

Religiöse Erfahrung von Kindern fördern: Montessoris Freiarbeitskonzeption als Impuls für Godly Play

Sarah Lena Lasch & Tanja Pütz

1. Einleitung

Der Erfolg und die wissenschaftliche Reputation der Ärztin und Pädagogin Maria Montessori (1870-1952) im nationalen wie internationalen Raum ist auch rund 100 Jahre nach der Eröffnung des ersten Kinderhauses in San Lorenzo nebst folgender Gründung reformorientierter Schulen sowohl für die aktuelle Forschung frühkindlicher Bildung als auch für die (Grund-)Schulpädagogik und Religionspädagogik nicht nur aus historischen Gründen bemerkenswert. Vielmehr offeriert Montessoris Ansatz von freier Wahl der Arbeit wertvolle Anregungen für aktuelle didaktische Diskurse, inspiriert Schulentwicklung und Unterrichtskonzeption heute und setzt zugleich wertvolle Impulse für die Praxis.¹ Montessoris didaktisches Konzept, ihre Pädagogik und Orientierung am Kind haben auch einen Weg geebnet hinsichtlich der Suche eines religionspädagogischen Konzepts, das in Institutionen wie Kindergärten, -tagesstätten, -horten und Schulen anschlussfähig ist. In dem folgenden Beitrag möchten wir versierten Montessori-Kennern eine Weiterentwicklung ihres religionspädagogischen Konzeptes vorstellen und dazu Einblicke in die Arbeit nach Godly-Play liefern. Dem voran stellen wir Hinweise bezüglich der Frage, warum Montessori als Pädagogin für religionspädagogische Fragestellungen interessant ist.

2. Von Montessori lernen: Godly Play

Montessori hat ihre gesamte Pädagogik auf das Entstehen von 'Versunkensein in eine Arbeit' ausgerichtet und ist der Frage nachgegangen: Unter welchen Bedingungen entsteht bei Kindern das Bewusstseinsphänomen Polarisierung der Aufmerksamkeit, das als 'Montessori-Phänomen' „in die Geschichte der Pädagogik eingegangen“ ist (Heiland 1999, S. 47). Polarisierung der Aufmerksamkeit wird sowohl in den Schriften Montessoris (vgl. Montessori 1992, S. 45) als auch in der Sekundärliteratur als 'Schlüsselphänomen' ihrer Pädagogik bezeichnet. Die Reformpädagogin geht davon aus, dass Kinder diese Polarisierung brauchen, um sich gemäß ihrer sensiblen Phasen (gemeint sind damit Empfänglichkeitsperioden; vgl. Holtstiege

1999; Fischer 1996) entwickeln zu können. In der Fachliteratur wird diese Form von Konzentration zumeist als Bildungsgeschehen interpretiert, weniger wird betont, dass Montessori selbst die Polarisierung der Aufmerksamkeit als einen im weitesten Sinne religiösen 'Erkenntnisprozess' beschreibt und in der Initiierung dieses Phänomens Wege für eine religiöse Erziehung vermutet. Das Phänomen ist - so Montessori - tätige Meditation. Formen, Phasen, Bedingungen, Auswirkungen und Ziele der Polarisierung der Aufmerksamkeit und jene der Meditation weisen frappierende Ähnlichkeiten auf (vgl. Pütz 2006). Aus Montessoris Beobachtungen und Interpretationen zu den Auswirkungen konzentrierter Arbeit lassen sich mehrere Aspekte herausstellen, die ebenso für die Meditation zutreffen:

- Stärkung der individuellen Persönlichkeit
- Schulung der Sinne
- Wahrnehmung der Welt
- Befolgen einer „inneren Antriebskraft“
- Erfahrung der Stille
- „Glauben an die Prinzipien des Lebens“
- Erfahrung des Religiösen (vgl. Montessori 1916, S. 207f)

Die freie Wahl der Arbeit nach Montessori haben einige Religionspädagogen - wenn auch in sehr unterschiedlicher Weise (vgl. u.a. Berg 1999; 2002; Cavalletti 1979) - aufgegriffen, um das Konzept für religiöse Unterrichtspraxis nutzbar zu machen. Es lässt sich von Montessoris Pädagogik Vieles übernehmen, weil ihre gesamte Unterrichtskonzeption der 'freien Wahl der Arbeit' darauf ausgerichtet ist, Kindern Wege in die Meditation zu ermöglichen und somit im Kontext religiöser Erziehung Beachtung findet. So stellen wir im Folgenden ein im deutschen Sprachraum an Popularität zunehmendes Konzept vor, das die Traditionslinie der Montessori-Pädagogik fortsetzt, und liefern Einblicke in Jerome W. Berrymans religionspädagogischen Ansatz Godly Play. Sein über viele Jahre hin erprobtes Konzept wurde und seine Theoriebildung ist deutlich von Montessori inspiriert.² Er formuliert: „Die Tradition von der ich spreche, hat vier Generationen,

¹ Vgl. u.a. H. Ludwig, (Hrsg.): Montessori-Pädagogik in der Diskussion. Aktuelle Forschungen und Internationale Entwicklungen, Freiburg i.Br. 1999.

² Vgl. J. W. Berryman: Godly play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Einführung in Theorie und Praxis. Hrsg. v. M. Steinhäuser, Leipzig 2006, 110ff.

Maria Montessori steht für die erste Generation, und ihre Schüler, besonders Edwin M. Standing, stehen für die zweite. Die dritte Generation wird durch Sofia Cavalletti vertreten, deren Arbeit der Tradition der Montessori-Religionspädagogik neuen Schwung gegeben hat. Mich selbst und andere sehe ich als Angehörige der vierten Generation; diejenigen, die auf das Werk von Montessori, Standing und Cavalletti aufbauen wollen“ (Berryman 2006, Bd. 1, 110).

Als Schüler von Sofia Cavalletti knüpft er an das reformpädagogische Konzept Montessoris an, stellt das Kind und seine spirituelle Entwicklung in den Mittelpunkt unterrichtlichen und erzieherischen Geschehens und baut auf die Fähigkeit des Kindes, selbst seinen religiösen Weg zu finden. Dazu ist die Erfahrung der Polarisierung der Aufmerksamkeit ein bedeutender Anknüpfungspunkt wie im Anschluss an das nachstehende Kapitel verdeutlicht wird.

3. Einblicke in die Godly Play-Praxis

Wie schon Montessori betont auch Berryman die Bedeutung der Stille für das Lernen und Entdecken im religionspädagogischen Prozess. In seiner Theologie der Kindheit wird deutlich, welche hohe Priorität er der Entwicklung religiöser Sprache beimisst und dabei zugleich verbale und nonverbale Sprache meint, die er durch das Spiel realisiert sieht (vgl. Berryman 2006, Bd. 1, 168, 172). Godly Play ist dabei keine „Transfermethode des Lehrens und Lernens. Es ist eine Methode des Entdeckens, die das ganze Kind einbezieht - Hände, Herz, Verstand, Sinne, Einfühlungsvermögen“ (Berryman 2006, Bd. 1, 27f.). Nicht zuletzt in dieser Ganzheitlichkeit, die besonders durch sinnfällige Materialien unterstützt wird, sind Montessoris Einflüsse spürbar.

3.1 Inhalte

„What is important to say now is that the approach to religious education presented here invites children (and adults) to enter sacred story, parable, and liturgical action in a seriously playful way, and so to learn the art of its appropriate use“ (Berryman 1991, 18)

Jede Godly Play-Geschichte lässt sich einem von drei Genres zuordnen, die sich durch äußere Kennzeichen unterscheiden und unterschiedliche pädagogische Funktionen erfüllen (vgl. Schweiker 2007, 174).

Die Glaubensgeschichten (z.B. „Die Schöpfung“, „Noah und die Arche“, „Exodus“) sind vor allem Identitätsstiftend, indem sie die Zugehörigkeit zum Volk Gottes erfahren lassen und die Wiedererkennung eigener existenzieller

Erfahrungen ermöglichen. Die Gleichnisse (z.B. „Der gute Hirte“, „Die kostbare Perle“, „Das Senfkorn“) stellen gewohnte Weltansichten auf den Kopf und fordern den Sinn für Kreativität heraus. Die liturgischen Einheiten (z.B. „Die Taufe“, „Das Kirchenjahr“) integrieren Erfahrungen aus den Glaubensgeschichten und den Gleichnissen und schaffen eine symbolische Verbindung zwischen einzelnen Geschichten (vgl. Berryman 2006, Bd. 1, 32-34).

3.2 Vorbereitete Umgebung

Um die Parallele zwischen Godly Play und dem Freiarbeitskonzept Montessoris mit Blick in die Praxis zu konkretisieren, stellen wir im Folgenden einen typischen Ablauf einer Godly Play-Einheit vor. Die Bedeutung der vorbereiteten Umgebung stellt - wie in Montessoris Ansatz - ein wesentliches Strukturmoment dar:

Der Raum und das Material

Godly Play sollte, wenn möglich, in einer besonderen, vorbereiteten Umgebung stattfinden, im besten Falle in einem speziell für die Belange einer Godly Play-Stunde eingerichteten Raum, der bereits alle Geschichten und Materialien enthält. Es sollte möglich sein, das Licht zu verdunkeln - besonders schön, wenn Kerzen in der erzählten Geschichte eine wichtige Rolle spielen -, zudem sollte Teppichboden verlegt sein, weil die meiste Zeit auf dem Boden verbracht wird. Diese räumliche Ausstattung ist eine wünschenswerte, jedoch nicht notwendige Bedingung. Wird Godly Play bspw. im schulischen Kontext praktiziert, müssen Kompromisse gefunden werden (u. a. durch Pointierung oder Auslassung einzelner Elemente der Einheit), wenngleich die 'einladende' Atmosphäre nicht außer Acht gelassen werden sollte.

Das Material - als Teil der vorbereiteten Umgebung -, mit dem der Erzähler die jeweilige Geschichte präsentiert und Inhalte spielend begleitet, ist einigen Prinzipien der Montessori-Materialien entlehnt. Es ist aus natürlichen Materialien gefertigt (z.B. Holz und Filz), äußerst robust und verfügt über einen Aufforderungscharakter. Es sind unter anderem Holzfiguren, eine große mit Sand gefüllte Wüstenkiste, eine Arche, Holztäfelchen mit Bildern darauf, Schriftrollen, goldene Kisten, kleine und größere Weidenkörbchen mit kleinen Tieren, Perlen, Steinen etc. vorhanden. Farben werden symbolisch verwendet. Überflüssige Details - ähnlich dem Anspruch, Schwierigkeiten zu isolieren - werden ausgespart. Jede Geschichte hat ihr eigenes Material, das an einem festen Platz im Raum zu finden ist. Das Material sollte, nach Berrymans Vorlage, auf eine bestimmte Art und Weise angeordnet

sein: nach Genres getrennt und von oben nach unten in niedrigen Regalen verstaut. Dadurch entsteht eine Art „virtuelle Bibel“, die es den Kindern ermöglicht, sich im Raum zu orientieren und nach Belieben die verschiedenen Geschichten immer wieder auszuprobieren - nicht zufällig erinnert dieses ganzheitliche Raumkonzept an Montessoris Atrium.



Abb.1: Der Godly Play- Raum in Schwerte

Die Personen

Das Konzept sieht vor, dass stets zwei Erwachsene die Stunde leiten: eine Person in der Funktion als „Geschichtenerzähler“, die andere als so genannte „Türperson“ (eine sinnentsprechende, wohlklingendere deutsche Übersetzung von „door person“ wurde bisher nicht gefunden). Letztere hat vorwiegend organisatorische Aufgaben inne, d.h. jedes einzelne Kind an der Tür zu begrüßen, Absprachen mit den Eltern zu treffen, sich ggf. während der Geschichte um die Kinder zu kümmern, die abgelenkt sind, oder solche Kinder in Empfang zu nehmen, die zu spät kommen. Die Türperson sitzt - entgegen der im Kreis agierenden Gruppe - an der Tür. Diese für Außenstehende wohl befremdlich anmutende Regelung dient dem Aufbau eines „Save space“ (Schweiker 2007, 173), der den Kindern vermittelt, dass sie sich in einem Raum befinden, in dem sie sich ungestört von äußeren

Einflüssen öffnen können.

Der Erzähler bietet die Geschichten dar, fungiert als Beobachter und Anleiter der Lernprozesse. Er nimmt sich als Person zurück, lässt - wie auch Montessori argumentiert - den Kindern Freiheiten zum Freiwerden; d.h. konkret: bei der Darbietung der Geschichte lenkt er das Augenmerk der Kinder ganz auf das Material, unterstützt den Prozess des Zuhörens durch begleitende Handlungen mit dem Material und Gesten. Zu betonen gilt es, dass er keinen direkten Blickkontakt zu den Kindern forciert, damit diese ihre Aufmerksamkeit ausschließlich den Worten der Geschichte und dem Spiel widmen.

3.3 Godly Play- Einheit

In der Regel dauert eine Godly Play- Einheit etwa eineinhalb Stunden, jedoch reicht auch eine gewöhnliche Schulstunde aus, wenn bestimmte Schwerpunkte innerhalb der Einheit gesetzt werden (vgl. Steinhäuser 2006). Eine ideale Einheit besteht aus fünf Teilen, wobei eine Struktur deutlich wird, die an den christlichen Gottesdienst erinnert:

1. Eintreten

Die Kinder werden durch die persönlichen Begrüßungsworte „entschleunigt“; das ruhige Betreten des Raumes bereitet innere Ruhe vor. Der Geschichtenerzähler wartet im Kreis auf die Kinder, hilft ihnen, einen Platz zu finden. Die Kinder setzen sich auf Sitzkissen auf den Boden.

2. Die Geschichte hören

Der Erzähler legt das Material für die Geschichte in den Kreis und beginnt zu erzählen, dabei unterstützt er seine Worte spielerisch mit Hilfe des Materials. Der Blickkontakt zu den Kindern wird während des Erzählens vermieden, um, anders als in anderen Ansätzen, die Aufmerksamkeit im vollen Maße auf das Material, die Worte - die Geschichte - zu lenken. „Die Erzählung dient den Kindern nicht zur bloßen Unterhaltung oder Belehrung, sondern wird von ihnen als ein geheimnisvolles Geschenk meditiert“ (Schweiker 2007, 173). Im Anschluss an das Erzählen beginnt ein Ergründungsgespräch (*Wondering*), in dem die Kinder Fragen zur Geschichte und ihre individuellen Zugänge erklären und Gedanken zur Geschichte äußern können (vgl. Nye 2004, 43). Dies geschieht auf freiwilliger

Basis, kein Kind muss etwas sagen. Dazu formuliert der Erzähler heuristische Impulsfragen, wie etwa: „Ich frage mich, wo du in dieser Geschichte bist?“. „Ziel ist es, dass (die Kinder, d. V.) eine eigene Sprache finden, mit der sie im Blick auf eine biblische Geschichte ihre Erfahrungen und ihre Beziehung zu Gott formulieren können“ (Kraft 2004, 46).

3. Kreative Antwortphase

Manche Kinder können oder wollen nicht verbal auf die Geschichte antworten, andere wünschen sich eine weitere Vertiefung, sodass diese Phase nun dazu dient, den Kindern die Möglichkeit zu eröffnen, das Gehörte auf ihre eigene, kreative Art zu verarbeiten und zu verinnerlichen sowie ihnen eine individuelle Sinnfindung zu ermöglichen. Die Kinder können nun entweder ein eigenes Spiel mit dem vielfältigen Geschichten-Material beginnen oder künstlerisch mit den bereitstehenden Kreativmaterialien (beispielsweise Pappe, Malblätter, Farben, Wolle, Knete, Ton) arbeiten.

4. Fest

Im Anschluss soll ein „Fest“ gefeiert werden, bei dem gemeinsam und in feierlicher Form zum Ausdruck gebracht werden soll, „was die Stunde in jedem einzelnen bewirkt hat“ (Schweiker 2007, 174). Dazu setzen sich alle erneut in den Kreis. Es bietet sich an, Kekse, Knäckebrötchen (o.ä.) und Saft, Wasser oder Tee auszuschenken. Es wird zusammen gebetet, wobei es jedem Kind selbst überlassen ist, ob es etwas sagen möchte oder nicht.

5. Verabschieden

Die Kinder machen sich für die Verabschiedung bereit und werden einzeln von der Türperson aufgerufen. Jedes Kind wird gesegnet und mit persönlichen Worten verabschiedet.

Ein solch ritualisierter, verlässlicher Ablauf schafft ideale Bedingungen für die von Montessori beschriebene „Arbeit“ der Kinder und die damit verbundene Polarisation der Aufmerksamkeit. Auch in Montessoris Unterrichtsverständnis sind ritualisierte Handlungsabläufe implementiert und tragen im Wesentlichen dazu bei, äußere Struktur zu schaffen und - in Bezug auf den Bildungsprozess des Kindes - innere Struktur zu schaffen.

4. Empirische Befunde aus der Praxis

Das Phänomen der *Polarisation der Aufmerksamkeit* als meditative Erfahrung konnte im schulischen Kontext bereits mittels einer Befragung von Schülerinnen und Schülern einer Montessorigrundschule nachgewiesen werden (vgl. Pütz 2007, 105-112).

In einer weiteren, gemeinsamen Studie, die methodisch durch qualitative Interviews und nicht-teilnehmende Beobachtungen gerahmt ist, konnten wir zeigen, dass das von Maria Montessori beschriebene Phänomen der *Polarisation der Aufmerksamkeit* während der Arbeit mit Godly Play augenscheinlich ist (vgl. Lasch/Pütz 2008). Ausgehend von der Prämisse, dass in der Arbeit mit Godly Play *begünstigte Aufmerksamkeitssituationen* entstehen und Kinder in diesen besondere - religiöse - Erfahrungen machen können, folgten wir hier Rebecca Nye, die davon ausgeht, dass sich die Kinder in eine Godly Play-Geschichte hineinversetzen und dabei wichtige persönliche Themen und Gefühle erkunden, die sie vor Gott bringen möchten. Hinter dieser Annahme steht eine aus der Praxis gewonnene Erkenntnis, nämlich die, dass sich die Kinder in das Erzählte versenken und dabei ihr Verständnis der biblischen Geschichten als auch ihr Verständnis von sich selbst vertiefen (vgl. Nye 2004, 44).

Den Zusammenhang bzw. die Parallele zwischen Godly Play und Montessoris Freiarbeitskonzept zeigen wir im Folgenden exemplarisch am Phänomen der Polarisation der Aufmerksamkeit.

„Ich geh hier gerne hin, weil hier schöne Sachen sind und weil hier gute Geschichten sind“ (Vanessa, 6 Jahre).

Eine Grundbedingung für das Entstehen von Polarisation der Aufmerksamkeit ist auf der Gefühlsebene des Lernenden anzusetzen: Die Freude am Tun, die persönliche Begeisterung, sich mit einer Sache auseinanderzusetzen. Intrinsische Motivation wirkt in Lehr- Lernsituationen wie ein Motor und leitet das Handeln der Kinder. Vanessa bekundet hier diese Voraussetzung persönlicher Öffnung.

„Ich find es hier so schön, weil man hier so schön spielen kann und malen und basteln“ (Benni, 5 Jahre).

Die Äußerungen der Kinder spiegeln die große Bedeutung der Kreativphase für das individuelle Erleben der gesamten Godly Play-Einheit wider.

„Sand fühlt sich gut an und dann kann ich ganz doll noch mal an die Geschichte denken. (...) Ich denke dann an die Menschen, die so lange durch den Sand laufen mussten. Bei uns gibt's ja nicht so viel Sand, außerdem ist es nicht so heiß. (...) Das war bestimmt anstrengend“ (Paula, 6 Jahre).

In den Interviews wurde das selbstständige, bedürfnisorientierte Arbeiten von den Kindern verbalisiert und das Spielen mit den Materialien als Weg der Auseinandersetzung mit den biblischen Geschichten verstanden.

Das Vergessen von Zeit - wie es auch nach Montessoris Verständnis von Polarisation der Aufmerksamkeit zu beobachten ist -, wird von den Kindern nach der Arbeit mit Godly Play beschrieben:

„Weißt Du noch, wo die uns immer gerufen hat, und wir waren da so vertieft in der Sandkiste“ (Frederike, 5 Jahre).

„Und ich, ich war ganz eingemalt und ich dachte so 'mmmhh, irgendjemand ruft mich hier' - hab ich dann gemerkt“ (Andreas, 5 Jahre).

Die Annahme, dass „(d)ie meisten Kinder (...) nach wenigen Minuten im Godly Play versunken (sind), unabhängig vom Alter oder ihrem Wissen über das Christentum“ (Nye 2003, 59), finden wir in unseren Beobachtungen und in den Äußerungen der Kinder bestätigt. Sie zeigen eine Tendenz zu einer tiefen, existenziellen wie individuellen Auseinandersetzung mit dem zur Verfügung stehenden Material auf. Bemerkenswert ist, dass sich die augenscheinlichen Entsprechungen beider Ansätze auch in Bezug auf die Polarisation der Aufmerksamkeit wieder finden, die bei Godly Play in der Kreativphase zum Tragen kommen.

Fazit

Berryman zählt sich selbst zur vierten Generation nach Montessori, was sich in vielen entscheidenden Strukturelementen seines Ansatzes zeigt. Montessoris Konzeption findet im religionspädagogischen Ansatz Godly Play Anwendung und Weiterentwicklung. Parallelen sind unter anderem in Hinblick auf die vorbereitete Umgebung offensichtlich, dies wird deutlich an Materialkonstruktionen (die sich an den Materialprinzipien Montessoris orientieren), an den pädagogischen Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern und den dazu gehörigen Arbeitsprinzipien. Polarisation der Aufmerksamkeit ist in der religiösen Erziehung ein konstituierendes Moment: Stille, das Hören auf die eigene Stimme, das In-sich-Gehen nehmen besonderen Einfluss auf die spirituelle Entfaltung. Montessori wie Berryman gehen davon aus, dass Kinder sich gemäß ihrer Entwicklung und persönlichen wie inhaltlichen Anliegen der vorbereiteten Umgebung vom Materialangebot inspirieren lassen. Religion wird von beidem als Grundbedürfnis konstatiert. In einer entsprechenden Umgebung muss demnach Raum geschaffen werden, diesem Bedürfnis nachgehen zu dürfen. 'Religiöse Entwicklung fördern' meint in Godly Play sowie in Montessoris Freiarbeitskonzeption, Religiosität zunächst einmal Struktur und Raum zu geben, damit sich das Kind auf seinen individuellen (Glaubens-) Weg machen kann.

Literatur

Berg, Horst Klaus (2002): Maria Montessori - Mit Kindern das Leben suchen. Antworten auf aktuelle pädagogische Fragen. Freiburg i.Br. u.a.: Herder Verlag.

Berg, Horst Klaus (1999): Montessori für Religionspädagogen. 3. Aufl. Stuttgart: Kath. Bibelwerk.

Berryman, Jerome W. (2006) hrsg. v. Steinhäuser, Martin: Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Einführung in Theorie und Praxis. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

Berryman, Jerome W. (1991): Godly Play. An Imaginative Approach to religious education. San Francisco: Harper.

Cavalletti, Sofia (Original 1979, dt. Übers. 1994): Das religiöse Potential des Kindes. Religiöse Erziehung im Rahmen der Montessori-Pädagogik. Wien: Herder Verlag (Der Originaltitel lautet: Il potenziale religioso del bambino. Descrizione di un'esperienza con bambini da 3 a 6 anni. Roma)

Fischer, Reinhardt (1996): Forschungsergebnisse zum Phänomen der sensiblen Phasen. In: Montessori. Zeitschrift für Montessori-Pädagogik. 34. Jg., H.3/4, S. 104-116.

Holtstiege, Hildegard (1999): Das psycho-biologische Konzept sensibler Phasen und Montessoris Theorieansatz. In: Ludwig, Harald (Hrsg.): Montessori-Pädagogik in der Diskussion. Aktuelle Forschungen und internationale Entwicklungen. Freiburg i.Br.: Herder Verlag, S. 30-43.

Kraft, Friedhelm (2004): Godly Play - amerikanische Renaissance einer 'kerygmatischen Bibeldidaktik'? In: CRP 4/2004, 45-47.

Lasch, Sarah-Lena und Pütz, Tanja: „Ich denk' an nix; nur daran, was ich mache“. - Kindergartenkinder reflektieren konzentrierte Arbeitsphasen einer Godly-Play-Stunde. Erscheint in: Handbuch Godly Play. Analysen, Handlungsfelder und praktische Hilfen. Band 5. Hrsg. von Martin Steinhäuser. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2008 (10 Seiten).

Ludwig, Harald (Hrsg.) (1999): Montessori-Pädagogik in der Diskussion. Aktuelle Forschungen und internationale Entwicklungen. Freiburg i.Br.: Herder Verlag.

Montessori, Maria (1992): Dem Leben helfen. Herausgegeben und eingeleitet von Günter Schulz-Benesch. In: Kleine Schriften Maria Montessoris. Bd.3. Freiburg i.Br.: Herder Verlag.

Montessori, Maria (2002): Schule des Kindes. Herausgegeben und eingeleitet von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch. 8. Aufl. Freiburg i.Br.: Herder Verlag. Die Erstausgabe der deutschen Übersetzung erschien unter dem Titel: Montessori-Erziehung für Schulkinder I: Betätigungsdrang und Erziehung. Stuttgart 1926. Der Originaltitel lautet: L'autoeducazione nelle Scuole Elementari (edizione storica, parte prima). Roma 1916.

Nye, Rebecca (2004): Godly Play: Systematische Einführung in einen neuen religionsdidaktischen Ansatz. CRP 4/2004, 39-44.

Nye, Rebecca (2003): Godly Play: Narrative Einführung in einen neuen religionsdidaktischen Ansatz. CRP 4/2003, 58-60.

Pütz, Tanja: „...dann höre ich nur noch auf mich“. Kinder berichten über Erfahrungen von 'Polarisation der Aufmerksamkeit' - Ein Blick in die Montessori-Pädagogik. In: Jahrbuch für Kindertheologie. Hrsg. von Petra Freudenberger-Lötz, Anton Bucher, Gerhard Büttner und Martin Schreiner. Stuttgart: Calwer Verlag 2007, 105-112.

Pütz, Tanja (2006): Maria Montessoris Pädagogik als religiöse Erziehung. Polarisation der Aufmerksamkeit und Meditation im Vergleich. Münster: Lit Verlag.

Schweiker, Wolfhard (2007): Godly Play an Sonderschulen - eine leibhafte Form der religiösen Bildung. In: Christoph Beuers et al. (Hg.): Leibhaftig leben: Heil- und Religionspädagogik, Bd. 4. Münster: Comenius-Institut, 169-186.

Autorenspiegel:

Sarah Lena Lasch, Universität Dortmund, Studentin der Rehabilitationswissenschaften und Kath. Theologie (SHK), zertifizierte Godly Play Erzählerin

Dr. Tanja Pütz, Universität Dortmund, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Grundschulpädagogik, Forschungsschwerpunkte: Reformpädagogik, empirische Unterrichtsforschung