

Martina Fleig und Wolfhard Schweiker

# Sonderschulen

Godly Play in unterschiedlichen Förderschwerpunkten

Seit seinen Anfängen in Deutschland wurde Godly Play auch in unterschiedlichen Sonderschulen erprobt. Gleich im Anschluss an die erste Fortbildung im Dezember 2003 testeten Schüler und Schülerinnen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung den Guten Hirten im Gleichnis vom verlorenen Schaf, ob er wirklich so gut sei wie von ihm gesagt wird, indem sie unbemerkt weitere Schafe „verlorengehen“ ließen (vgl. Schweiker 2004). Dieser Anfang mit Godly Play im Religionsunterricht der Sonderschule war verheißungsvoll. Und doch gab es zahlreiche Hürden und Herausforderungen, von denen hier berichtet werden soll. Bei zehn unterschiedlichen Schularten im weltweit differenziertesten Sonderschulsystem mag dies nicht verwundern.

Auch die Sonderschulen sind in öffentlicher und privater Trägerschaft *allgemeinbildende* Schulen. Darum gilt auch hier, was zum gemeindebezogenen Konzept Godly Play im Kontext des ordentlichen Schulfachs Religion und den daraus folgenden Anpassungsnotwendigkeiten oben gesagt wurde (vgl. hierzu den Beitrag von Schweiker, 164–168, bes. auch zu Abschnitt 2 und 3). In diesem Beitrag geht es darüber hinaus um die Frage, wie sich die heilpädagogische Eignung des Konzepts in Blick auf seine Herkunft erklären lässt (1) und was an Sonderschulen auf Grund bisheriger Erfahrungen im allgemeinen (2) wie auch in einzelnen Schularten im Besonderen zu beachten ist (3).

## 1. GODLY PLAY UND SEINE HEILPÄDAGOGISCHEN WURZELN

In den Wurzeln von Maria Montessoris Pädagogik vom Kind aus finden sich Bezüge auf den französischen Arzt Jean-Marc Gaspard Itard (1775–1838), den Vater der Heilpädagogik, und seinen Schüler Édouard Séguin (1812–1880). Während ihrer Tätigkeit als Assistenzärztin in der Psychiatrischen Klinik in Rom studiert Maria Montessori 1897 deren medizinisch-heilpädagogische Schriften und berichtet von einer Gruppe „schwachsinniger“ Kinder dieser Klinik: „Diesen unglücklichen Geschöpfen ... zur Unabhängigkeit von der Hilfe anderer und zur Menschenwürde zu verhelfen, das war eine Aufgabe, die so an mein Herz appellierte, dass ich jahrelang nicht von ihr loskam.“<sup>1</sup> Als Leiterin eines Ausbildungsinstituts für Sonderschullehrer mit Modellschule in Rom entwickelte sie ab 1900 vor dem Hintergrund von Séguins „physikalischer Methode“<sup>2</sup> ein spezifisches Konzept zur Erziehung und Unterrichtung von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Den Kern bildet der enge Zusammenhang zwischen Intellekt und Sinnestätigkeit bzw. Motorik. Bewegungen und Sinne werden – teils auch isoliert – gezielt geübt, um den Geist zu aktivieren. Diesen individualisierenden heilpädagogischen Ansatz hat Maria Montessori, als sie 1902 begann, Erziehungswissenschaft zu studieren, auf die Allgemeine Pädagogik und damit auf alle Kinder übertragen.

Der heilpädagogische Ursprung von Maria Montessoris Pädagogik setzt sich erkennbar bis Godly Play fort. Auch hier steht das einzelne Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen im

1 Zit. nach Heiland 1991, 38 (Quelle: E. Standing, Maria Montessori. Stuttgart 1959, 26 f.).

2 Vgl. dessen Erziehungswerk „Idiocy“ (1866) in Heiland 1991, 37.

Zentrum des pädagogischen Handelns. In einer „vorbereiteten Umgebung“ wird es motiviert, mit Hilfe von Materialien selbständig tätig zu werden, um alle seine Sinne, die geistigen wie auch die geistlichen, anzuregen und zu fördern.

## 2. BESONDERE RAHMENBEDINGUNGEN AN SONDERSCHULEN

Es gibt spezifische Rahmenbedingungen, durch die sich Sonderschulen grundsätzlich von Regelschulen unterscheiden. So bieten viele Sonderschularten im Blick auf die *Zeitstruktur* größere Spielräume, da sie weniger häufig an einen 45-Minutentakt gebunden sind und ihr Unterricht sich stärker fächerübergreifend an lebensrelevanten Handlungsfeldern orientiert. Die Chance von Godly Play für den Gesamtunterricht könnte darin bestehen, dass das Einrichten, Reinigen, Aufräumen und Renovieren des Godly Play-Raumes, die Erstellung der Materialien, der soziale Umgang im Raum oder die Lebensbezüge der Godly Play-Geschichten zu eigenen Lernfeldern werden, die sich mit dem Bildungsplan als anschlussfähig erweisen oder im Schulcurriculum verankert werden. Ein projektartiges, fächerübergreifendes Lernen wird an Sonderschulen auch dadurch begünstigt, dass Religion häufiger von der Klassenlehrkraft und im Klassenverband unterrichtet wird.

Wird der konfessionelle Religionsunterricht im Klassenverband erteilt, nehmen auch Schüler ohne Bekenntnis oder anderer Konfessionen und Religionen, besonders des Islam im Gaststatus teil. Wo immer dies der Fall ist, sollte Godly Play der pluralen, interkonfessionellen und interreligiösen Situation entsprechend angepasst werden, ohne dabei seine Verwurzelung in der eigenen Tradition aufzugeben.

Die *personale Situation* an Sonderschulen erweist sich für die Umsetzung von Godly Play günstiger als an Regelschulen. Die Klassengröße liegt je nach Sonderschulart bei 5–12 Kindern. Dadurch kann der Kreis leichter gebildet und die Sicht auf die Materialien deutlich verbessert werden. An einzelnen Sonderschularten, wie z. B. der Schule mit dem Förderschwerpunkt körperliche Entwicklung, gibt es neben dem Lehrpersonal auch Fach- und Hilfskräfte. Eine Erzähl- und Türperson lässt sich mit einem solchen Personalschlüssel leicht realisieren. Zugleich kann es auf Grund des Assistenzbedarfs der Schüler sogar vorkommen, dass zu viele Erwachsene (*over-adulting*) sich im Raum befinden. Dann wäre es gut, wenn sie sich selbst auf authentische Weise an Godly Play beteiligen oder sich dezent im Hintergrund halten. Ist in der Klasse nur eine Lehrkraft vorhanden, könnten evtl. auch zwei kleine Klassen zusammengelegt werden, um eine Doppelbesetzung von Lehrkräften zu ermöglichen.

## 3. PRAXISERFAHRUNGEN AN UNTERSCHIEDLICHEN SONDERSCHULARTEN

Die zeitlichen und personalen Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts sind nach Sonderschulart und -ort sehr verschieden. An verschiedenen Sonderschularten konnten mit Godly Play ermutigende Erfahrungen gemacht werden. Sie gehen zurück auf zum Teil mehrjährige eigene Unterrichtspraxis, intensive kurze Erprobungsphasen sowie auf Erfahrungsberichte und Einschätzungen von Lehrern.

Die Erfahrungen, die im Folgenden beschrieben werden, treffen nicht selten auch auf Schüler mit anderen Behinderungen zu. Auf Grund der großen äußeren Differenzierung nach Sonderschularten werden sie jedoch an der Behinderungsform entfaltet, für die sie am bedeutsamsten

sind. Dabei ist uns bewusst, dass in einer Person wie auch Schulart mehrere Formen der Beeinträchtigung gleichzeitig auftreten können und einzelne Aspekte von Godly Play wie z. B. die elementarisierende Sprache nicht nur in der Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache, sondern in mehreren Schularten von großer Bedeutung sind.

### 3.1 Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Insbesondere Schulkinder mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sind, wie Maria Montessori bereits erkannt hatte, darauf angewiesen, dass ihr Denken durch *geeignete, selbst gewählte Materialien* gefördert wird. In der Kreativphase können die Kinder einzelne Schritte der Geschichte motorisch nach- und weitererzählen. Die Gegenstände helfen ihnen, Erinnerungen an die Worte und Inhalte der Geschichte wachzurufen.

Auch das *Zeit- und Raumkonzept* von Godly Play kommt diesen Schülern hilfreich entgegen. Der Rhythmisierung der Zeit kommt eine besondere Bedeutung zu. Klar strukturierte, kurze Sequenzen und ritualisierte Übergänge bieten den Kindern eine vorhersehbare zeitliche Orientierung. Zahlreiche wiederkehrende Formulierungen und Gesten in einer Godly Play-Stunde wie z. B. „Seid ihr bereit für eine neue Geschichte?“ oder die Begrüßungs- und Abschiedsrituale markieren die Übergänge nicht nur durch Worte, sondern auch durch Körpersprache. Die Unterscheidung der einzelnen Phasen einer Einheit kann aber auch noch durch Piktogramme auf einer Zeitschiene unterstützend visualisiert werden. Die stark ritualisierten Formen von Godly Play prägen sich dem Gedächtnis durch Wiederholung ein. Auf diese Weise entsteht ein vertrauter Rahmen, der die Handlungssicherheit der Kinder erhöht. Auch die Gestaltung des Raumes mit seiner klaren Ausrichtung auf das Fokusregal und die systematische Ordnung der Materialien tragen dazu bei, dass sich Kinder mit kognitiven oder wahrnehmungsbedingten Orientierungsschwierigkeiten sicher im Raum bewegen können.<sup>3</sup>

Nicht immer fällt es Kindern mit einer geistigen Behinderung leicht, imaginative Vorstellungen zu entwickeln. Die Unterlage beim Gleichnis vom Senfsamen ist für sie eben nicht mehr als ein gelber Stoff. Ein vorausgehendes „Versteckspiel“ kann ihnen nicht nur helfen, in die Gemeinschaft leichter hineinzufinden und den Kreis zu bilden. Das Erraten von unterschiedlichen Gegenständen unter einem Tuch kann auch ihre Assoziationen in der Imaginationsphase der Gleichnisse vorbereiten und fördern.

### 3.2 Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache

Paul ist ein Schüler, der nur einzelne Wörter spricht und auch das in der Regel nur, wenn er dazu aufgefordert wird. Die Schöpfungsgeschichte hatte ihn sichtbar angesprochen und zur Arbeit motiviert. Als in der Gebetsrunde des Festes das „Gebetsherz“ bei ihm ankam, sprach er: „Guter Gott, danke für die Schöpfung!“ Sein erster vollständiger Satz, den er ohne Aufforderung sprach. Denn er hätte das Herz ja auch nach einem Schweigen oder einem stillen Gebet weitergeben können.

Inwiefern konnte Godly Play Paul in seiner Sprachentwicklung fördern? In der Darbietung der Geschichte wurde Paul eine Sprache in der dreifachen Dimension verbal, non-verbal und material auf elementare und entschleunigende Weise präsentiert. Durch die Langsamkeit des Erzählens blieb ihm mehr Zeit, die Sprache zu verinnerlichen. Dies wurde dadurch verstärkt, dass bestimmte Formulierungen auf gleiche Weise wiederkehren und auch mit entsprechenden Handlungen verknüpft werden. Die Präsentationsform von Godly Play begünstigt, dass sich

<sup>3</sup> Weitere Hinweise und Erfahrungen insbesondere bei Kindern mit Störungen der sensorischen Integration finden sich auch in Spencer 2006.

Begriffe und Wendungen so nachhaltig bilden und einprägen, dass sie in der Ergründungsphase vom Kind leichter abgerufen werden können. Zugleich steigt das Kind so sehr in die Geschichte ein und ist von ihr emotional angesprochen, dass seine visuelle und innere Aufmerksamkeit ganz auf die (auch sichtbare) Geschichte bezogen ist. Es ist persönlich so angesprochen, dass der Wunsch, sich auszudrücken, im Vordergrund steht und nicht das „Sprechen-müssen“. Das Sprechen und der Gesprächspartner treten dabei stärker in den Hintergrund. Die Erzählperson kann die Kinder unterstützen, indem sie auf die von ihnen benannten Stellen in der Geschichte deutet oder mit Figuren bzw. Gesten das Gesagte nachvollzieht. Es kann auch hilfreich sein, Kinder, die sich in ihrem sprachlichen Ausdruck schwer tun, die Figuren selber bewegen zu lassen.

Das Verknüpfen von Sprechen und Handeln geschieht auch dann auf intensive Weise, wenn das Kind selber die Geschichte darbietet. Während es spricht, liegt seine Aufmerksamkeit auf der Geschichte und der nonverbalen Sprache. Nicht zuletzt ist der „sichere Raum“ vertrauensvoller Beziehungen die beste Voraussetzung, Sprachhemmungen zu lösen und die Sprache fließen zu lassen.

### 3.3 Schule mit dem Förderschwerpunkt körperliche Entwicklung

In einer Klasse, in der nicht alle Kinder wie z. B. Rollstuhlfahrer auf dem Boden sitzen können, sollte ein Stuhlkreis auf gleicher Augenhöhe gebildet werden. Die Geschichte kann dann auf einem entsprechend niederen und evtl. schräg gestellten Tisch präsentiert werden, sodass alle eine gute Sicht auf die Geschichte haben.

Bei Kindern mit motorischen Besonderheiten müssen für die Kreativphase behinderungsgerechte Gestaltungsmittel bereitgestellt werden. Für die Auswahl der Materialien können Fachleute wie z. B. Lehrer, Therapeuten und nicht zuletzt Eltern zu Rate gezogen werden. Im kreativen Prozess besteht die Möglichkeit, dass sich die Schüler auch gegenseitig ergänzen, so wie Peter, der seine Hände kaum einsetzen, aber gut sprechen kann, und Jonas, der motorisch geschickt die Figuren vom Barmherzigen Samariter auf Peters Rollstuhltisch, der beiden als „Spielunterlage“ dient, bewegt.

Da ein körperliches Handicap häufig mit anderen Formen der Behinderung verbunden ist, sind ganzheitliche Zugänge besonders wichtig. Godly Play-Materialien regen vielfältige Sinne an: Die Geschenke der drei Weisen, der Staub des Sandes oder die geölten Holzfiguren werden gerochen. Eine Vielzahl unterschiedlicher Materialien gleiten durch die Hände. Sie sprechen den Tastsinn an und werden somatisch erfahren. Und beim kleinen Fest mit Keksen und Saft oder z. B. in der Exoduserzählung beim Essen des Mazzenbrots kommen die Kinder auch auf den Geschmack.

### 3.4 Schule mit den Förderschwerpunkten Lernen, seelische und soziale Entwicklung

Kinder der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen kommen häufig aus sozial benachteiligten, bildungsfernen Milieus oder haben einen Migrationshintergrund. Die elementare Sprache in Godly Play erleichtert ihnen das Verstehen. Zugleich muss aber auch damit gerechnet werden, dass Grundbegriffe der deutschen Sprache kein Teil ihres passiven Wortschatzes sind. Auch das religiöse Vokabular von Godly Play bleibt vielen von ihnen fremd. Darum muss eine kontinuierliche Übersetzungsarbeit geleistet und eine elementare Einführung in die religiöse Sprachwelt ermöglicht werden.

Dass es bei Godly Play nicht kopflastig zugeht, ist für die Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen ein Glücksfall. Denn es geht darum „Gott und die Bibel *kennenzulernen*, statt etwas *über*

Gott und die Bibel zu *wissen*“ (Berryman 2006a, 28). Diese Kinder suchen für ihr Leben kaum religiöses Lexikonwissen. Sie suchen das Ritual, genießen das Fest, die Zuwendung, Essen und Trinken und verlangen am Ende nach dem Segen. Rita, die bislang jeden Religionsunterricht boykottierte und durch ihr Aufmerksamkeitsdefizit auffiel, überraschte nach der ersten Godly Play-Stunde mit der Frage: „Können wir das das nächste Mal wiedermachen?“ Die Faszination des Religiösen ist bei diesen Kindern mit Händen zu greifen. Dennoch ist das religiöse Setting für die meist kirchenfern sozialisierten Kinder auch sehr fremd. Das Sitzen auf dem Boden vor dem Fokusregal löste zuerst demonstrative „Ohm“-Töne mit entsprechenden Gebärden aus. Zugleich wertschätzten Jugendliche in einer Bewertungsrunde die religiösen Gegenstände des Fokusregals weit höher als andere Godly Play-Materialien. Die Schüler einer vierten Klasse signalisierte ihren Hunger nach Spiritualität, indem sie beim Fest von sich aus die Vorhänge zuzogen, die brennende Kerze des Fokusregals in die Kreismitte stellten und sogar ein Kreuz, das auf Grund der schulischen Situation mit Absicht nicht aufgestellt war, aus einem Karton kramten.

Oft ist der Hunger dieser Kinder aber auch ein ganz realer nach Zuwendung und Nahrung. Als Igor half, die Godly Play-Materialien aus dem Auto zu laden, bemerkte er mit einem Blick: „Haben Sie heute kein Trinken dabei?“, „Doch!“, „Und Kekse?“, „Die sind schon in der Schule“!, „Ich freu mich ja nur auf Essen“, meinte der 14-Jährige verschmitzt. In der Tat wurden die Vorräte in jeder Stunde bis zum letzten Keks mit Heißhunger verzehrt und genossen.

Das *Raumkonzept* (safe space) von Godly Play mit seinen unterschiedlichen Dimensionen ist für die Situation dieser Kinder hoch aktuell. Gerade für junge Menschen, die in unserer Gesellschaft auf Grund von Verhaltens- und Leistungsmerkmalen selektiert und stigmatisiert werden, ist ein geschützter Raum, in dem sie Wertschätzung erfahren, dringend vonnöten. Im Religionsunterricht sollen sie einen Ort finden, in dem sie sich aussprechen oder zumindest ihre Erfahrungen kreativ zum Ausdruck bringen können. In einer Stunde zur Schöpfung haben drei Schüler ein pechschwarzes Bild zu Papier gebracht. Hier dringt Godly Play in eine Tiefendimension vor, in der es gilt, sensibel und kompetent zu agieren. Die Möglichkeit, sich in einem geschützten Rahmen mit den eigenen existenziellen Fragen und Erfahrungen mit Gewalt, Tod, Ausgrenzung und Lebenssinn auseinanderzusetzen, ist für diese Kinder höchst attraktiv. Dies dürfte auch noch für Jugendliche zutreffen, wie ein kurzer Bericht von Jerome Berryman über Godly Play in einem „Heim für Ausreißer“ vermuten lässt (Berryman 2006a, 107).<sup>4</sup>

### 3.5 Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören und Sehen

Die nonverbale und materiale Sprache von Godly Play kommt Kindern, die schwerhörig oder gehörlos sind, sehr entgegen. Die gesprochene Sprache, die sehr elementar ist, muss jedoch durch Lautsprache, unterstützende Gebärden oder die deutsche Gebärdensprache weiter unterstützt werden. Die Lautsprache folgt dann der Gebärdensprache, wie dieses Beispiel aus der Schöpfungsgeschichte zeigt: „Am ersten Tag machte Gott Licht und Finsternis. Er sagte: ‚gut!‘“. Bei den Geschichten mit Bildtafeln lässt sich das Nacheinander von gebärdensprachlicher Lautsprache und Bewegung durch eine Erzählperson leicht realisieren. Sie eignen sich auch für Gottesdienste mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern in Schule und Gemeinde. Bei Geschichten mit Figuren empfiehlt es sich, wo z. B. zwei Klassen zusammengelegt werden, die Rolle der Erzählperson auf zwei Personen aufzuteilen, sodass die eine mit Blickkontakt gebärdet und die andere in die Figuren bewegt. Diese Form der Kommunikation ist sehr eindrücklich und intensiv, erfordert aber zur besseren Verständigung vorab das Abklären von Begriffen,

4 Weitere Anregungen zum Förderschwerpunkt Lernen in Schweiker 2007, 183 f.

insbesondere das von religiösen Gebärden. Das Sitzen im Kreis erhält in diesem Kontext auch eine kommunikative Funktion. Denn nur im Kreis kann die Gebärdensprache von anderen gesehen und somit auch verstanden werden.

Bei Kindern, die sehbehindert oder blind sind, haben wir bislang noch keine Erfahrungen gesammelt. Hier wird es nicht ausreichen, die Materialien wie z. B. die kleinen Vögelchen beim Gleichnis vom Senfsamen lediglich zu vergrößern. Die Herausforderung wird primär darin bestehen, das Geschichtenmaterial, das in der Kreativphase haptisch begriffen und die verbale Geschichte, die akustisch vermittelt wird, bereits in der Präsentationsphase „begreifbar“ zusammenzubringen.

#### 4. INKLUSIVES LERNEN UND AUSBLICK

Wir befinden uns an der Sonderschulen mit Godly Play in einem Prozess neuer Entdeckungen, wachsender Erfahrungen und notwendiger Anpassungen. In den verschiedenen sonderschulischen Bereichen wird jedoch deutlich, dass Godly Play bei der Förderung von Kindern mit unterschiedlichsten Behinderungen viele gewinnbringende Elemente in sich birgt. Dies ist nicht zuletzt den heilpädagogischen Wurzeln der Pädagogik Montessoris zu verdanken.

Was hier im Kontext des spezialisierten und zugleich separierten Sonderschulsystems aufgezeigt wurde, gilt nicht nur für sog. homogene Gruppen von Kindern mit spezifischen Behinderungen, sondern in inklusivem Sinn für alle Menschen mit ihren unterschiedlichen Besonderheiten. Godly Play ist darum auch ein Konzept einer inklusiven Pädagogik, das dazu beitragen kann, dass Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Behinderungen in Schule und Gemeinde mit dabei sein können.

#### *Literatur*

- Berryman, Jerome W., *Godly Play: Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben*. Hrsg. von Martin Steinhäuser. Bd. 1: *Einführung in Theorie und Praxis*, Leipzig 2006a.
- Heiland, Helmut, *Maria Montessori*, Reinbek bei Hamburg 1991.
- Schweiker, Wolfhard, *Der Gute Hirte im Test. Godly Play im Religionsunterricht einer Sonderschul-Klasse*, in: RP (57)2004, H.4, 48–49.
- Schweiker, Wolfhard, *Godly Play an Sonderschulen – eine leibhafte Form der religiösen Bildung*. In: Beuers, Christoph/Pithan, Annabelle/Wuckelt, Agnes (Hrsg.): *Leibhaftig leben*. Form Heil- und Religionspädagogik, Bd. 4, Münster 2007, 169–186.
- Spencer, Cindy: *Godly Play and Special Needs Children*. In: Berryman, J. W. (Ed.), *The Complete Guide to Godly Play*. Denver Colorado 2003, Bd. 5, 81–84.