, dass alle Kinder zu Wort kommen. Dies kann dazu führen, dass manche Kinder sich nicht mehr konzentrieren und andere enttäuscht sind, weil sie nicht die benötigte Aufmerksamkeit bekommen. Aus methodisch-didaktischer Sicht könnte die Ergründungsphase um die Methode Think-Pair-Share erweitert werden. Zum einen würden die Ideen durch die Verschriftung gesichert und zum anderen entspricht die kooperative Lernform dem sozialen Lernen und der Erwartung Kinder in ihrer Eigenlernverantwortung zu unterstützen. Aber auch die ‚Kreative Phase' und das ‚Fest' können abgewandelt einbezogen werden. Zur Weiterarbeit bietet sich die Stationsarbeit an, die der Kreativen Phase nahekommt, aber zusätzlich konkrete Lernaufgaben beinhalten kann. Hierfür könnte es sich anbieten spezifische Aufgaben zu den einzelnen Einheiten zentral zu sammeln. Zentrale Aufgaben zu allen Einheiten können hier das Nachspielen, das Nachlesen in einer Bibel und das Zeichnen sein.

Problematisch muss jedoch der materielle und auch der zeitliche Aufwand gesehen werden. Insgesamt stehen die Materialkosten in einem recht guten Preis-Leistungs-Verhältnis und mit jeder Bestellung wird die Arbeit in einer Werkstatt für Menschen mit Beeinträchtigungen unterstützt. In den wenigsten Fällen wird die Bestellung eines Basismaterials jedoch über den Schuletat möglich sein. Eine Alternative bieten Schulreferate, die das Material ausleihen. Diese sind über Öffnungszeiten und Fahrstrecken aber nicht immer gut erreichbar. Da sehr viele Schulreferate aber die Begleitbücher haben, wäre hier eine wichtige Anlaufstelle diese einzusehen. Alternativ kann ein Teil des Materials selber erstellt oder vorhandenes Material überprüft werden, ob es zum Programm und der Einheit passt. Am einfachsten ist dies bei den Unterlagen, für die dünne Fleecedecken zurechtgeschnitten werden können. Mit etwas handwerklichem Geschick können aus Holzquader in verschiedenen Größen gesägt und abgeschliffen werden, die Tische, Häuser oder auch ganze Städte

symbolisieren. Für die Geschichten wird teilweise einfaches Geschirr oder Brot benötigt, dass aus lufttrocknendem Ton hergestellt werden kann. Gut ist es aber, wenn man bereits zu Beginn ein Originalfigurensatz bestellt. Später kann man den Fond dann langsam erweitern. Nicht nur in Bezug auf die Materialbeschaffung ist erkennbar, dass zunächst Zeit in das Programm investiert werden muss. Die Lehrkraft muss sich auf die einzelne Einheit intensiv vorbereiten. Leichter wird dies mit der Erfahrung und insbesondere, wenn man die spezielle Fortbildung besucht und mit anderen Erzähler*innen im Austausch bleibt. Diese zeitliche und materielle Investition gehört aber zu allen neuen Programmen und akklimatisiert sich mit der Zeit. Auf jeden Fall kann man erst einmal in einem kleinen Rahmen beginnen und langsam die Arbeit ausweiten. Dies ist noch leichter, wenn man im Team mit Kolleg*innen daran arbeitet.

6.3 Fazit für die Bibelwissenschaft

Wie in Kapitel 1 ‚Jesus begegnet Kindern in der Bibelwissenschaft' aufgezeigt, ist die Historisch - Kritische - Exegese, als vielschichtige und systematische Untersuchung eines Bibeltextes, eine große Herausforderung.[650] Sie ist in dieser Form für Kinder der Grundschule nicht zu bewältigen. Das Programm von GOTT IM SPIEL kann Kinder jedoch altersgemäß unterstützen sich intensiv mit Bibeltexten auseinanderzusetzen.[651] Dabei werden sie angeleitet sich auf Besonderheiten des Textes zu konzentrieren und diese verbal auszudrücken. Für das Gelingen sind verschiedene Faktoren verantwortlich. Das Wichtigste könnte sein, dass sie in die Rolle von ‚Bibelforschern' steigen und sich darin ernstgenommen fühlen. Insbesondere für jüngere Kinder ist es dabei wichtig, wie sie den Text präsentiert bekommen. Mit dem Programm erleben sie eine ‚Darbietung', in der sie die Erzählung gleichzeitig hören und sehen können. Dadurch können sie sich besser konzentrieren. Über bewusste Formulierungen, gezieltem Materialeinsatz und ausgewählten Gesten können Kinder sehr viele Einzelheiten des Textes entdecken. Das besondere gegenüber vielen anderen Darstellungen ist, dass Kinder viele verschiedene Denkanreize angeboten bekommen, aus denen sie sich Aspekte heraussuchen können, die für sie individuell von Bedeutung sind. Im Anschluss laden die offenen Ergründungsfragen zu einem theologischen Austausch zu exegetischen Themenbereichen ein. In der Gruppe können die Kinder sich nun gegenseitig ergänzen und voneinander lernen. Dabei erfahren sie, dass es zu jedem Text eine große Anzahl von Vorstellungen gibt und geben darf. Dies ist aus exegetischer Perspektive eine wichtige Grundlage und steht im Widerspruch zur schulischen Erfahrung, dass in der Regel nur eine Lösung richtig ist. Es ist eine Erfahrung, die für manche Kinder befremdlich sein kann. Wie auch für andere Wissenschaftsbereiche, könnte damit auch für die Bibelwissenschaft eine erste Anbahnung in der Grundschule etabliert werden, die über das einfache Kennenlernen von Bibeltexten hinausgeht.

---

[650] Vgl. 1 Jesus begegnet Kindern in der Bibelwissenschaft.
[651] Vgl. 2 Jesus begegnet Kindern bei Godly Play – GOTT IM SPIEL

Die Ergründungsfragen wurden in der Forschungsstudie als Messinstrument gewählt und auf ihrer Grundlage konnten alle teilnehmenden Gruppen bedeutsame Vorstellungen zum Bibeltext erarbeiten.[652] Dies galt sowohl für Kinder, die die Erzählung über das Programm erlebten, als auch für Kinder, die den Text aus einer Bibel hörten. Wie in Kapitel 4 ‚Forschungsstudie' belegt, bietet die Darbietung hierfür aber eine besondere Förderung.[653] Als Ergebnis konnten zwei ‚Kinderexegesen' vorgestellt werden, die im Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt erarbeitet wurden. [654] Sie entstanden durch eine fachgerechte Strukturierung der vielfältigen Erarbeitungen einer großen Anzahl von Kindern. Eine genauere Analyse von Einzelaussagen oder der Bezug zwischen den verschiedenen Aussagen wären ein eigenes Forschungsprojekt, welches sich zu einer Vertiefung anbieten würde. Selbstverständlich können die Erarbeitungen der Kinder keine wissenschaftliche Exegese ersetzen, da ihnen noch wichtige Voraussetzungen fehlen. Aus exegetischer Perspektive konnten die Kinder über das Programm aber ein erstes Basisverständnis bekommen sich offen auf Bibeltexte einzulassen und aufmerksam für ihre Besonderheiten zu werden.
Karl Rahner führte in seiner Theologie der Kindheit für den Bereich der Systematik als auszeichnendes Merkmal der Kinder ihre Offenheit aus.[655] Von der Offenheit der Kinder gegenüber Bibeltexten sind auch die Kinderexegesen geprägt und könnten wiederum Bibelwissenschaftler überzeugen Kinder ernster zu nehmen. Diese können nicht nur Bibelauslegungen nachvollziehen, sondern mit Unterstützung auch eigene ‚Forschungen' durchführen.

Zur weiteren Verortung und Vertiefung dieser ‚Forschungsergebnisse' ist aber eine fachkundige Begleitung wichtig. Die ‚Erzähler*innen', die die Texte präsentieren, werden in Fortbildungen ausgebildet, die keinen

[652] Vgl. 10.3 Kinderaussagen der Forschungsstudie.
[653] Vgl. 4 Forschungsstudie.
[654] Vgl. 5 Kinderexegesen der Forschungsstudie.
[655] Vgl. K. Rahner, Gedanken zu einer Theologie der Kindheit, 113.

exegetischen Schwerpunkt haben. Nur ein Teil (aus dem Pastoralen Dienst oder der Schule) verfügen über eine exegetische Vorbildung.
Daher ist es umso wichtiger, dass in den Hintergrundtexten zu den einzelnen Einheiten exegetisch bedeutsame Merkmale fundiert erläutert werden. Hierfür müssen auch in Zukunft Exegeten zur Verfügung stehen, die mit den Verantwortlichen des Programms zusammenarbeiten und diese beraten können.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Programm von Godly Play/ GOTT IM SPIEL Kinder in besonderer Weise unterstützt exegetische Kompetenzen auszubilden. Daher sollte das Programm aus der Perspektive der Bibelwissenschaft in besonderer Weise unterstützt werden, indem alle Student*innen, die später in der Religionspädagogik, im pastoralen Dienst oder der Schule arbeiten, das Programm im Studium kennenlernen.

7. Literaturverzeichnis

Die Abkürzungen richten sich nach: TRE. Abkürzungsverzeichnis, zusammengestellt von Siegfried M. Schwertner. Berlin/New York, ²1994. Außerdem wurde das ‚Gendersternchen'* genutzt für eine gendergerechte Sprache.

Bein, Thomas. *Textkritik. Eine Einführung in Grundlagen germanistisch-mediävistischer Editionswissenschaft. Lehrbuch mit Übungsteil.* Frankfurt am Main, 2011.

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

Ders. *Glaubensgeschichten.* Hg: Martin Steinhäuser. Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Bd II. 2., überarb. Aufl. Leipzig, 2014.

Ders. *Weihnachtsfestkreis und Gleichnisse.* Hg: Martin Steinhäuser. Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Bd III. 2., überarb. Aufl.Leipzig, 2014.

Ders. *Analysen, Handlungsfelder, Praxis.* Hg: Martin Steinhäuser. Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Bd. V. Leipzig, ²2008.

Ders. *Spielerische Orthodoxie. Die Einbettung religiöser Kommunikation in einen kreativen Prozess als Erziehungsaufgabe.* in *Analysen. Handlungsfelder. Praxis*, Hg: Martin Steinhäuser. Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Bd. V, 112-121. Leipzig, ²2008.

Bettner, Marco, und Erik Dinges. *Katholische Religion an Stationen, Handlungsorientierte Materialien für die Klassen 1 bis 4. Bilder und Symbole.* Donauwörth, 2015.

Biehl, Peter. *Bibeldidaktik als Symboldidaktik.*, in *Bibeldidaktik in der Postmoderne. FS Klaus Wegenast* (MThZ 52), 228-245. Stuttgart, 2001.

Boeck, Nadja. *Frauen im Matthäusevangelium – revisited*. *In lectio difficiior* 02/2011:1-47.

Böcher, Otto, *Art. Dämonen I*, In TRE 8 (1993) 270-274.

Bönsch, Manfred. *Unterrichtsmethoden – kreativ und vielfältig. Basiswissen Pädagogik. Unterrichtskonzepte und –techniken.* Hohengehren, ²2006.

Bormann, Lukas. *Die Theologie des Neuen Testaments. Grundlinien und wichtigste Ergebnisse der internationalen Forschung*. Stuttgart, 2017.

Broer, Ingo. *„Die Bedeutung der historischen Rückfrage nach Jesus und die Frage nach deren Methodik*.“ In *Jesus von Nazaret - Spuren und Konturen*, Hg: Luder Schenke u.a. Stuttgart, 2004.

Bucher, Anton, Gerhard Büttner, und Petra u.a. Freudenberger-Lötz. *"Man kann Gott alles erzählen auch kleine Geheimnisse". Kinder erfahren und gestalten Spiritualität* (Jahrbuch für Kindertheologie 6). Stuttgart, 2007.

Bundeszentrale für politische Bildung. *„Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.“*, in: https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/216492/die-un-behindertenrechtskonvention/ (Zugriff am 04.03.2025).

Dies. *Schwarmintelligenz, in:* https://www.bpb.de/themen/medien-journalismus/medienpolitik/500720/schwarmintelligenz/ (Zugriff am 04.03.2025).

Cleff, Thomas. *Deskriptive Statistik und Explorative Datenanalyse.Eine computergestützte Einführung mit Excel, SPSS und STATA.* 3., überarb. und erweiterte Aufl. Wiesbaden, 2015.

Deutsche Bischofskonferenz u.a., *Die Bibel. Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift. Gesamtausgabe*, Stuttgart, 2016.

Dexinger, Ferdinand. *Art. Frauen. Judentum,* In TRE 11 (2020) 424-431.

Döring, Nicola, und Jürgen Bortz. *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften.* 5. vollständig

überarb., aktualisierte und erweiterte Aufl. Berlin/ Heidelberg, 2016.

Ebers, Anne, Clarissa Vilain, Sara Schmidt, Katharina Liehr, und Martin Steinhäuser. *Volk Gottes-Kinderfiguren bei GOTT IM SPIEL - warum sich unsere Perspektive darauf geändert hat.* https://godlyplay.de/2024/11/kinderfiguren/ (Zugriff am 04.03.2025).

Ebner, Martin. "Lasst die Kinder zu mir kommen...". Das "Kinderevangelium" des Markus.“ *BiHe* 2005: 14-16.

Ebner, Martin, und Heininger Bernhard. *Exegese des Neuen Testaments.* 4. aktualisierte Aufl. Paderborn, 2018.

Eckey, Wilfried. *DAS MARKUSEVANGELIUM. ORIENTIERUNG AM WEG JESU. Ein Kommentar.* 2., vollständig überarb. und erweiterte Aufl. Neukirchen-Vluyn, 2008.

Finnern, Sönke, und Jan Rüggemeier. *Methoden der neutestamentlichen Exegese. Ein Lehr- und Arbeitsbuch.* Tübingen, 2016.

Flake, Saskia, und Ina Schröder. *Inklusive Pädagogik- Eine Herausforderung für die Religionspädagogik?!* In *Inklusion und Kindertheologie*, Hg: Katharina Kammeyer, Erna Zonne und Annebelle Pithan (Inklusion. Religion. Bildung 1), 30-64. Münster, 2014.

Fowler, James W. *Stufen des Glaubens : die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn.* Gütersloh, 2000.

Freudenberger Lötz, Petra u.a. *Spuren lesen. Religionsbuch 3/4.* Hg: Petra Freudenberger Lötz. Stuttgart/Braunschweig, 2024.

Freudenreich, Delia. *"Das Gute hinter sich spüren...". Wissenschaftliche Erkundungen zur Spiritualität von Kindern als Grundlage von Godly Play.* In *Analysen Handlungsfelder Praxis*, Hg: Martin Steinhäuser. Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben Bd V, 56-66. Leipzig, ²2008.

Gansel, Christina, und Frank Jürgens. *Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung.* Hg: Peter Schlobinski (Studienbücher zur Linguistik 6), Göttingen, ³2007.

Gerber, Christine. *Es ist genug für alle da! (Die Heilung der Tochter der Syrophönizierin) - Mk 7,24-30*. In Zimmermann, Ruben (Hg.) *Die Wunder Jesu* (Kompendium frühchristlicher Wundererzählungen 1). Gütersloh, 2013.

Godly Play Deutsch e.V., *Godly Play Gott im Spiel.* https://godlyplay.de/. (Zugriff am 08.02.2025).

Gingelmaier, Stephan, Martina Hoanzl, und Hans Weiß. *Lernen mit Kopf– ohne Herz und Hand? Impulse für leibhaftige Begegnungen, emotionsbasiertes Lernen und eine ästhetische Praxis mit Kindern und Jugendlichen.* Weinheim, 2021.

Gronover, Matthias. *Spiritualität.* In *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet* (www.wirelex.de). https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200882/ 2016 (Zugriff am 04.03.2025).

Guttenberger, Gudrun. *Das Evangelium nach Markus.* Zürich, 2017.

Haaker, Ferdinand. *Glaube II. Altes und Neues Testament,* In TRE 13 (1984) 277-304.

Halbfas, Hubertus. *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße.* 7. Auflage (Schriften zur Religionspädagogik. 1), Düsseldorf, 1997.

Ders. *Religiöse Sprachlehre. Theorie und Praxis.* Ostfildern, 2012.

Hanneken, Kathrin. *'Da habe ich mich wiedergefunden'- Bibliodramatische Elemente und Theologisieren im inklusiven Religionsunterricht der Gesamtschule.* Inklusion - Religion - Bildung, In *Inklusion und Kindertheologie*, Hg: Katharina Kammeyer, Erna Zonne und Annebelle Pithan (Inklusion. Religion. Bildung 1), 173-186. Münster, 2014.

Heinz, Josef, Martin Schmidt, und Josef Sunckel. *Münchener Neues Testament.* Ostfildern, 2013.

Hennemann, Thomas, Tatjana Leidig, Heike Lindner, Ferreira González, und Fernandes-Taquelim. *Herausfordernde Lehr-/ und Lernsituationen im inklusiven Setting-Chancen des sozial-emotionalen Lernenens. Verknüpfung von Fach- und Entwicklungsanliegen am Beispiel der Fächer Biologie und*

Evangelischer Religionslehre., in *Heterogenität und Inklusion*, Hg: Heike Lindner und Monika Tautz, 112-134 (Kölner Studien zur Religionspädagogik 3), Münster, 2019.

Hermisson, Sabine, und Thomas Weiß. *Eine empirische Forschungsarbeit verfassen.*, in *Empirisch Forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte*, Hg: Rita Burrichter u.a., 315-327 (Religionspädagogik innovativ 21), Stuttgart, 2018.

Heß, Ruth. *„Es ist noch nicht erschienen, was wir sein werden." Biblisch-(de)konstruktivistische Anstöße zu einer entdualisierten Eschatologie der Geschlechterdifferenz.* In *Alles in allem. Eschatologische Anstöße. FS Christine Janowski*, Hg: Ruth Heß und Martin Leiner, 291-323. Neukirchen Vluyn, 2005.

Hilger, Georg. *„Ästhetische Bildung. ein unverzichtbarer Blick auf religiöses Lernen."* In *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts*, Hg: Georg u.a. Hilger, 67-77. München; Stuttgart, 2014.

Hilger, Georg u.a., Hg. *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts.* neubearb. Aufl. München; Stuttgart, 2014.

Hilger, Georg, und Eva Stögbauer. *„Kinder und ihre religiöse Entwicklung: Entwicklungspsychologische Befunde."* In *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Paxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts*, Hg: Georg u.a. Hilger, 39-52. München; Stuttgart, 2014.

Hilger, Georg, Werner H. Ritter, und Henrik Simojoki. *„Korrelation und Elementarisierung als religionsdidaktische Grundkategorien."* In *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterricht*, Hg: Georg Hilger u.a., 152-168. München, 2014.

Hoffmann, Paul, und Christoph Heil, *Die Spruchquelle Q. Studienausgabe Griechisch und Deutsch.* Darmstadt, ³2002.

Jost, Renate. *Feministische Bibelauslegungen. Grundlagen. Forschungsgeschichtliches. Geschlechterstudien.* Berlin, 2014.

Kaiser, Ursula Ulrike. *„Jesus und die Kinder (Mk 10,13-16 parr.) als Begründung des religionspädagogischen Perspektivenwechsels? Eine kritisch-exegetische Studie.“* In *Godly Play. Gott im Spiel. European Perspectives on Practice Research. Europäische Perspektiven auf Praxis und Forschung*. Hg: Martin Steinhäuser und Rune Oystese, 201-210. Münster/ New York, 2018.

Kalloch, Christina. *Bilder wahrnehmen, Bilder gestalten.* in *Analysen. Handlungsfelder. Praxis*, Hg: Martin Steinhäuser. Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Bd V, 122-135. Leipzig, ²2008.

Käsemann, Ernst. *Das Problem des historischen Jesus.*, in *Exegetische Versuche und Besinnungen. Auswahl*, von Ernst Käsemann und Wolfgang Schrage. Göttingen, 1986.

Kgatle, Mookgo Salomon. Crossing boundaries: *Social.scientific reading of the faith of a Canaanite woman (Mt 15:21-28).* In *Stellenbosch Theological Journal*, 4 2018: 595-613.

Kirchner, Christine. *„Was braucht man für inklusiven Unterricht?*“ *Katbl*, 5 2013: 343-347.

Klaiber, Walter. *Das Markusevangelium.* Neukirchen-Vluyn, 2010.

Klauck, Hans-Josef. *Apokryphe Evangelien. Eine Einführung.* Stuttgart, 2002.

Konrath, Matthias. *Das Evangelium nach Matthäus.* 2., neubearb. Aufl., Göttingen, 2015.

Kraft, Friedhelm. *Theologisieren mit Kindern im Religionsunterricht und performativer Religionsunterricht-zwei didaktische Ansätze bzw. Leitbilder für den Religionsunterricht im Widerstreit?* In *"Man kann Gott alles erzählen auch kleine Geheimnisse". Kinder erfahren und gestalten Spiritualität*, Hg: Anton Bucher, Gerhard Büttner und Petra Freudenberger-Lötz (Jahrbuch für Kindertheologie 6). 111-120. Stuttgart, 2007.

Kumlehn, Martina. *„Zwischen Entgrenzung und Begrenzung: grenzbewusste religiöse Bildung und Inklusion.“* In

Heterogenität und Inklusion. Reflexionen und Anwendungen für die Religionspädagogik. Praxisband, Hg: Heike Lindner und Monika Tautz, 35-50 (Kölner Studien zur Religionspädagogik 3), Münster, 2019.

Lenhard, Alexandra und Wofgang Lenhard. *Berechnung von Effektstärken.* 2017. https://www.psychometrica.de/effektstaerke.html (Zugriff am 28. 01 2025).

Leuenberger, Martin. *Königtum Gottes (AT).* In Das wissenschaftliche Bibellexikon im Internet (WiBiLex) https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/23808/ (Zugriff am 04.03.2025).

Lindenwerkstätten. *Godly Play/ Gott im Spiel.* https://www.lindenwerkstaetten.de/godly-play-gott-im-spiel/ (Zugriff am 04.03.2025).

Lindner, Heike, und Monika Tautz, *Heterogenität und Inklusion. Reflexionen und Anwendungen für die Religionspädagogik. Praxisband* (Kölner Studien zur Religionspädagogik 3), Münster, 2019.

Luz, Ulrich. *Das Evangelium nach Matthäus. 8-17.* (EKK 5), Zürich, ^{5}2013.

Maier, Gerhard. *Das Evangelium nach Matthäus. 1-14* (Historisch-Theologische Auslegung), Witten 2015.

Martinez, Matias, und Michael Scheffel. *Einführung in die Erzähltheorie.* München, ^{11}2020.

Meiser, Martin. *Das Evangelium nach Markus* (NTD 1). Paderborn, 2024.

Mell, Ulrich. *Das Brot der Hunde*. In Zimmermann, Ruben (Hg.) *Kompendium der Gleichnisse Jesu*. Gütersloh 2007, 347-351.

Michel, Andreas. *„Was über Kinder in der Bibel zu lesen ist. Ein exegetischer und sozialgeschichtlicher Durchgang durch Altes und Neues Testament.“ KatBl 139*, 4/ 2014: 240-246.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Hg. *Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfahlen.* Düsseldorf, 2021.

Moers, Edelgard. *Bodenbilder im Religionsunterricht. Klasse 1 bis 4. Schritt-für Schritt-Anleitungen und Kopiervorlagen als ergänzendes Legematerial.* Augsburg, ³2024.

Möller, Rainer. „Kett-Konzeption, „Religionspädagogische Praxis“ (RPP).“ In Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (www.wirelex.de). https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100234/ 2017 (Zugriff am 04.03.2025).

Müller, Peter. *Erzählen und Übersetzen. Hermeneutische Überlegungen zu Godly Play.* in *Analysen. Handlungsfelder. Praxis*, Hg: Martin Steinhäuser. Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben Bd V, 92-102. Leipzig, ²2008.

Müller, Peter. *Godly Play - hermeneutisch, exegetisch und religionspädagogisch betrachtet.* in *Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse*, Hg: Anton A. Bucher, Gerhard Büttner und Freudenberger-Lötz u.a. (Jahrbuch für Kindertheologie 6), Stuttgart, 2007.

Nestle, Eberhard, und Barbara Aland. *Novum Testamentum Graece.* 28., rev. Aufl., 4. korr. Aufl. Stuttgart, 2015.

Ders. *„Online-Bibel NA 28.“* In *Das Wissenschaftliche Bibellexikon im Internet* (www.wibilex.de) https://www.die-bibel.de/bibel/NA28/MRK.10 2012 (Zugriff am 04.03.2025).

Neyer, Anne Elisabeth. *Rollenspiel.* in *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet* (www.wirelex.de). https://bibelwissenschaft.de/stichwort/200947/ 2021 (Zugriff am 04.03.2025).

Oberthür, Rainer. *„Schaue die Welt als Tatsache und als Geheimnis!*“ *KatBl 135*, 05 2010: 337-341.

Ott, Monika, Hg. *Jesus segnet die Kinder.* https://read.bookcreator.com/WhPizNMnDGYgbzkh6rAJzyy9yKN2/WlNqse4kTmeaw6kOuZZ-ew 2023 (Zugriff am 28. 01 2025).

Ott, Monika, Hg. *Jesus überwindet Grenzen.* https://read.bookcreator.com/WhPizNMnDGYgbzkh6rAJzyy9yKN2/cOu23wGmRhqAHpMY4zJw-A (Zugriff am 04.03.2025).

Pagel, Di. *Vertieftes Lernen. Kinder im ausgehenden Grundschulalter und Godly Play.* In *Analysen. Handlungsfelder. Praxis*, Hg: Martin Steinhäuser. Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Bd V, 237-243. Leipzig, ²2008.

Pirner, Manfred L., und Martin Rothgangel. *Empirisch forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte.* Hg: Rita u.a. Burrichter (Religionspädagogik innovativ 21). Stuttgart, 2018.

Pohl-Patalong, Uta. *Lernen in Schule und Gemeide. Ein Vergleich am Beispiel der Konfirmandenarbeit.* in *Religionspädagogisches Kompendium* , Hg: Martin Rothgangel, Gottfried Adam und Rainer Lachmann, 124-143. Göttingen, ⁸2013.

Poplutz, Uta. *Dämonen -Besessenheit - Austreibungsrituale.* In *Die Wunder Jesu* (Kompendium der frühchristlichen Wundererzählungen 1), 94-107. Gütersloh, 2013.

Poplutz, Uta. *Das Heil an den Rändern Israels (Die kanaanäische Frau) Mt 15,21-28.* In *Die Wunder Jesu* (Kompendium der frühchristlichen Wundererzählungen 1), 465-473. Gütersloh, 2013.

Pranieß, Martin. *Das Godly Play-Konzept. Die Rezeption der Montessori- Pädagogik durch Jerome W. Berryman* (ArPäd 35). Göttingen, 2008.

Privett, Peter. *Objektschachteln.* In *Analysen. Handlungsfelder. Praxis*, Hg: Martin Steinhäuser. Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Bd. V, 244-251. Leipzig, ²2008.

Rahner, Karl. *„Gedanken zu einer Theologie der Kindheit.“ GuL*, 1963: 104-114.

Richthofen, Ines Jenny. *Kindern die Bibel erzählen. Geschichten, Methoden und Ideen.* Freiburg im Breisgau, 2011.

Ringeling, Hermann. *Art. Frauen. Neues Testament*, In TRE 11 (2020) 431-436.

Roebben, Bert. *„Theologische Gedanken zu einer Inklusionspädagogik.“ KatBl 138*, 5 2013: 329-332.

Roth, Gerhard. *„Wissenschaftliche Grundlagen“*. In *Schule mit Köpfchen. Erkenntnisse aus der Hirnforschung für den Unterricht nutzen. Mit zahlreichen Beispielen aus der Schulpraxis*, Hg: Gerhard Roth und Michael Koop, 137-160. Stuttgart, 2022.

Rusam, Dietrich. Das Lukasevangelium. In *Einleitung in das Neue Testament, Hg:* Ebner, Martin, und Schreiber Stefan (Studienbücher Theologie 6).184-207. Stattgart, 2008.

Schenke, Ludger. *Jesus von Nazaret - Spuren und Konturen.* Stuttgart, 2004.

Schenke, Ludker. *Das Markusevangelium. Literarische Eigenart - Text und Kommentierung.* Stuttgart, 2005.

Schmidt-Atzert, Lothar: Krumm, Stefan: Amelang, Manfred. *Psychologische Diagnostik.* 6., vollständig überarb. Aufl. Berlin/ Heidelberg, 2021.

Schmitt, Artur. *Für eine Vielfalt der Charismen. Die ministerios nao ordenados der brasilianischen Kirche als eine Anregung für eine Neuordnung der Dienstämter in den Gemeinden der Diözese Bozen-Brixen.* Brixen, 2013.

Schnelle, Udo. *Einführung in die neutestamentliche Exegese.* 8., überar. Aufl. Göttingen, 2014.

Schräpler, Jörg-Peter und Sebastian Jeworutzki. *KONSTRUKTION DES SOZIALINDEX FÜR SCHULEN IN NORDRHEIN-WESTFALEN* (ZEFIR-Materialien Bd 14). Bochum, 2021.

Schweiker, Wolfhard. *Bildungsauftrag und Religionsunterricht.* In *Analysen. Handlungsfelder. Praxis*, Hg: Martin Steinhäuser. Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Bd. V, 164-168. Leipzig, 2008.

Ders. *Einführung, Grundlagen und Methoden.* In *Arbeitshilfe Religion. Inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe I*, Hg: Hartmut Rupp und Stefan Hermann. Stuttgart, 2012.

Schweizer, Friedrich. *Godly Play und religiöse Bildung.* In *Analysen. Handlungsfelder. Praxis*, Hg: Martin Steinhäuser. Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Bd. V, 11-21. Leipzig, 2008.

Shire, Michael. *Torah Godly Play.* https://www.torahgodlyplay.com/ (Zugriff am 28. 01 2025).

Simon, Evamaria. *"Gott muss der Wolf sein". Mystik und Mystagogie bei Godly Play.* In *Analysen. Handlungsfelder. Praxis*, Hg: Martin Steinhäuser. Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Bd. V, 80-91. Leipzig, ²2008.

Simon, Evamaria. *Berührungen in der Tiefe. Prätherapeutische Aspekte bei Godly Play.* in *Analysen. Handlungsfelder. Praxis*, Hg: Martin Steinhäuser. Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Bd. V, 136-147. Leipzig, ²2008.

Slawik, Jana. „Das Godly-Play-Konzept für sprachentwicklungsverzögerte Kinder im Religionsunterricht der Förderschule." In *Heterogenität und Inklusion. Reflexionen und Anwendungen für die Religionspädagogik. Praxisband*, Hg: Heike Lindner und Monika Tautz, 150-162 (Kölner Studien zur Religionspädagogik 3), Münster, 2019.

Söding, Thomas. "*Hunde, wollt ihr ewig leben?". eine Diskussion über Jesus und die Kyniker.* https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/132685 Bochum, 2014. (Zugriff am 04.03.2025).

Steinhäuser, Martin. „Godly Play/Gott im Spiel." In *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet* (www.wirelex.de). https://bibelwissenschaft.de/stichwort/200286/ 2018 (Zugriff am 04.03.2025).

Steinhäuser, Martin, Hg. *Jesusgeschichten (unveröffentlicht).* 2. überarb. Aufl. Gott im Spiel. Godly Play weiterentwickelt. 2025.

Steinhäuser, Martin, Hg. *Jesusgeschichten.* Gott im Spiel. Godly Play weiterentwickelt. Stuttgart; Leipzig; München, 2018.

Steinhäuser, Martin, Hg. *Vertiefungsgeschichten zum Alten Testament.* Gott im Spiel. Godly Play weitergedacht. Stuttgart; Leipzig; München, 2018.

Stögbauer-Elsner, Eva. „Bodenbilder.“. In Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (www.wirelex.de). https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100135/ 2016 (Zugriff am 04.03.2025).

Streib, Heinz. „Entwicklungspsychologie.“ In *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet* (www.wirelex.de). http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100083/ 2023 (Zugriff am 04.03.2025).

Tachtsoglou, Sarantis, und Johannes König. *Statistik für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler. Konzepte, Beispiele und Anwendungen in SPSS und R.* Wiesbaden, 2017.

Theißen, Gerd, und Anette Merz. *Der historische Jesus. Ein Lehrbuch.* (FRLANT 291). Göttingen, ^{4}2011.

Theobald, Michael. *Evangelium nach Johannes.* Regensburg, 2009.

Troi-Boeck, Nadja. *Nichtjüdische Frauen als Vorläufer des Universalismus*. *In lectio difficiior* 02/2014.

Usarski, Christa. *Jesus und die Kanaanäerin (Matthäus 15, 21–28). Eine predigtgeschichtliche Recherche* (PThe 69). Stuttgart, 2005

Volk-von Bialy, Helmut. *„Wirksam lernen in Inszenierungen:Szenisch-dialogische Bildung“*. In *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis*, Hg: Jürgen Wiechmann und Susanne Wildhirt, 93-108. Weinheim Basel: Beltz, 2011.

Wainwright, Elaine M. *Towards a Feminist Critical Reading of the Gospel according to Matthew* (Beihefte zur Zeitschrift für die neutestamentliche Wissenschaft 60), 1991.

Weber, Hans-Ruedi. *Jesus und die Kinder.* Berlin, 1984.

Weißphal, Frederike. *Krankheit, Heilung und Gesundheit im Markusevangelium : die Befreiung des Menschen von sich selbst zu sich selbst.* Wuppertal, 2011.

Wehnert, Jürgen. *Die Syrophönizierin (Justa) - eine lernbereite Siegerin*. In: *Gestalten des Lebens: 24 Männer und Frauen des Alten und Neuen Testaments, Hg:* Hübener, Britta. Stuttgart 2010.

Wörnemann, Dirk. *„Die Beschaffenheit des Kindes und die Annahme der Königsherrschaft Gottes in Mk 10,13-16*.“ In *NumeriSecondi. Il volto di Dio attraverso il volto dei piccoli. FS Massimo Grilli*, Hg: Maurizio Guidi und Stefano Zeni, 285-297. Rom, 2018.

Zeeb, Frank. *Die schwer fassbare Gegenwart Gottes.* in *Analysen. Handlungsfelder. Praxis*, Hg: Martin Steinhäuser. Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Bd V, 103-111. Leipzig, ²2008.

Zeeh-Silva, Brigitte. *Grundschule. Godly Play im Kompetenzorientierten Religionsunterricht.* in *Analysen. Handlungsfelder. Praxis*, Hg: Martin Steinhäuser. Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Bd V,, 169-175. Leipzig, ²2008.

Zenger, Erich u.a. *Einleitung in das Alte Testament.* 9. überarb. Auflage. Hg: Christian Frevel (Studienbücher Theologie1,1) Stuttgart u.a., 2016.

Zerbe, Renate Maria. *Grundschulkinder auf den Spuren der Bibel.* Augsburg, [4]2023.

Zimmermann, Mirjam. *„Symboldidaktik.“* in *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet* (www.wirelex.de). https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100018/ 2015 (Zugriff am 04.03.2025).

Zimmermann, Ruben. *Die Wunder Jesu* (Kompendium frühchristlicher Wundererzählungen 1) Gütersloh, 2013.

8. Abbildungsverzeichnis

Abb. 0 Jesus begegnet Kindern (Zeichnung) ..... Deckblatt
Abb. 1 Figurenkonstellation Jesus segnet die Kinder (Grafik) 40
Abb. 2 Figurenkonstellation Jesus überwindet Grenzen (Grafik) 72
Abb. 3 Symbol Evangelisten (Zeichnung) 104
Abb. 4 Orientierungskarte (Foto) 132
Abb. 5 Dokumentation Praxisreihe (Fotos) 237
Abb. 6 Überprüfung Durchmischung der Stichproben (Kreidiagramme) 262
Abb. 7 Überprüfung Normalverteilung (Histogramme) 277
Abb. 8 Hypothesenprüfung I (Balkendiagramme) 280
Abb. 9 Gegenüberstellung Treatment- / Kontrollgruppe (Boxplots) 280
Abb. 10 Hypothesenprüfung I (Kreisdiagramme) 281
Abb. 11 Bibelpuzzle (Foto) 338
Abb. 12 Kirchenkreuz St. Marien, Bergisch Gladbach (Foto) 340
Abb. 13 Unterlage Orientierungskarte (Foto) 342
Abb. 14 Gruppenbild ‚Wer gehört zu Jesus?‘ (Foto) 344

Alle Zeichnungen, Fotos und Diagramme wurden von mir persönlich erstellt.
Die Genehmigung zur Veröffentlichung der Fotos der dargestellten Personen und des Kreuzes wurden eingeholt und liegen schriftlich vor.
Um eine bessere Übersicht zu gewährleisten, wurden Fotos zur Dokumentation der Unterrichtsreihen sowie zusammenhängende Diagramme als eine Einheit verstanden und im Verzeichnis zusammengeführt.

9. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Textstruktur Mk 10,13-16 36
Tabelle 2 Textstruktur Mt 14,21-28 63
Tabelle 3 Erzählstruktur Mt 14,21-28 66
Tabelle 4 Exegetische Erwartungen in der Einheit ‚Jesus segnet die Kinder' 140
Tabelle 5 Umsetzung der Erwartungen in der Einheit ‚Jesus segnet die Kinder' 159
Tabelle 6 Exegetische Erwartungen in der Einheit ‚Jesus überwindet Grenzen' 165
Tabelle 7 Umsetzung der Erwartungen in der Einheit ‚Jesus überwindet Grenzen' 189
Tabelle 8 Beispiel einer Einzelwertungtabelle zu ‚Jesus überwindet Grenzen' 267
Tabelle 9 Voranalyse Streuung 273
Tabelle 10 Voranalyse Normalverteilung 278
Tabelle 11 Hypothesenprüfung Gesamtgruppe 279
Tabelle 12 Kinderexegese 292
Tabelle 13 Erläuterung zum Tabellenaufbau Aussagetabelle 351
Tabelle 14 Aussagetabellen 352
Tabelle 15 Erläuterung zum Tabellenaufbau Auswertungstabelle 396
Tabelle 16 Auswertungstabellen 398

Alle Tabellen sind selber erstellt.

Zur besseren Übersicht wurden mehrere Tabellen, die Inhalte der gleichen Struktur aufführten und nacheinander erläutert wurden als eine Tabelle zusammengeführt. Die Tabelle mit den Stationen zu ‚Jesus überwindet Grenzen' (S. 263) wurde nicht markiert, um das Kopieren des Arbeitsblattes zu erleichtern.

10. Anhang

Zur Weiterarbeit sollen verschiedene Materialien vorgestellt werden, die selber erarbeitet wurden, größtenteils im Rahmen dieses Projektes.

10.1 Weiterführendes bibelwissenschaftliches Arbeitsmaterial

Wie in Kapitel 2 dargelegt wäre es aus exegetischer Sicht sinnvoll das Material des Programms zu ergänzen. Dieses Material müsste aber gesondert eingeführt werden, um es dann regelmäßig einbeziehen zu können. Für die Symbolbilder der Evangelisten kann dies in Verbindung mit der Einheit ‚Woher wir von Jesus wissen'[656] vollzogen werden.

10.1.1 Bibelpuzzle

In Zusammenhang mit einem Pfarrfest entstanden Bibelpuzzles, die Kinder wie Erwachsene dazu anregten, sich zunächst auf spielerischer Ebene mit der Arbeit der Textkritik zu beschäftigen. Neben deutschen und griechischen Textfragmenten wurden auch Bildpuzzles angeboten. Auch in der Schule konnten diese Puzzles Kinder in der Vorstellung, wie Bibeltexte erarbeitet wurden/ werden, unterstützen. Bei der Suche nach Strategien konnten Schüler*innen der Grundschule hierbei verschiedene Grundzüge erarbeiten. Zunächst wurde auf Merkmale des Materials geachtet (Farbe/ Beschaffenheit/

Abb. 11

[656] Vgl. M. Steinhäuser, Jesusgeschichten, 255-263.

Ränder der Einzelteile). Im nächsten Schritt ging es um Textmerkmale wie Sprache und Schriftart. Zum Schluss wurde auf die inhaltlichen Textdetails geachtet, um einen kohärenten Text zusammenzusetzen mit verständlichen Wörtern und Sätzen. Darauf aufbauend konnte die Textkritik der Bibelwissenschaftler besprochen werden, die deutliche Parallelen aufwies. Für eine GOTT IM SPIEL – Vertiefungseinheit könnten die Teile in einer Tonvase vorgestellt werden und mit der Erzählung zum Finden der Textfragmente in Qumran eingeleitet werden. Zur Erarbeitung weiterführender Informationen in der Schule, insbesondere für größere Kinder, könnte sich später eine Arbeit mit spezifischen Arbeitsblättern anschließen.[657]

[657] Vgl. R. M. Zerbe, Grundschulkinder auf den Spuren der Bibel, 30-41.

10.1.2 Symbolbilder der Evangelisten

Abb. 12

Dass das reine Benennen der Textstellen für jüngere Kinder nicht ansprechend und daher zum Programm nicht anschlussfähig ist, ist nachvollziehbar. Zumindest für die Evangeliumstexte der Jesusgeschichten würden sich aber der Einbezug deren Symbole anbieten.[658] Die hier gezeigten Bilder entsprechen den Anforderungen der Einheit ‚Woher wir von Jesus wissen' als Abbildungen aus der Kirche, wo der gemeinsame Schulgottesdienst stattfindet.

Die Bilder wurden jeweils auf 30x30 cm große Leinwandbilder übertragen, in ihrer Kennzeichnung aber etwas verstärkt, da der Löwe, aber insbesondere der Stier schwer zu erkennen waren. Für die anderen biblischen Texte sind ansprechende Symbole schwieriger zu finden. Hier könnten sich ‚Die Bücher der Bibel' [659] anbieten. Abgesehen von den hohen Anschaffungskosten wurden aber Bedenken aus exegetischer Perspektive benannt.

[658] Vgl. 2.2.2 Textentstehung.
[659] Vgl. J.W. Berryman, Glaubensgeschichten, 126-130.

10.1.3 Orientierungskarten

Weniger zum Vorstellen vor der Einheit als zur Orientierung in der ‚Kreativen Phase' habe ich zu jeder Einheit, mit der ich arbeite, eine Orientierungskarte erstellt.[660] Auf der Vorderseite ist ein Foto einer charakteristischen Szene der Einheit, in Ausnahmefällen wurden zur Unterstützung auch weitere Bilder gewählt. Außerdem wurde der Name der Einheit hinzugefügt.

Für Teilnehmer*innen, die nicht regelmäßig am Programm teilnehmen, lege ich die Abbildung zum zugehörigen Material. Dadurch kann das Material zur Einheit, das die Teilnehmer*innen kennen und nachspielen wollen, leicht gefunden werden. Das Foto kann außerdem das Vorwissen zur Erzählung, die vielleicht länger zurückliegt, reaktivieren.

Auf der Rückseite erfolgt die Einordnung mit Neuem/ Altem Testament und Bücher der Geschichte/ Bücher der Gegenwart/ Bücher der Zukunft sowie der genauen Textstelle.[661]
Zum einen bekommen die größeren Kinder dadurch die Möglichkeit, die Textstelle in der Bibel zu finden. Zum anderen können sie aber auch die einzelne Erzählung in den Kanon der biblischen Erzählungen einordnen. Diese Einteilung entspricht der Struktur der christlichen Bibel und entspricht auch dem Regal der ‚Bücher der Bibel' aus dem Programm, in der jede Buchgruppe mit einer Farbe markiert ist. Es gibt aber auch Schulbücher, die mit diesem System arbeiten.[662]

---

[660] Vgl. 2.2.7 Traditions- und Religionsgeschichtlicher Hintergrund.
[661] Vgl. hierzu und im Folgenden E. Zenger, Einleitung in das Alte Testament, 35.
[662] Vgl. P. Freudenberger Lötz, Spuren lesen 3/4, 117.

Als Alternative zum dreidimensionalen Buchregal aus dem Programm, nutze ich zum Einsortieren der verschiedenen Bibeltexte in den Gesamtkanon eine zweidimensionale Unterlage. Hier wurde, orientiert an Zenger, Altes und Neues Testament direkt gegenübergesetzt und diese wieder nach Büchern der Vergangenheit, der Gegenwart und Zukunft unterteilt. Die silberne Unterlage verweist auf das Alte Testament und die goldene Unterlage auf das Neue Testament. Über die Farbe soll die hohe Bedeutung beider Schriften hervorgehoben werden. Das abgeschlossene Liegen nebeneinander spiegelt gleichzeitig die bedeutsame Trennung wie auch die Verbundenheit wider. Entsprechend der Hervorhebung der Tora im Alten, bzw. der Evangelien im Neuen Testament wurden diese zusätzlich namentlich bei der Beschriftung hervorgehoben. Dem besseren Überblick für die Kinder geschuldet, blieben sie aber innerhalb der Bücher der Geschichten eingebunden.

Abb. 13

Im ersten Schritt können die Kinder die Karte zur einzelnen Einheit, mit

der dahinterstehenden Bibelerzählung, dem Neuen oder Alten Testament zuordnen. Zur Überprüfung dient die Farbe des Infozettels auf der Rückseite. Hier ist farblich gekennzeichnet, zu welcher Buchgruppe der Bibel die Einheit zu verordnen ist (über das Buch, in dem diese Erzählung steht).

Wenn Kinder die Einteilung bereits kennengelernt haben, können sie selber überlegen, wozu sie die Einheit einsortieren würden. Die Kinder können aber auch ohne die Unterlage die Bilder vergleichen und in Beziehung zueinander setzen.

10.2 Weiterführendes Arbeitsmaterial für die Schule

Aufbauend auf eine Einheit können verschiedene zusätzliche Arbeitsmaterialien vorbereitet werden, die Schüler*innen bei der individuellen Vertiefung unterstützen. Diese können nach der Darbietung bereits an die Ergründungsphase angepasst werden oder später an die ‚Kreative Phase'. Hierzu gehören beispielsweise spezifische Arbeitsblätter.[663] Die Materialien dürfen gerne kopiert und im Unterricht verwendet werden.

10.2.1 Jesus segnet die Kinder (Schuleingangsphase)

Das ‚lange' Sitzen im Kreis bei Darbietung und Ergründungsphase ist insbesondere für Schulanfänger*innen anstrengend. Daher sollte im Unterricht nun eine Aktivierungsphase folgen.

Arbeitsblatt

Nach dem ausführlichen Gruppengespräch bietet sich eine Einzelarbeit an. Auf dem vorgestellten Arbeitsblatt wird der Schwerpunkt auf die Erfahrung gelegt, dass der christologische Jesus allen Kindern nahe ist. Nach einem einleitenden Gruppengespräch, ob Jesus jetzt auch bei ihnen ist, werden Kinder eingeladen, sich, ihre Freunde und Familienangehörige neben Jesus zu malen oder als Namen aufzuschreiben.[664]

Alternativ kann auch ein gemeinsames Gruppenbild entstehen:

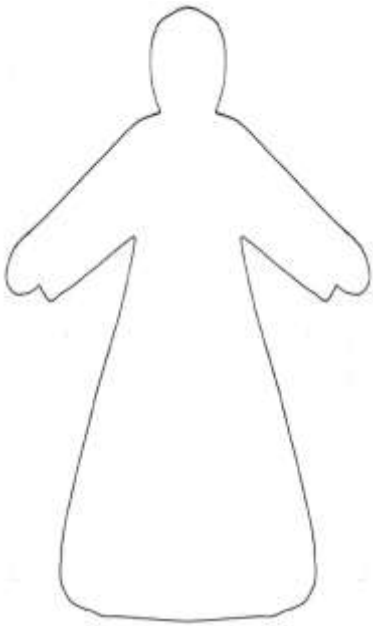
- Nennung von sich und anderen, die Jesus nahestehen
- Nennung weiterer Personengruppen oder Situationen

Abb. 14

[663] Zur besseren Übersicht, aber auch um störende Kennzeichnungen zu vermeiden werden alle Abbildungen zum Arbeitsmaterial als eine Gesamteinheit geführt. Alle Fotos und Zeichnungen, sind, sofern nicht zusätzlich erläutert, geistiges Eigentum der Autorin.

[664] Kinder, die sich die Begegnung des christologischen Jesus nicht vorstellen können, können aus der biblischen Erzählung Menschen malen, die sich Jesus nahe fühlen.

Jesus, du bist bei mir



(Digitales) Bilderbuch

Zur Vertiefung kann ein gemeinsames Bilderbuch erstellt werden. Dies kann analog über eine Mappe zusammengetragen oder digital gescannt und online gestellt werden.

- Alle Teilnehmer*innen zeichnen ein Bild einer für sie wichtigen Szene.

- Die Bilder werden sortiert, beschriftet und zusammengefügt.

Nach dem Gesetz des Zufalls verteilen sich die verschiedenen Motive meistens sehr gut, so dass in der Gruppe ein interessantes Buch entsteht. Diese Beispiele gehören zum digitalen Bilderbuch, das in der vorgestellten Reihe erstellt wurde. [665]

Rollenspiel

Auf jeden Fall sollten die Kinder in der Nachbereitung die Möglichkeit haben die Szene nachzuspielen, nacheinander oder gleichzeitig. Wenn zu wenig Originalmaterial zur Verfügung steht, können auch einfache Holzfiguren benutzt werden.

Alternativ könnte die Erzählung als Stegreifspiel auch in der Gesamtgruppe mit verteilten Rollen gespielt werden: Jesus, Jünger, Eltern und Kinder. Da viele Personen eingebunden sind, ist dies auch mit einer großen Gruppe gut umsetzbar.

---

[665] M. Ott (und die Igel- und Schneckenkinder der GGS Gronau), Jesus segnet die Kinder.

10.2.2 Jesus überwindet Grenzen (3./4. Schuljahr)

Für die größeren Kinder gibt es verschiedene Anschlussaufgaben. Die einfachste Möglichkeit ist ein Arbeitsblatt mit den Ergründungsaufgaben.

Jesus überwindet Grenzen (Mt 15, 21-28)

♥ Was hat dir in dieser Geschichte am besten gefallen?
Was hat dich am meisten berührt?

★ Was könnte das Wichtigste in der Geschichte sein und warum?
Was möchtest du dir merken?

Was hat diese Geschichte mit dir zu tun?
Passiert heute ähnliches wie in dieser Erzählung?

Die Ergründungsfragen sollten, mit den Symbolen dazu, im Vorfeld vorgestellt werden, so dass die Gruppe den ‚Hörauftrag' bereits für die Darbietung bekommt. Dies ist insbesondere für Gruppen von Bedeutung, die wenig Erfahrung mit den Ergründungsfragen haben. Das Arbeitsblatt dient zur individuellen Auseinandersetzung und dem Festhalten der Lernergebnisse. Über die Methode Think-Pair-Share lässt es sich mit einer Partnerarbeit und dem Austausch in der Gesamtgruppe kombinieren.[666]

Stationsarbeit

Für eine ausführliche Weiterarbeit kann eine Stationsarbeit vorbereitet werden. In der ersten Stunde findet die Darbietung mit den Ergründungsfragen statt, z.B. mit der zuvor vorgestellten Methode Think-Pair-Share.

In den nachfolgenden Unterrichtsstunden werden zur Vertiefung verschiedene Stationen angeboten. Hierfür soll nachfolgend eine Auswahl aufgezeigt werden. Je nach vorausgehender Unterrichtsreihe (z. B. Thema Beten oder Judentum) oder erarbeitetem Schwerpunkt in der gemeinsamen Ergründungsphase (z. B. Konfliktverhalten oder Helfen) können ca. 4-6 Stationen ausgesucht werden. Jedes Kind bekommt einen Laufzettel, auf dem abgehakt wird, welche Stationen bearbeitet wurden.[667] Genauere Erklärungen erfolgen an der einzelnen Station, wo beispielsweise Arbeitsblätter, ein Bibelatlas oder auch eine gestaltete Ecke mit Zusatzmaterial warten. Das eigene Nachspielen der Erzählung mit den Figuren sollte dabei einen festen Platz haben. Da diese Station für die Kinder eine hohe Bedeutung hat, sollten nach Möglichkeit mehrere Spielsets zur Verfügung stehen.

---

[666] Vgl. 3.2.8 Theologisieren mit Kindern.

[667] Die zweite Spalte dient der eigenen Kontrolle durch das Kind. Die dritte Spalte zeichnet die Lehrkraft bei der gemeinsamen Reflexion mit dem Kind ab.

Stationsarbeit	✓	
Bilderausstellung (allgemein) Überlege dir eine Stelle in der Erzählung, die für dich wichtig war und zeichne ein Bild dazu!		
Erzählung nachspielen (allgemein) Nimm ein Figurenset und spiele die Geschichte allein oder mit jemand anderem noch einmal!		
Das Leben zur Zeit Jesu (allgemein) Seht euch die Sachbücher an und überlegt, was für diese Erzählung interessant ist zu wissen (Ländergrenzen, Bedeutung von Kindern…)!		
In der Bibel lesen (allgemein) Schlage die Bibel auf und lese (laut) die Erzählung von Jesus und der kananäischen Frau (Matthäus 15,21-28)!		
Ich spreche mit Gott (Gebet) Setze dich in die Gebetsecke und probiere mit Jesus/ Gott ins Gespräch zu kommen!		
Bei Gott allein wird ruhig meine Seele" (Gebet) Wenn wir zu Gott beten, wird es uns leichter. Lege ein Gebet mit Steinen, Federn und Sternen!		
Wer anklopft, dem wird geöffnet (Gebet) Vergleiche mit der Bibelstelle Lk 11,5-13		
Grenzen (Konflikt) Was bedeuten Grenzen? Welche Grenzen überwindet Jesus? Welche Grenzen begegnen dir?		
Streiten, aber richtig (Konflikt) Welche Regeln können beim Streit helfen?		
Hauptsache nicht aufgeben! (Konflikt) Wann hat es sich für dich gelohnt durchzuhalten? Was hilft dabei?		
Haben alle Kinder genügend Brot? (Helfen) Schaut nach in welchen Ländern viele Kinder in Not sind! Was können wir tun?		
Wem will ich ein Herz schenken? (Helfen) Hilfe geben - Hilfe nehmen in der Klasse, in der Familie und anderswo		
Was bedeutet ‚Brot teilen' in der Bibel? (Helfen) Vergleiche Bibelstellen (Mt 6,9-11; Mt 26,26; Jh 6,11; Jh 6,35)!		
Was hat Jesus mit den Juden zu tun? (Judentum) Welche Religion hatte Jesus? Woran können wir das merken?		
Welche Gruppierungen gab es unter den Juden (Judentum) Was sind Pharisäer oder Kanaanäer?		
Was bedeutet ‚Verlorene Schafe Israels' ? (Judentum) Vergleiche Bibelstellen (Ps 78,70; Mt 9,35-36; Mt 10,5-7; Jh 10,14-16)!		

10.3 Kinderaussagen der Forschungsstudie[668]

Insgesamt haben sich siebzehn Schulen aus dem Großraum Köln an der Studie beteiligt.
Diesen möchte ich an dieser Stelle noch einmal meinen Dank aussprechen. Dies waren in

Kürten:	die GGS Olpe,
	die GGS Biesfeld und
	die KGS Bechen
Burscheid:	die Ernst-Moritz-Arndt Schule
Odenthal:	die KGS Burg Berge und
	die KGS Voiswinkel
Bergisch Gladbach:	die GGS An der Strunde,
	die GGS Refrath,
	die GGS Gronau,
	die KGS Sand und
	die KGS Frankenforst
Overath:	die GGS Sülztal
Köln:	die GGS Weimarer Straße,
	die KGS Mauritius,
	die KGS Grüngürtelschule und
	die Montessorischule Am Pistorhof
Hürth:	die EGS Bodelschwingh-Schule

Um die Schulen jetzt nicht in einen direkten Vergleich zu bringen, sind die Aussagen der Erhebungen zwar getrennt nach Lerngruppen aufgeführt, aber nicht in der oben genannten Reihenfolge.

Die größeren Kinder, die die Antworten selber aufschrieben, haben sich selber sehr kurzgefasst. Der besseren Lesbarkeit wegen wurden die Texte orthographisch angepasst, im Inhalt aber belassen. Die jüngeren Kinder haben wie die älteren manchmal nur einzelne Begriffe genannt, die ihnen zu den Fragen einfielen. Oft haben sie ihre Antworten aber auch weit ausgeführt. Dann habe ich zur besseren Auswertung, die Kernbotschaft direkt zusammengefasst und vor der Verschriftung von den Kindern

[668] Vgl. 5 Kinderexegesen der Forschungsstudie.

bestätigen lassen. Im Gegensatz zur Kinderexegese, wurden die Aussagen in der ursprünglichen Form belassen. Dadurch wirken diese Aussagen sehr verdichtet.[669]

Entsprechend der Untersuchung wurden die Antworten den verschiedenen Bereichen der wissenschaftlichen Analyse zugeordnet, als Basis für die darauf aufbauende Auswertungstabelle. Die Zuordnung war nicht immer eindeutig möglich, dann wurde die Aussage einem bedeutungsvollen Bereich zugeordnet.

Jede abgetrennte Zeile entspricht den Erfahrungen in einer einzelnen Lerngruppe.

Tabelle 13[670]

Abk.	**Bereich der Beiträge**
Spr.	Sprachliche Analyse
Gatt.	Gattungsanalyse
Narr.	Narratologische Analyse
Soz.	Sozial- und Realgeschichtlicher Kontext
Rel.	Traditions- und Religionsgeschichtlicher Hintergrund
Deut.	Verstehensangebote und Deutungshorizonte
Ges.	Gesamtanalyse

[669] Da es sich teilweise um einzelne Stichworte der Kinder handelte, wurde auf Satzzeichen verzichtet.
[670] Zur besseren Übersicht werden alle Erläuterungstabellen als eine Gesamttabelle geführt.

10.3.1 Aussagetabellen zu Jesus segnet die Kinder

Aussagen der Treatmentgruppen (Testgruppen):

Tabelle 14[671]

Spr.	Gatt.	Narr.	Soz.	Rel.	Deut.
Segnen Jerusalem		Jesus kommt in die Stadt Kinder gehen zu Jesus Jesus segnet die Kinder	Kinder spielen	Bei der Taufe wird man gesegnet Jesus ging nach Jerusalem	Manchmal lassen Kinder andere nicht mitspielen Kinder vertragen sich untereinander nicht immer Ich wurde schon mal gesegnet
Segen		Jesus kommt in die Stadt Kinder haben Jesus getroffen Jünger ‚zicken rum‘ Jesus hat Jünger ‚weggeschoben‘ Jesus ist nett zu Kindern Jesus hält seine ‚besten Freunde‘ zurück für ‚fremde Kinder‘ Kinder dürfen	Die Stadt hat eine hohe Mauer Bäume gibt es in der Stadt		Wir sind auch Kinder Wir sind in der Kirche gesegnet worden Wir sind auch frei

[671] Zur besseren Übersicht werden alle Aussagetabellen als eine Gesamttabelle geführt.

		nah an Jesus heran. Jesus lässt die Kinder entscheiden, ob sie kommen Kindern tat Umarmung gut, weil Jesus nett war. Jesus hat die Kinder gesegnet			
Segen		Menschen ‚stürmen' auf Jesus zu Jünger beschützen Jesus, ihren Chef Jesus stellt sich den Jüngern in den Weg ‚Kommt nur her, ich tu euch nichts' Kinder kommen aus Versteck heraus und trauen sich Jedes einzelne Kind wird gesegnet Eltern durften zuhören Eltern erinnern sich daran, dass sie mal Kinder waren	Kinder spielen im Schatten	Himmelreich ist für Kinder eröffnet Gott ist gekommen	Wenn man Angst hat, versteckt man sich (wie die Kinder, die weggeschickt wurden)

Segnen		Gott (Jesus) ist dahin gekommen Eltern haben auf Kinder aufgepasst Kinder haben sich vertragen Als die Kinder zu Jesus wollten, haben die Großen sie nicht gelassen Jesus kommt den Kindern nahe Kinder werden gesegnet Erwachsene versetzen sich in Rolle der Kinder	Kinder haben Fangen gespielt	Gott segnet Kinder Jesus geht nochmal nach Jerusalem	Man soll nicht streiten Ich war (auch) traurig als mein Freund mich wegschickte
Segnen		Jesus kommt in die Stadt Jesus sagt den Jüngern, dass sie weggehen und die Kinder kommen lassen sollen Jesus ruft die Kinder zu sich Jesus hat Kinder gesegnet	Kinder haben Verstecken gespielt	Gott segnet	Es gibt Streit Erwachsene haben geglaubt, dass Kinder Jesus nicht verstehen. Das ist nicht richtig! Wir mögen Menschen und helfen Ihnen
Segnen		Jesus ist in die Stadt gekommen Jesus hat die Kinder verteidigt Jesus sagt den	Kinder haben Fangen gespielt Eltern haben	Jesus sagt, dass alle Menschen und Kinder zu ihm	Wir haben Fangen gespielt Ich wurde in der Kirche

		Jüngern: Ihr könnt das nicht machen. Kinder sind nah bei Jesus Jesus hat die Kinder gesegnet	gearbeitet	kommen können Leute werden gesegnet	gesegnet Wir sind auch von Gott gesegnet
Segen		Jesus war da. Jesus ist zu den Kindern gekommen. Jesus sagt zu den Kindern, dass sie kommen sollen Die Kinder kommen zu ihm Jesus will die Kinder segnen Jesus hat seine Hände auf die Kinder gelegt Jesus sagt, dass die Kinder dem Himmel so nah sind Die Kinder waren Jesus nahe	Die Kinder spielen Eltern arbeiten		Leute werden von berühmten Personen ferngehalten Kinder spielen Kinder werden ausgeschlossen Wir spielen auch Fangen und Verstecken Wir gehen in die Kirche und werden gesegnet
		Jesus ist in die Stadt gekommen Jesus sagt, dass die Kinder kommen sollen Kinder hatten Vertrauen in Jesus Jünger haben	Früher gab es Stadtmauern In der Stadt gab es Bäume Kinder haben Verstecken		Erwachsene gucken Kindern beim Spielen zu Kinder oder Erwachsene verbieten jemandem etwas

		akzeptiert, dass sie aus dem Weg gehen sollten Jesus hat die Kinder umarmt Die Erwachsenen schauen (Jesus und den Kindern) zu	gespielt		Eltern arbeiten, während Kinder spielen Kinder spielen heute auch Verstecken, Fangen und verstehen sich Kinder werden auch heute umarmt Wir sind auf Wegen unterwegs
Segnen		Jesus kam in die Stadt Jesus verteidigt die Kinder vor den Jüngern – beschützt sie Jesus hat die Kinder umarmt Kinder wurden von Jesus gesegnet Die Erwachsenen haben von Jesus und den Kindern gelernt		Es gibt noch Gott und seinen Segen Jesus hat Kinder geheilt	Manche Menschen reisen von Stadt zu Stadt Kinder werden auch heute gesegnet Kinder werden heute noch umarmt Kinder spielen auch heute
Jesus hat		Jesus kam in die Stadt		Jesus ist wichtig	Ich wurde schon

gesagt: „Lasst die Kinder zu mir kommen“		Die Kinder wurden weggeschickt Die Kinder bekamen Angst Jesus hat gesagt, dass die Kinder zu ihm gehören Die Kinder dürfen zu Jesus Kinder kommen zurück und holen andere Jesus war den Kindern ganz nah Jesus hat Kinder gesegnet Kinder waren fröhlich			gesegnet Wir hatten schon Angst, weil jemand uns ablehnte Bei der Taufe wurde ich gesegnet Mich hat jemand geholt Wir spielen gerne Meine Freunde machen mich glücklich
„Lasst die Kinder zu mir kommen!“ Segen	Es ist eine Jesusgeschichte	Jesus besucht die Stadt Jünger wollten Jesus beschützen Jünger schließen Kinder aus Kinder haben Angst vor den Jüngern Jesus steht Jüngern bei (belehrt sie) Jesus beachtet die Kinder Für Jesus sind die Kinder an der	Die Stadt wird von Mauern beschützt Eltern passen auf Kinder auf Kinder haben Verstecken und Fangen gespielt	Jesus ist überall	Menschen sind wichtig Menschen werden gesegnet Mauern an Häusern geben Schutz Wir werden umarmt

		Reihe Jesus umarmt die Kinder Jesus segnet die Kinder			
Segen		Jesus ist in die Stadt gekommen Jesus hat Kinder und Eltern beschützt Kinder dürfen nahe zu Jesus kommen Kinder haben Jesus vertraut Jesus hat Kinder umarmt Jesus hat Kinder gesegnet	Es gibt Bäume, Mauern, Städte und Dörfer Kinder haben gespielt	Jesus ist wichtig	Gott/ Jesus ist bei uns und hilft uns Wir haben Freunde, die bei uns sind Wir werden umarmt Wir spielen Wir sind oft unterwegs auf einem Weg
Segen		Jesus hat gesagt, dass die Kinder zu ihm kommen dürfen Jesus hat die Kinder umarmt Jesus hat die Kinder gesegnet	Es gab Menschen mit heller und dunkler Haut	Gott ist bei den Menschen Auch im Gottesdienst wird man gesegnet Das Kreuzzeichen hat mit Segen zu tun	
		Kinder waren zusammen Menschen hatten ein „gutes Herz“ für Jesus Jesus besucht die	Kinder beschäftigen sich alleine Kinder und Erwachsene sind	Jesus ist wichtig	Kinder spielen heute Fangen und Verstecken Kinder vertragen sich

		Stadt Jesus ruft die Kinder zu sich Kinder waren bei Jesus ganz ruhig Jesus hat Kinder glücklich gemacht Jesus hat gespürt, dass die Kinder ihm vertrauen Jesus umarmt die Kinder	geschützt von Stadtmauern. Pflanzen und Bäume wachsen dort Es gibt Städte mit Mauern Es gibt Wege		untereinander Man wird immer noch von jemandem abgewiesen Nach einem Streit kann man sich wieder vertragen
Segnen		Jesus ist gekommen Die Jünger waren nicht freundlich Jesus war freundlich Jesus hat die Kinder gerufen Jesus hat gezeigt, dass die Kinder dazu gehören Die Kinder sind Jesus nahegekommen Jesus hat die Kinder gesegnet	Es gab Boden, Wege, Häuser, Bäume und Blätter Es gab Kinder und Eltern Auch wir leben in Häusern	Jesus ist freundlich Bei Taufe, Kommunion oder Konfirmation wird man gesegnet	Auch heute wollen Menschen nach Israel reisen Man trifft auf andere
		Jesus hat die Kinder zu sich gelassen Jesus hat die Kinder geholt	Kinder haben Fangen gespielt	Gott ist da Jeder darf zu Jesus	Helfen ist wichtig Fangen spielen macht uns auch

		Die Kinder gingen zusammen Die Kinder sind zu Jesus gekommen Jesus hat die Kinder umarmt Jesus war den Kindern ganz nah Kinder können von Jesus lernen Die Kinder haben zusammengehalten			Spaß Wir werden umarmt Wir halten zusammen
Segen		Jesus ist zu den Menschen gekommen Die Eltern haben die Kinder zu Jesus gebracht Die Jünger haben die Kinder am Ende durchgelassen Jesus hat die Kinder gerufen Die Kinder durften zu Jesus kommen Die Kinder waren mutig und sind zu Jesus gegangen Die Kinder haben Jesus nicht	Mauern haben die Stadt beschützt	Kinder werden in der Taufe gesegnet Jesus ist im Herzen bei uns	Wege sind von anderen versperrt Eltern freuen sich, wenn die Kinder gesegnet werden

		umgerannt Gott hat gesegnet			
Segen		Jesus kam in die Stadt Jesus hat die Kinder umarmt Die Erwachsenen haben zugesehen und waren neugierig Jesus hat die Kinder gesegnet	Es gab richtige Städte Kinder und Erwachsene wurden von den Stadtmauern geschützt Kinder haben gespielt Erwachsene haben auf Kinder aufgepasst	Gott (Jesus) ist auf die Welt gekommen	Es gibt heute noch Mauern, die schützen Kinder spielen zusammen Es gibt verschiedene Religionen mit besonderen Geschichten Menschen segnen Kinder Ich wurde mit einem Kreuzzeichen gesegnet
Segen		Die Menschen haben die Kinder einfach nicht durchgelassen Jesus hat „Halt“ gesagt und die Männer gestoppt Die Kinder waren neugierig auf Jesus Jesus umarmt die Kinder	Kinder haben gespielt Es gab Wege, damit sich die Menschen nicht verlaufen Städte haben eine Schutzmauer	Jesus musste weite, anstrengende Wege gehen Jesus ist (zu den Menschen) gekommen	Es gibt auch heute Gefühle Wir werden auch umarmt Wir spielen Jesus kommt auch zu uns Auch wir haben Freunde (wie Jesus) Wir glauben

		Jesus hat die Kinder gesegnet Jesus hat den Kindern die Hand aufgelegt	Es gab Mauern, Pflanzen, Bäume		an Jesus

Aussagen der Kontrollgruppen:

Spr.	Gatt.	Narr.	Soz.	Rel.	Deut.
Segnen	Jesus hat den Jüngern erklärt, was wichtig ist (Lehre)	Jesus hat die Kinder dabeigelassen Jesus hat die Kinder zurückgerufen Jesus hat nicht aufgegeben, sondern die Jünger zurechtgewiesen		Menschen taufen andere Menschen Gott liebt jeden Menschen auf der Welt Jesus hat Erwachsene und Kinder gesegnet	Die Kinder haben auch zugehört als Jesus von Gott erzählt hat Ich bin mal getauft worden
Segnen		Die Eltern erlauben Kindern zu Jesus zu gehen Jesus hat auf Kinder aufgepasst (vor Jünger) Jesus rief die Kinder Jesus war nett zu den Kindern Jesus hat Kinder nicht gezwungen Kinder wurden gesegnet			Jesus ist auch bei uns Mein Bruder wurde gesegnet

Segnen		Jesus gefällt nicht, was die Jünger tun Jesus hat den Kindern geholfen Jesus hat die Kinder zu sich gelassen Jesus hat die Kinder umarmt Jesus hat die Kinder gesegnet		Jesus ist gut Jesus hat vielen Menschen geholfen	Leute stören manchmal Auch heute sagt manchmal jemand: Das darfst du nicht. Kinder werden (manchmal) von Eltern gesegnet Kinder werden von Gott gesegnet Gott passt auf die Kinder auf Auch heute helfen manche Menschen anderen
Segnen		Die Freunde von Jesus waren nicht nett Jesus ist freundlich zu den Kindern Jesus hat Kinder in den Arm genommen Jesus hat Kinder gesegnet		Jesus war lieb In der Taufe wird gesegnet	Ich wurde gesegnet Jesus ist immer bei mir Wir sollen nett sein

Segnen		Jesus hat auf die Jünger aufgepasst Für Jesus sind Kinder wichtig Jesus hat Kindern geholfen Jesus segnet die Kinder			Kinder werden in den Arm genommen Auch heute werden Kinder gesegnet Gott ist immer bei uns
„Lasst die Kinder zu (uns) kommen“ Segnen		Jesus war da Jesus findet Kinder wichtig Jesus hat seine Jünger auf Seite geschickt Jesus hat Kinder in den Arm genommen Gott segnet die Kinder			Kinder werden auch heute in der Kirche durch Priester gesegnet Auch heute freut man sich, wenn man durchgelassen wird Jesus hat auch mich gesegnet Jesus ist mit mir zusammen
Reich Gottes Segnen		Jesus soll die Kinder segnen Jesus hat die Kinder lieb Jesus beschützt die Kinder vor den Jüngern Jesus ruft die		Jesus ist wichtig Kinder werden getauft In der Bibel kommen Kinder vor	Eltern sollen ihre Kinder beschützen Kinder werden auch heute geliebt Jesus beschützt Eltern und Kinder

		Kinder zu sich Jesus hat die Kinder in den Arm genommen Jesus segnet die Kinder			Wir werden gesegnet Wir gehen in die Kirche und werden vom Priester gesegnet
„Solchen Menschen soll das Reich Gottes gehören“ „Lasst die Kinder zu mir kommen“ Segnen		Kinder kamen Jesus rief die Kinder zu sich Die Kinder sind zu Jesus gekommen Jesus hat die Kinder gesegnet	Es gibt Kinder	Jesus ist wichtig Auch heute sollen Kinder gesegnet werden	Wir wurden schon gesegnet Meine Mama ruft mich Ich werde umarmt
„Lasst die Kinder zu mir kommen“ Die Kinder kommen in das Reich Gottes Segnen		Jesus hat den Kindern geholfen Er hat gesagt: Bedroht die Kinder nicht Er hat die Kinder in die Arme genommen Jesus hat die Kinder gesegnet			
Segnen		Jesus kam Kinder werden gesegnet	Viele Menschen laufen herum		Manchmal wird man fortgeschickt Jesus ist bei uns
Segnen		Die Eltern bringen die		Jesus war immer nett	Meine Schwester

		Kinder zu Jesus Jesus hat Kindern geholfen		zu den Menschen Er hat Leuten Essen gebracht	wurde gesegnet
		Jesus ist gekommen Jesus wollte nicht, dass da Streit ist Jesus hat etwas Gutes gemacht Er hat die Kinder berührt		Kinder werden getauft	Menschen streiten sich Man soll sich helfen
		Jesus hat Kindern geholfen Jesus hat die Kinder umarmt Jesus hat Hände auf Kinder gelegt und gesegnet		Jesus ist ein lieber Mensch	Menschen beten zu Gott Meine Eltern haben mir schon geholfen
Wenn man „nicht wird, wie ein Kind, kommt man nicht rein in das Reich Gottes“ Segnen		Jünger waren gemein Jesus sagt, dass die Jünger die Kinder durchlassen sollen Jesus war liebevoll Jesus nimmt die Kinder in		Ich habe schon mal ein Bild von der Geschichte gesehen Jesus ist auch in anderen Städten gewesen	Kinder sind harmlos und haben keine bösen Absichten Ich war bei einer Taufe, wo ein Kind gesegnet wurde

		die Arme			
„Amen“ kommt auch beim Beten vor Segnen		Jesus wurde wütend Gott hilft den Kindern Jesus hat Kinder zu ihm gelassen Jesus hat Kinder gesegnet	Es gab schon Babys und Kinder	Gott ist gut	Manche Menschen werden gesegnet Gott hat uns lieb
Jesus hat zu den Jüngern gesagt: „Lasst sie zu mir!“		Die Jünger haben die Kinder (später) zu Jesus gelassen Die Kinder waren stolz, dass sie zu Jesus durften Jesus hat die Kinder in den Arm genommen	Heute wie damals gibt es Kinder	Jesus war ein besonderer Mensch	Es kann sein, dass einem der Weg versperrt wird Man soll andere durchlassen Man soll nett zueinander sein Gott kommt auch heute zu den Kindern Gottes Nähe spürt man gut in der Kirche Gott ist in unseren Herzen
Segnen		Erwachsene haben Kinder weggehalten Jesus hat die Kinder beschützt Er hat die			In der Kirche spürt man Jesus Man wird noch gesegnet Als ich zum

		„Störer“ gestört Er hat die Großen nicht weggeschickt Jesus hat die Kinder in den Arm genommen Jesus hat gesegnet			Fußball wollte, wurde ich nicht durchgelassen Man wird in den Arm genommen Man sagt „Stop“, wenn man etwas nicht will
Segnen		Welche haben gesagt: Kinder dürfen nicht zu Jesus Jesus hat die Kinder gesegnet		Jesus war gut	
		Die Kinder durften entscheiden, ob sie kommen wollen		Jesus war ein guter Mensch	Man soll nett und höflich zueinander sein Es gibt immer noch Streit

10.3.2 Aussagetabellen zu Jesus überwindet Grenzen

Aussagen der Treatmentgruppen (Testgruppen):

Spr.	Gatt.	Narr.	Soz.	Rel.	Deut.
	Es geht um Jesus (Jesusgeschichte) Jesus hat von den Hunden und dem Brot erzählt	Jesus hat Kindern geholfen Jesus hat Kinder beschützt Jesus sagt, es wäre unfair den Hunden das Brot (der Kinder) vorzulegen Jesus hat der Frau doch geholfen Die Tochter wurde wieder gesund Jesus ist nicht mehr weitergelaufen.	Kinder saßen an einem Tisch mit Hunden Gennesaret	Jesus hat in Gennesaret Menschen geholfen Jesus ist da über den See gegangen Jesus hat Menschen geholfen	Menschen sind wichtig Auch wir essen mit Kindern am Tisch Essen fällt manchmal runter Ich habe anderen Kindern geholfen Ich habe einer Katze geholfen Ich habe auch ein Herz
Jesus hatte Erbarmen		Die Tochter der Frau hatte Schmerzen Jesus hat die Frau ignoriert Die Frau hat gekämpft Die Frau hat nicht aufgegeben Die Frau wollte mit ganzem Herzen, dass die Tochter geheilt		Menschen kamen zu Jesus Jesus hat Menschen ihre Fragen beantwortet Jesus hat vielen Menschen geholfen Jesus hat der Frau geholfen,	Wir geben auch nicht einfach auf, sondern verfolgen unser Ziel (kämpfen) Wir beten zu Gott, wenn ein Mensch, den wir mögen krank wird Wir sind

		wird. Die Frau hat an Jesus geglaubt Am Ende hat Jesus die Frau nicht mehr ignoriert Jesus hat der Frau Recht gegeben Jesus hat der Frau eine Antwort gegeben Jesus hat der Frau (doch) geholfen, weil sie an ihn glaubte. Jesus hat die Tochter geheilt Jesus hat die Frau auf die „Probe“ gestellt. Er hat ihr geholfen		obwohl sie aus einem anderen Land kommt.	hilfsbereit, wenn Menschen uns brauchen Wir treffen unsere Entscheidungen selber und lassen uns nicht durch Worte anderer abschrecken Wir geben unseren Glauben an Jesus nicht auf Manchmal ignorieren wir auch erst die Probleme anderer und helfen dann doch
		Die Frau glaubt, dass Jesus das Kind heilen kann Jesus hat der Frau Recht gegeben Jesus hat geheilt Am Ende war Frieden		Jesus teilt Liebe Jesus gibt Frieden Jesus hilft und heilt Leute	Es soll nichts weggenommen werden Hunde bekommen auch heute noch vom Brot Menschen glauben an Gott Man soll auch anderen recht

					geben Wir sollen uns gegenseitig helfen Wir sollen auch Brot teilen mit Hunden
		Jesus ist aus der Stadt gekommen Die Frau hat an Jesus geglaubt, obwohl sie das gar nicht darf (weil sie zu einem anderen Volk gehörte) Die Frau hat gesagt, das Jesus helfen soll Die Hunde haben etwas zu essen bekommen Jesus hat dem Mädchen und der Frau geholfen Jesus hat der Frau noch geholfen	Flache Häuser in einer Stadt Es gab Hunde		Heute werden immer noch Menschen ignoriert Heute helfen Leute anderen Leuten Kinder essen Brot Kinder teilen mit Hunden
		In der Erzählung waren Hunde Jesus will, dass die Kinder Brot bekommen		Jesus hilft Jesus hat den Menschen geholfen	Jesus kommt zu allen Menschen Es gibt immer noch

		Jesus hat der Frau am Anfang nicht geholfen Jesus hat am Ende doch noch geholfen Jesus hat der Tochter der Frau geholfen (Am Ende) war es wichtig, dass er überhaupt mit der Frau geredet hat		Die Menschen waren glücklich, als Jesus half	Krankheiten Auch heute gibt es Leute, die einem Menschen in Not nicht helfen Man sollen allen helfen, egal wer es ist, nicht nur Freunden Ich habe auch schon etwas Brot einem Hund abgegeben Als ich einen Unfall hatte, wurde mir geholfen Unsere Eltern geben uns zu Essen
	Jesus hat in der Geschichte eine Geschichte erzählt	Die Frau hat sich vor Jesus hingekniet Jesus reagiert anders als sonst Jesus hilft am Anfang nicht, sondern erst zum Schluss Die Frau hat die Geschichte mit den Hunden	Damals gab es flache Häuser, wie heute manchmal. Hunde saßen auch früher als Haustiere	Jesus heilte Menschen Jesus half Menschen	Gott hilft auch heute den Menschen Gesetze sind auch heute wichtig Auch heute gibt es noch Beschwerden Kinder essen auch heute Brot

		verstanden Die Frau hat gesagt, dass die Hunde von den Krümeln etwas abbekommen Jesus hat der Frau geholfen Jesus hat das Mädchen geheilt.	am Tisch		Man soll teilen Ich bin auch ein Kind Wir können anderen Menschen helfen
		Die Frau hat nicht aufgegeben Die Jünger haben Jesus aufgehalten Die Kinder haben das Brot bekommen Die Hunde haben von den Krümeln etwas abbekommen Am Ende hat sich Jesus zu der Frau umgedreht Jesus hat der Frau (doch noch) geholfen Jesus hat ihr Kind geheilt		Jesus hat Liebe an die Menschen verteilt Jesus hat den Menschen in der Stadt geholfen Jesus hat die Menschen akzeptiert, die ihn kritisierten Jesus hat verschiedene Städte besucht Jesus hat vielen Menschen geholfen	Menschen sind nicht immer einer Meinung Jesus hilft den Menschen Ich gebe nicht auf, z.B. beim Fußball Ich teile, z.B. Spielsachen Manchmal bitte ich meinen Vater um etwas Wir haben schon oft geholfen Wir essen Brot
	Jesus erzählt der	Die Frau hofft auf Jesus		Jesus war in der Stadt	Man soll allen helfen, die

	Frau eine Geschichte	Die Frau gibt nicht auf Kinder und Hunde saßen an einem Tisch Kinder bekommen Brot Jesus hat der Frau geholfen		Gennesaret Jesus hat auch Menschen geholfen, die sie nicht wollten (Lehre an die Pharisäer) Jesus half Menschen Jesus heilte	Hilfe brauchen Man soll Liebe verteilen Manchmal braucht man Zeit, bevor man hilft Wenn man abgelehnt wird, soll man nicht so schnell aufgeben Um Israel ist immer noch eine Grenze Wir sollen nett zu allen sein
	Jesus hat eine Geschich-te erzählt	Die Frau gehörte nicht zu Jesus Jesus hatte Mitleid mit Kindern (denen Brot weggenommen wird) Hunde und Kinder sind satt geworden Jesus hat am Ende doch geholfen Jesus hat der Frau geholfen Jesus hat das	Es gab einen See Kinder haben auch früher draußen gespielt	Jesus ist wichtig Jesus hat sein Herz mit den Menschen geteilt	Man soll helfen Man soll teilen und nicht nur mit Menschen, die an den gleichen Gott glauben oder die gleiche Hautfarbe haben Auch wir essen noch Brot Wir bekommen etwas geschenkt

		Mädchen geheilt Am Ende hat Jesus allen geholfen			Uns wird geholfen
	Es gab eine Geschich-te mit Kindern und Hunden	Die Frau hat an Jesus geglaubt Sie hat nicht aufgegeben Sie ist Jesus hinterher gegangen Die Hunde bekommen was zu essen, aber die Kinder auch Jesus hat die Tochter doch noch geheilt, dass es ihr gut ging Jesus hat der Frau geholfen	Kinder essen Brot Hunde bekommen die Krümel Es gab einen großen See, der trotz Hitze nicht verdunstet	Jesus hilft „allen“ Jesus hat viel Gutes getan Jesus hat Freude/ Liebe verteilt Jesus hat allen Brot gegeben Jesus hat den Menschen in Israel geholfen	Man sollte immer allen helfen Man soll nie aufgeben Man soll Tiere versorgen Heute wird zu Jesus gebetet Man spendet für die Armen Wir teilen mit Tieren Wir geben nicht auf Ich helfe meiner Mutter und Oma Ich esse auch Brot Man darf uns (den Kindern) nichts wegnehmen
Jesus hatte ‚Erbarmen‘	Brotgeschich-te, wo die Kinder was haben und die Hunde	Die Frau war keine Israelitin Es kommen Kinder vor Die Frau spricht von den Krümeln	Menschen essen Brot	Jesus hilft den Menschen Jesus verteilt sein Herz Kinder sind	Auch heute essen Hunde heruntergefallene Krümel Man sollte sich nicht ärgern und

		Jesus hat der Frau geholfen Das Mädchen wird gesund		für Jesus wichtig Manche (Menschen) haben gemeckert, weil die Jünger sich nicht an die Regel gehalten haben Jesus hat das Brot geteilt	streiten Der Tierarzt wollte meiner Katze erst nicht helfen und tat es dann doch
	Es gab ein Beispiel mit Kindern und Brot	Die Frau kam von einem anderen Land Die Frau gab nicht auf Sie hat Jesus überredet Alle haben vom Brot bekommen Jesus hat der Frau geholfen Jesus hat das Kind geheilt		Jesus hat den Glauben verbreitet Jesus hat den anderen (Menschen in Gennesaret) Liebe gegeben Jesus hat denen geholfen, die nicht an ihn geglaubt haben	Es ist mutig auch mal nein zu sagen Kinder bekommen auch heute noch genug Man hilft kleinen Kindern besonders Manchmal werden Kindern Sachen weggenommen, die sie brauchen Wenn jemand nein sagt, soll man Mut machen, dass er

					es schafft Wir haben schon mal Streit gehabt Wir sollen wie die Frau Jesus „anbetteln“ Wir als Kinder brauchen das Brot und man soll es uns nicht wegnehmen
		Das Brot wurde geteilt Den Kindern geht es gut Die Hunde haben die Krümel vom Brot bekommen Jesus vertraut der Frau und glaubt ihr Jesus hilft der Frau Jesus hat dem Mädchen geholfen		Jesus hilft allen Menschen Jesus verteilt Liebe	Regeln sind wichtig für alle Sachen, für Hunde und für Menschen Hunde bekommen von den Resten Menschen sollen teilen, damit die Armen auch etwas zum Essen haben Es ist wichtig anderen Menschen zu helfen Es gibt Menschen, die

					nicht an Gott glauben, aber getauft sind.
	Es gab eine Ge-schich-te mit Hun-den und Kinder	Die Frau glaubte an Jesus Jesus hat der Frau zugehört Jesus denkt an Kinder Die Kinder bekommen das Brot Zwei Kinder haben Brot gegessen Jesus hat gesagt, dass man den Kindern das Brot nicht wegnehmen darf Die Hunde bekommen die Krümel Jesus hat der Frau (doch noch) geholfen Die Tochter der Frau wurde wieder gesund Jesus hat erst nein gesagt und dann ja	Es gibt Häuser Jesus lebte in Israel	Jesus kam in eine Stadt Jesus gibt Herzen an jeden Jesus hilft den Menschen Jesus heilt Kinder und Erwachsene	Es ist genug für alle da Man soll anderen nichts wegnehmen Manche Menschen reisen auch heute von Stadt zu Stadt Man wird auch heute noch krank Einer hilft dem anderen Kinder und Erwachsene mögen Jesus Menschen helfen Menschen, die Hilfe brauchen Jemand sagt erst nein und dann ja Auch heute wird Brot geteilt Hunde be-kommen et-was ab

	Jesus erzählt eine Geschichte	Die Frau hat nicht aufgegeben Die Frau hat Jesus vertraut Die Frau hat sich vor Jesus hingekniet Die Kinder haben das Brot gegessen Die Kinder haben mit den Hunden das Brot geteilt Die Hunde haben die Krümel gegessen Jesus hat der Frau doch geholfen Jesus hat durch seine Worte geholfen Jesus hat der Tochter geholfen		Jesus hat auch ein Herz für Menschen, die ihn schlecht fanden Jesus hat den Menschen „Herzen“ ge-schenkt Jesus hat den Menschen geholfen Jesus war zu allen Menschen nett und nicht nur zu seinem Dorf	Jeder Mensch kann zu Gott beten Manche Menschen mögen Jesus nicht Man soll auch Menschen mit anderen Religionen helfen Wir teilen Wir essen Brot Wir vertrauen uns Wir glauben
Jesus sagte: „Regeln sind wichtig. Das Wich		Die Frau wurde benachteiligt, weil sie nicht aus Israel kam Die Frau hatte einen großen Willen Die Frau betet	Die Menschen lebten in Häusern Es gab Seen Es gibt heute	Menschen haben Jesus verehrt Jesus kam in die Stadt. Die Menschen kamen zu Jesus	Regeln werden gebrochen Menschen beten auch heute Wir werden krank

tigste ist aber, was man im Herzen hat.“		Die Frau hat nicht aufgegeben Von Hunden wurde erzählt Jesus hat der Frau geholfen Dem Mädchen wird geholfen	noch Israel	Jesus hat von der Liebe gesprochen.	
	Es gab eine Geschichte mit Brot Es war eine spannende Geschich-te	Die Mutter wollte, dass die Tochter geheilt wird Jesus wollte nur seinem Volk helfen Die Frau hat nicht aufgegeben Die Frau betet Jesus hat der Frau am Ende geholfen Die Tochter wurde geheilt		Jesus hatte Mitgefühl Jesus sagte, dass man auf sein Herz hören soll Jesus hat geholfen Jesus half Kindern	Manche Menschen gehen erst weg und tuen es dann doch Menschen in anderen Ländern brauchen Hilfe Hunde bekommen von Brot/ Essen etwas ab Menschen brauchen Herz
	In der Geschich-te gab es eine Geschich-te mit den Brotkrümeln	Die Jünger haben Jesus gesagt, dass er helfen soll Die Kinder haben das Brot zurückbekommen	Am Tisch wurde Brot gegessen	Jesus ist da Jesus ist nett Menschen glauben an Gott Jesus hat Liebe gegeben	Auch heute werden Geschichten erzählt Auch heute wird Kindern das Essen weggenomme

		Die Hunde haben ein bisschen vom Brot abbekommen Jesus hat der Frau geholfen Jesus hat der Frau gesagt, dass ihr Wunsch sich erfüllen wird Jesus hat geheilt Das Kind wurde geheilt		Jesus hat Geschichten erzählt Jesus ist von Stadt zu Stadt gewandert Jesus hat von Gott erzählt Jesus hilft Leuten	n Menschen helfen erst nicht und dann tuen sie es doch Wir helfen uns Mir hat jemand geholfen
		Jesus kam Jesus hat die Frau ignoriert Kinder saßen am Tisch Hunde waren da Die Kinder konnten essen Die Hunde haben auch etwas vom Brot abbekommen Jeder hat etwas bekommen Jesus hat der Frau doch noch geholfen	Die Men-schen hatten Häuser Damals wie heute gibt es Men-schen	Jesus war mit den Menschen in Liebe verbunden	Es gibt Menschen mit verschiedenen Hautfarben, aber alle sind gleich wichtig Man teilt Brot Kinder bekommen zu essen Menschen helfen einander Auch für die Hunde wird gesorgt
		Die Frau hatte einen anderen Glauben		Jesus hat den Menschen	Menschen bringen anderen

		Hunde bekamen zu essen Die Kinder haben mit den Hunden geteilt Jesus hat der Frau geholfen Das Kind ist wieder gesund geworden		Glück gebracht Jesus hat den Menschen in Israel geholfen	Glück Gott hilft uns Wir helfen Tieren Wir helfen anderen Menschen und lassen sie nicht in Stich

Aussagen der Kontrollgruppen:[672]

Spr.	Gatt.	Narr.	Soz.	Rel.	Deut.
	Jesus-geschichte	Jesus ist gekommen Die Frau wollte das Mädchen retten Sie hat Jesus angefleht Die Frau hat nicht nachgelassen. Jesus hat ‚Ja' gesagt (und das Kind geheilt) Er hat der Frau geholfen Er hat sie geheilt/ gerettet			Auch heute werden Menschen krank Man soll kranken Menschen helfen Man soll anderen helfen Man soll nett bitten und geduldig sein Wenn wir krank sind, helfen uns unsere Eltern Beim Beten sprechen wir mit Jesus
Jesus hat ‚Erbarmen'		Jesus war da Die Frau hatte ihr Kind so lieb, dass sie alles getan hat, um es zu heilen	Früher glaubten Menschen an Dämonen	Jesus lebt Die Frau hat gebetet, weil sie zu Jesus gesprochen hat	Wenn jemand verletzt ist, soll man nicht aufhören um Hilfe zu bitten Man soll nicht aufgeben.

[672] Um den Bibeltext besser zu verstehen, bekam die ältere Kontrollgruppe eine kurze Erläuterung zur Vorstellung von Dämonen im historischen Kontext mit der Schlussfolgerung: „Wenn es heißt, dass ein Kind von einem Dämon besetzt ist, bedeutet es, dass es sehr krank ist." Dies war für viele Kinder sehr spannend, so dass sie dieses Thema im Ergründungsgespräch häufig aufnahmen. Diese Beiträge haben den Anteil der Beiträge zum Sozial- und Realgeschichtlicher Kontext in dieser Gruppe etwas verfälscht.

		Die Frau gibt nicht auf Das Kind wurde geheilt Jesus hat am Ende doch noch geholfen			Man soll anderen helfen. Man soll immer selber nachdenken und nicht nur auf andere hören (Vorschriften machen lassen) Man soll niemandem was wegnehmen und es an jemand anderen weitergeben Wir helfen anderen sofort
		Die Frau hat nicht aufgegeben Frau hat am Ende Hilfe bekommen Jesus hat dem Kind geholfen Das Mädchen wurde geheilt	Krankheiten hielt man für Dämonen Menschen essen Brot	Jesus hilft	Menschen sind immer noch krank und werden manchmal gerettet Man hilft einander Das Brot der Kinder gibt man nicht den Hunden Man soll an Gott glauben Jesus ist mir wichtig
Erbarmen		Jesus war da Jesus wollte (zunächst)		Jesus ist wichtig ‚Dein Wille	Man soll helfen Wir werden

		nicht heilen Die Frau hat sich überwunden Jesus und die Frau haben über Brot geredet Das Brot wurde geteilt Die Tochter wurde geheilt		geschehe‘	immer (wieder) krank Mein Vater isst meine Reste auf Ich habe mal mein Frühstück vergessen und meine Freunde haben mir etwas abgegeben.
		Das Mädchen wird geheilt Gott hat das Mädchen geheilt		Jesus ist wichtig Jesus ist ein guter Mann	Man soll nett und nicht gemein sein Man soll Respekt voreinander haben Wir sollen Menschen helfen, die Hilfe brauchen
		Die Frau hat an Gott geglaubt Die Mutter hat Jesus gefragt [ob er hilft] Jesus hat trotzdem geholfen Jesus hat geheilt Die Tochter ist gesund geworden Gott hat der		Jesus ist hilfsbereit	Schmerzen gibt es auch heute Es gibt Glauben Gott hilft nicht nur dem Volk Israel Ich war auch krank Wir müssen auch anderen helfen

		Frau geholfen			
„Man darf nicht den Kindern das Brot wegnehmen und den Hunden geben“		Jesus war da Ein Mädchen war krank Das Mädchen wurde wieder gesund	Früher stellte man sich bei Krankheiten Dämonen vor		Man soll Kindern das Brot lassen Auch heute wird man krank Wir essen Brot
Verlorene Schafe		Die Frau hat sich auf die Knie geworfen und gebettelt Die Frau hat nicht aufgegeben, Hilfe für die Tochter zu bekommen Die Frau widerspricht Jesus ändert seine Meinung Jesus hilft der Frau Die Tochter wird geheilt Gott hat das Mädchen			Hunde essen Krümel Man soll nicht aufgeben zu bitten Man soll sich belehren lassen Auch heute wird gebetet, zu Jesus gesprochen Man soll teilen Wir glauben an Gott

		geheilt Happy End			
Mädchen wurde „in der Stunde noch geheilt“ Das Kind wurde ‚erlöst‘		Das Mädchen war von einem Dämon besetzt Es war wichtig für die Mutter, dass das Kind gesund wird Die Frau hat gebeten, dass Jesus das Kind heilt Jesus wollte der Frau zuerst nicht helfen Dann hat Jesus sich umentschieden und der Frau doch geholfen Das Kind wurde geheilt			Menschen werden krank Manchmal dauert es, bis man gesund wird Man soll sich gegenseitig helfen Man kann sich umentscheiden Nach einem Streit kann man sich wieder vertragen Menschen helfen beim Gesundwerden
		Jesus hat nein gesagt (nicht geholfen) Jesus hat es sich ‚umüberlegt‘ Jesus hat der Frau geholfen Die Tochter wurde gesund		Jesus ist wichtig Jesus heilt Menschen	Hunde essen das Brot, das vom Tisch fällt Man wird immer noch krank Menschen glauben an Jesus Jesus heilt immer noch Menschen Mein Vater hat

					auch erst nein und dann doch ja gesagt
		Jesus ignoriert die Frau, schickt sie aber nicht weg Hunde, Kinder und Brot kamen vor Jesus hat auf die Kinder aufgepasst (Sorge um Brot) Jesus hilft der Frau Er redet (am Ende) mit ihr Jesus hilft dem Kind. Das Kind wurde geheilt	Früher wurden Viren Dämonen genannt	Jesus kann alle heilen Jesus ist wichtig Gott ist lieb	Manchmal fühlt man sich ausgeschlossen Nach einem Streit verträgt man sich wieder Kinder werden krank Uns wird nicht zugehört Jemand hat nicht auf mich geachtet Wir sollten Menschen helfen, die krank sind
Jesus hat sich „zurückgezogen“		Jemand wurde krank Jesus hat der Frau am Ende geholfen Jesus hat das Mädchen geheilt Es kam ein Hund vor	Früher hat man von Dämonen geredet	Gott hilft Menschen	Manchmal wird Menschen Essen weggenommen Man soll nett zu anderen sein Wenn jemand krank ist, soll man helfen, egal ob Familie oder nicht In Krankenhäusern wird

					auch Fremden geholfen
		Jesus wollte der Mutter am Anfang nicht helfen Die Jünger helfen Jesus Jesus redet mit den Jüngern Kinder sollen besser behandelt werden als Hunde Jesus ändert seine Meinung Jesus hat der Frau geholfen Die Tochter wurde geheilt			Andere Menschen brauchen Hilfe Menschen werden geheilt Kindern wird etwas weggenommen Man bittet andere um etwas
		Das Mädchen wurde krank Die Frau glaubte an Jesus Die Mutter hat gehofft, dass Jesus ihre Tochter heilt Die Frau ruft Jesus hinterher Jesus hat nicht geantwortet Die Jünger haben Jesus			Menschen betteln für Sachen, die sie brauchen Menschen werden manchmal ignoriert In Israel leben auch heute Menschen Man verreist auch heute Menschen wird geholfen

		gesagt: Schick sie fort Jesus schickt die Frau nicht weg Jesus sagt, dass man das Brot den Kindern nicht wegnehmen darf Jesus hat der Frau geholfen Das Kind wurde am Ende geheilt			Jeder kann jedem helfen Wir werden auch manchmal krank Wir werden auch wieder gesund
		Das Mädchen hatte einen Dämon Die Mutter hatte das Kind sehr lieb Die Frau hat sich für ihr Kind eingesetzt Die Mutter hat um Hilfe gebeten Die Frau hat nicht die Hoffnung verloren Jesus hat nicht „Hau	Früher gab es schon Hunde	Geschichten von Jesus werden immer noch weitererzählt Jesus war nett und freundlich Jesus hat Menschen geholfen	Menschen helfen sich gegenseitig Menschen glauben an Jesus Hunde werden manchmal verwöhnt und bekommen Essen vom Tisch Manche Menschen ignorieren Menschen, die Hilfe brauchen und aus fremden

		ab“ gesagt Jesus hat die Frau ignoriert Jesus hat gesagt, dass man den Kindern nichts wegnehmen soll Jesus hat mit der Frau geredet Jesus hat dem Kind geholfen Das Kind wurde gesund			Ländern kommen Die meisten Mütter helfen ihren Kindern Eltern passen auf ihre Kinder auf Ich bettel die Mama manchmal auch an Wenn alle dich rufen, kann es nerven
		Die Frau liebte ihr Kind und ging zu Jesus Sie stellt sich vor Jesus Die Frau traut sich mit Jesus zu sprechen Gott heilte die Tochter Die Tochter wurde gesund	Jesus lebte in Israel	Jesus ist wichtig Jesus half vielen Menschen	Wir lernen aus der Vergangenheit Menschen werden krank Menschen helfen einander Mütter suchen Ärzte für Kinder
		Ein Kind war krank Die Frau betet Jesus hat der Frau geholfen Jesus hat das Mädchen geheilt	Menschen glaubten, dass Dämonen krank machen	Jesus ist gut	Menschen werden krank Meine Mutter wurde gesund Wir helfen anderen

		Die Heilung geht schnell			
		Die Frau hat (ein-)dringend gefragt Die Frau hat für ihre Tochter Jesus gefragt, dass er hilft Jesus hat das Kind geheilt Die Tochter wurde gesund			Leute werden krank Leute betteln Manche Hunde werden besser behandelt als manche Kinder Wir glauben an Jesu
Der große Glaube		Gott war da Die Frau hat nicht aufgegeben Jesus hat gesagt, dass die Kinder das Brot bekommen Die Hunde und die Kinder bekommen Essen Heilen Jesus hat geholfen		Jesus war nett	Man teilt auch heute Es gibt Leute, die betteln Alle bekommen (in Deutschland) etwas Geld
		Jesus war da Die Frau hat geschrien, damit der Tochter geholfen		Jesus ist wichtig Jesus ist immer für uns da	Menschen wird noch geholfen Man wird krank

		wurde Die Jünger haben Jesus aufmerksam gemacht Die Frau will (auch) dass die Kinder das Brot behalten Die Hunde durften auch etwas essen Die Tochter wurde wieder gesund Jesus hat der Frau geholfen Gott hat geholfen			

In den Tabellen wird erkennbar, dass die Vorstellungen der Kinder in allen Gruppen eine Basis für aufschlussreiche Unterrichtsgespräche darstellen. Viele Themen lohnen sich in einer späteren Stunde noch einmal aufzunehmen und zu vertiefen.

Da die Erhebungen im Rahmen des Religionsunterrichts stattfanden, wurden die genannten Themenbereiche der Kinder auch im Gruppengespräch kurz aufgenommen. Dabei fand dann auch eine nähere Kontextuierung statt. Da das Vorwissen auch innerhalb der einzelnen Gruppen sehr unterschiedlich war, konnten nicht immer alle Kinder die Beiträge der Mitschüler*innen nachvollziehen. Teilweise haben Kinder aber auch ‚interessante' Begriffe aufgegriffen, ohne sie selber wirklich einordnen zu können. So konnte beispielsweise der Begriff ‚Segnen' aufgenommen und kurz besprochen werden, wobei auch weitere Kinder ihre Erfahrungen beitragen konnten.

10.4 Auswertungstabellen zur Forschungsstudie

Als Grundlage der Berechnungen dienten Auswertungstabellen. Die ersten acht Spalten (hier übereinander) geben Auskunft über (überwiegend codierte) Voraussetzungen in den Gruppen.

Tabelle 15

\Codierung Spalte		0	1	2	3	4	5	6
1	Anzahl Kinder	ohne Codierung						
2	Sozialindex		1-3	4-6	7-9			
3	Bekannte Fragestellung		Stimmt	Stimmt teilweise	Stimmt nicht			
4	Austausch vor Meldung		Stimmt	Stimmt teilweise	Stimmt nicht			
5	Träger	GGS	KGS oder EGS					
6	Klasse	1/4	1	2	3	4	1/2	3/4
7	Konfession der Gruppe		katholisch	evangelisch	interkonfessionell			
8	Godly Play Erfahrung	0	1-5 Einheiten	6+ Einheiten				

Spalte	Abk.	Bereich der Beiträge
9	**Spr.**	Sprachliche Analyse
10	**Gatt.**	Gattungsanalyse
11	**Narr.**	Narratologische Analyse
12	**Soz.**	Sozial- und Realgeschichtlicher Kontext
13	**Rel.**	Traditions- und Religionsgeschichtlicher Hintergrund
14	**Deut.**	Verstehensangebote und Deutungshorizonte
15	**Ges.**	Gesamtanalyse

Die Spalten (9-15) geben Auskunft über die Anzahl der exegetisch relevanten Aussagen.

10.4.1 Auswertungstabellen zu ‚Jesus segnet die Kinder'

Jede Zeile steht für eine einzelne Lerngruppe und jede Spalte für einen der zuvor vorgestellten, untersuchten Bereiche. Die hellen Spalten stehen für die individuellen Voraussetzungen der Gruppe und die dunkleren geben Auskunft über die gesammelten Aussagen.[673]

[673] Die genaueren Auswertungen zur Tabelle stehen in der Forschungsstudie. Vgl. 5 Kinderexegesen der Forschungsstudie.

Treatmentgruppen (Testgruppen):

Tabelle 16

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
11	2	0	1	0	2	1	0	2	0	3	1	2	3	11
12	2	0	1	2	1	1	0	1	0	10	2	0	3	16
10	2	0	1	2	1	1	0	2	0	8	1	2	1	14
7	2	0	0	0	1	2	0	1	0	7	1	2	2	13
16	3	2	1	0	1	1	1	1	0	4	1	1	3	10
10	2	1	2	0	3	1	1	1	0	5	2	2	3	13
19	3	2	2	0	3	1	1	1	0	8	2	0	5	16
14	1	0	1	0	2	2	0	0	0	6	3	0	6	15
23	1	0	2	1	0	1	0	1	0	5	0	2	4	12
24	1	0	2	1	0	1	0	1	0	9	0	1	6	17
20	1	0	0	1	5	2	0	2	1	9	3	1	4	20
24	1	0	0	1	5	0	0	1	0	6	2	1	5	15
12	2	0	0	0	1	1	0	1	0	3	1	3	0	8
21	1	0	0	0	1	1	0	0	0	8	5	1	4	18
23	1	0	0	1	1	1	0	1	0	7	3	2	2	15
16	1	0	1	0	2	3	0	0	0	8	1	2	4	15
13	1	0	2	0	1	3	0	1	0	8	1	2	2	16
15	3	2	0	0	1	3	1	1	0	4	4	1	5	15
24	1	1	0	1	1	1	0	1	0	6	4	2	6	19

Kontrollgruppen:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
13	2	0	0	0	2	2	0	1	1	3	0	3	2	10
17	2	0	0	0	1	1	0	1	0	6	0	0	2	9
11	1	0	2	0	2	1	0	1	0	5	0	2	6	14
18	1	0	1	0	1	1	0	1	0	4	0	2	3	10
14	3	0	1	0	1	1	0	1	0	4	0	0	3	8
25	1	0	2	1	0	1	0	2	0	5	0	0	4	10
24	1	0	2	1	0	1	0	2	0	6	0	3	5	16
20	3	1	2	0	3	1	1	3	0	4	1	2	3	13
23	1	0	0	1	5	2	0	3	0	4	0	0	0	7
21	1	1	0	1	5	3	1	1	0	2	1	0	2	6
16	1	0	0	0	1	2	0	1	0	2	0	2	1	6
14	2	0	0	0	1	2	0	0	0	4	0	1	2	7
12	3	0	0	0	1	1	0	0	0	3	0	1	2	6
27	1	0	0	1	5	2	0	2	0	4	0	2	2	10
19	1	0	1	0	2	3	0	2	0	4	1	1	2	10
17	1	0	0	0	1	3	0	1	0	3	1	1	6	12
24	1	0	0	1	1	1	0	1	0	6	0	0	5	12
15	2	0	0	0	1	2	0	1	0	2	0	1	0	4
15	2	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	2	4

10.4.2 Auswertungstabellen zu ‚Jesus überwindet Grenzen‘

Treatmentgruppen (Testgruppen):

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
13	1	2	2	0	3	1	1	0	2	6	2	3	6	19
16	2	2	2	0	4	1	1	1	0	13	0	4	6	24
10	3	2	2	0	4	1	1	0	0	4	0	3	6	13
19	3	1	2	0	3	1	1	0	0	6	2	1	4	13
19	1	0	2	0	4	3	0	0	0	6	0	3	7	16
21	1	0	2	1	4	1	0	0	1	7	2	2	7	19
25	1	0	2	0	4	1	0	0	0	7	0	5	7	19
23	1	0	2	1	4	1	0	0	1	5	2	4	6	18
16	1	0	2	1	4	1	0	0	1	7	2	2	5	17
25	1	1	2	1	4	2	1	0	1	6	3	5	10	25
15	1	0	3	0	3	2	0	1	1	5	1	5	4	17
22	1	0	2	1	4	1	0	0	1	6	0	3	8	18
9	3	0	2	0	3	1	0	0	0	6	0	2	5	13
19	3	0	2	1	3	1	0	0	1	10	2	4	10	27
27	1	0	2	1	6	2	0	0	1	9	0	4	7	21
11	2	0	2	0	4	3	0	1	0	7	3	4	3	18
15	2	1	1	0	3	1	1	0	2	6	0	4	4	16
25	1	0	2	0	3	3	0	0	1	7	1	8	5	22
16	3	2	2	0	3	3	2	0	0	8	2	1	5	16
5	2	0	2	0	3	2	0	0	0	5	0	2	4	11

Kontrollgruppen:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
15	1	0	2	0	3	2	0	0	1	7	0	0	6	14
9	2	0	2	0	4	2	0	1	0	5	1	2	6	15
10	3	1	2	0	4	1	1	0	0	4	2	1	5	12
10	2	1	2	0	3	1	1	1	0	6	0	2	4	13
8	2	0	2	0	4	2	0	0	0	2	0	2	3	7
19	1	0	2	0	3	3	0	0	0	6	0	1	5	12
15	1	0	2	0	3	1	0	1	0	3	1	0	3	8
23	1	0	2	1	4	1	0	1	0	8	0	0	6	15
25	1	0	2	1	4	1	0	2	0	6	0	0	6	14
15	1	0	2	1	3	2	0	0	0	4	0	2	5	11
25	1	0	2	1	3	1	0	0	0	7	1	3	6	17
20	1	0	2	1	4	1	0	1	0	4	1	1	4	11
12	3	0	2	0	4	1	0	0	0	7	0	0	4	11
25	3	0	2	1	3	1	0	0	0	10	0	0	8	18
27	1	0	2	1	6	2	0	0	0	11	1	3	8	23
19	1	0	2	0	3	3	0	0	0	5	1	2	4	12
13	3	2	2	0	4	2	1	0	0	5	1	1	3	19
14	1	0	2	0	3	2	0	0	0	4	0	0	4	8
9	2	2	2	0	4	1	2	1	0	6	0	1	3	11
10	3	2	2	0	4	1	1	0	0	7	0	2	2	11