

Wolfhard Schweiker

Godly Play an Sonderschulen – eine leibhafte Form der religiösen Bildung

Ein neuer Ansatz in der religiösen Bildung und Erziehung macht seit geraumer Zeit von sich reden: „Godly Play“. Manchen erscheint dieses religionspädagogische Konzept aus den USA als ein neuer Mix aus Altbekanntem. Dieser Beitrag führt in das Gesamtkonzept von Godly Play ein, skizziert seine Herkunft und thematisiert dieses kirchliche Konzept im Kontext des schulischen Unterrichts. Das Augenmerk wird auf die Möglichkeiten und Grenzen der Realisierbarkeit von Godly Play an Sonderschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen sowie körperliche und geistige Entwicklung gelegt. Im Zentrum steht die Frage, inwiefern dieser Ansatz den ganzen Menschen mit Körper, Herz und Verstand anspricht und somit 6- bis 12-jährige Kinder mit besonderen Bedürfnissen in ihrer religiösen Entwicklung und bei ihrer Lebensbewältigung hilfreich zu unterstützen vermag.

1. Godly Play – Was ist das?

Godly Play ist ein „Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glaube“. So steht es im Untertitel der deutschen Godly Play-Ausgabe (Berryman 2006, Bd 1, 10). Diese kurze Definition benennt bereits die drei zentralen Aspekte dieses religionspädagogischen Ansatzes.

(1) „Godly Play ist die tief greifendste aller Einladungen – eine Einladung zum Spiel mit Gott“ (ebd., 21). Hier geht es um ein ernsthaftes Spiel, das Spaß macht. Es geschieht freiwillig und verfolgt über das Spielen hinaus keine weiteren Ziele. (2) Dass engagierte Spielerinnen und Spieler in der Auseinandersetzung mit den Grenzfragen des Lebens hierbei ein passantes bedeutsame Entdeckungen machen, wird als ein beglückendes Geschenk empfunden. (3) Auf spielerische Weise tauchen sie in den reichen Erfahrungsschatz der Bibel und der christlichen Tradition ein. Dabei entwickeln sich allmählich eine religiöse Sprachfähigkeit und

eine ganz persönliche Glaubensbeziehung. Man könnte auch sagen: Es geht um ein spielerisches „fromm werden“ im Hören und Tun, im Nachvollzug und im kreativen Ausdruck.

Menschen, die Godly Play kennen, betonen immer wieder, dass sie Godly Play gesehen und gespielt haben mussten, um es zu verstehen. Theoretische Einführungen, wie dieser kurze Aufsatz, können darum nur einen unzureichenden Eindruck von diesem religionspädagogischen Konzept vermitteln.

1.1 Der Name – Was bedeutet er?

Der Begriff „Godly Play“ ist auch im englischen ein Kunstwort. Er lässt sich ins Deutsche kaum angemessen übersetzen. „Godly“ bedeutet in dieser Wendung nicht „göttlich“, sondern wäre zutreffender mit „fromm“ oder „spirituell“ zu übersetzen. Doch auch eine direkte Übersetzung wie gottgemäßes/spirituelles Spiel würde die mit diesem Begriff verbundenen Konnotationen nicht zureichend wiedergeben. So wurde der englische Begriff beibehalten. Vielleicht kann ja das „Godly“ dazu beitragen, das Geheimnisvolle in diesem Wort beim Spiel selber zu entdecken und eine Verständigung über Sprachgrenzen hinweg zu erleichtern.

1.2 Die Herkunft – Aus welcher Tradition?

Godly Play geht auf die Praxis des Pfarrers Jerome W. Berryman der Episkopalkirche in den USA zurück. 1972 begann Berryman sich bei Sofia Cavaletti in Bergamon (Italien) mit der Pädagogik von Maria Montessori auseinander zu setzen. Ab Mitte der 70er Jahre entwickelte und erprobte er in Klinikseelsorge, Gemeindefarbeit, Sonntagschule und Schulunterricht ein Konzept, das er später Godly Play nannte. Seit Anfang der 90er Jahre veröffentlichte er Theorie und Praxis dieses Ansatzes in englischer Sprache. Seit 2006 sind nun auch die ersten Bände auf Deutsch zu lesen. Die Praxisbände wurden nicht nur übersetzt, sondern auch um exegetisch-biblische Hintergrundinformationen erweitert, an kulturelle und kirchliche Verhältnisse in Deutschland angepasst und entsprechend überarbeitet.

1.3 Die Pädagogik – Was macht sie aus?

Pädagogisch knüpft Godly Play an die Pädagogik Maria Montessoris an. Jerome Berryman sieht sich nach Sofia Cavaletti als Vertreter der vierten Generation einer von Maria Montessori inspirierten Religionspädagogik. Dieser religionspädagogische Ansatz stellt den Mensch in den Mittelpunkt. Er versucht den alten Leitsatz Maria Montessoris „Hilf mir, es selber zu tun!“ konsequent auf das religiöse Lernen zu übertragen: „Hilf mir, selber zu glauben!“ Kinder sollen nicht belehrt werden, wer Gott ist, sondern dies eigenständig entdecken können. Somit unterstützt das Konzept den angemahnten Perspektivenwechsel, pädagogisches Denken und Handeln vom Kind aus zu gestalten (Synode der EKD 1994). Die Kinder selbst sind die Subjekte ihres Lernens. Die Aufgabe der Erziehenden ist es, ihnen eine anregende „vorbereitete Umgebung“ zu schaffen, in der sie selbständig – wo nötig mit Unterstützung – agieren können. Diesem Anliegen dienen u.a. die Strukturelemente des Raumkonzepts, der Zeit und die frei zugänglichen Materialien. Von besonderer Bedeutung ist darüber hinaus die genaue Beobachtung jedes einzelnen Kindes. Sie dient dazu herauszufinden, wie der Aneignungsprozess des Kindes individuell und im „Zusammenspiel“ der Gruppe wirkungsvoll unterstützt werden kann. Die phantasievolle auf Beobachtung beruhende Gestaltung der Umgebung, die das Kind zur „Polarisation der Aufmerksamkeit“ anregen möchte, reicht bis in die sonderpädagogischen Wurzeln von Maria Montessoris Pädagogik zurück.

1.4 Die Theologie – Wo setzt sie an?

Theologisch bezieht sich Berryman u.a. auf die biblische Theologie von Samuel Terrien (*The Elusive Presence* 1983), in deren Zentrum Gott als der Verborgene und sich zugleich Offenbarende steht. Die Bedeutung des Kindes als Subjekt des religiösen Lernens begründet Berryman mit dem Leitbegriff einer Theologie der Kindheit. Darum nannte er das 1997 in Houston, Texas, gegründete Institut zur Qualitätssicherung und -entwicklung seines Konzepts auch „Center for the Theology of Childhood“. „Die Theologie von Godly Play ist von der Überzeugung geleitet, dass sich Gott in jedem Menschen erfahrbar machen will und dass diesem Geschenk eine spirituelle Suche, eine Haltung spielerischen Entdeckens und tiefen Staunens, eine je individuelle Gottesbeziehung entspricht. Im Prozess dieses Spielens, Erzählens und Staunens respektieren Erwachsene Kinder als religiös selbständige und theologisch produktive Subjekte. Besonders in der religiösen Sprachbildung erwerben Kinder Werkzeuge, mit denen sie die Tiefen und Höhen, den Sinn und das

Geheimnis ihres eigenen Lebens ausdrücken lernen. Godly Play vertraut darauf, dass das christliche Sprachsystem, die biblischen Geschichten und Symbole nicht auf eine Sonntags-Kirchen-Praxis begrenzt sind, sondern den existentiellen Grenzen im Alltag menschlicher, kindlicher Welterfahrung standhalten. Dafür dürfen Kinder freilich nicht nur über religiöse Dinge reden oder gehörte Sprache wiederholen, sondern müssen selbst den Raum religiöser Sprache erkunden und gestalten können“ (Steinhäuser 2005, 338f.).

2. Strukturelemente der Praxis

Unterschiedliche Gestaltungselemente des Konzepts tragen dazu bei, die Kinder in ihrer eigenständigen Suche auf dem Weg ihres persönlichen Glaubens und ihres spirituellen Wachstums zu unterstützen.

2.1 Der Raum

Von zentraler Bedeutung ist der Raum. Wenn Kinder die Schwelle des Godly Play-Raums überschreiten, sind sie von biblischen Geschichten und christlichen Traditionen in ihrer fassbaren Form umgeben. Das Erste, was sie dem Eingang gegenüber liegend erblicken, ist das Fokusregal mit der „heiligen Familie“, dem auferstandenen Christus, der Taufkerze und den Figuren des guten Hirten mit seinen Schafen (Berryman 2006 Bd. 1, 77f.). Sie sind umgeben von Geschichten, die sich in Schachteln, Körben und Bildkarten in Regalen befinden. Es erwartet sie eine Welt noch unbekannter oder schon vertrauter Geschichten, die sie selbständig erforschen können.

Der Raum hat eine zweifache didaktische Funktion. Zum einen regt er die Kinder im Sinne der „vorbereiteten Umgebung“ an, ihrer eigenen inneren Spur der religiösen Auseinandersetzung zu folgen. Zum anderen ist dieser Raum ihr Raum. Er zeigt ihnen: „Dieser Ort und alles was darin ist, ist für dich. Du gehörst hierher.“ Die Kinder helfen mit, den Raum zu gestalten und in Ordnung zu halten. Der Raum strahlt erwas aus, das einen sorgfältigen Umgang mit den Materialien hervorruft. Es ist ein sicherer Ort (safe space), ein Ort, an dem die Kinder sich wohl fühlen und sich vertrauensvoll den tiefgründigen religiösen Grenzfragen ihrer Existenz öffnen können.

2.2 Die Personen

So wie das Mobiliar im Godly Play-Raum in Größe und Form den Kindern angemessen ist, so begegnen ihnen auch die beiden Erwachsenen im Raum. Sie fördern eine Atmosphäre und Beziehung, die den Kindern mitteilt: „Du kannst etwas. Du kannst dir die Materialien für deine Beschäftigung wählen und gut auf sie achten (...). Du bist ein verantwortungsvolles, wertgeschätztes und gemochtes Mitglied dieser Gemeinschaft“ (Berryman 2006, Bd. 1, 77). Dieser Haltung begegnen die Kinder bereits, wenn sie beim Betreten des Raums an der Tür auf gleicher Augenhöhe begrüßt werden. Die sog. Türperson kümmert sich auch während der Darbietung der Geschichte um das Wohl der Kinder. Sie hilft ihnen, wo nötig, und organisiert mit ihnen die Raumgestaltung und das Fest. Wenn die Erzählperson die Stunde leitet und sich ganz auf die spirituelle Dimension der Geschichte einlässt, kann sie sich darauf verlassen, dass die Türperson die körperlichen und sozialen Bedürfnisse der Kinder im Auge behält.

2.3 Die Zeit

Jede Godly Play-Stunde hat eine regelmäßig wiederkehrende Zeitstruktur. Der ritualisierte, liturgische Ablauf orientiert sich an der Grundstruktur des christlichen Gottesdienstes. Er bietet den Kindern auch in zeitlicher Hinsicht einen sicheren Raum, in dem sie Gott näher kommen können. Eine Einheit gliedert sich in der Regel in folgende vier Phasen:

(1) Eintreten und Kreis bilden

Wie beschrieben werden die Kinder an der Schwelle des Raumes persönlich begrüßt. Die Person an der Tür hilft ihnen, loszulassen oder abzulegen, was sie daran hindert, ruhig zu werden und sich auf das Kommende einzulassen. Die Kinder gehen auf die Erzählperson, die vor dem Fokusregal sitzt, zu und werden von ihr begrüßt. Sie beginnen, den Sitzkreis auf dem Fußboden zu bilden. Eine ungewöhnliche Frage kündigt nun an, dass sogleich etwas Neues beginnt: „Seid ihr so weit?“ oder „Seid ihr bereit für eine neue Geschichte?“.

(2) Die Darbietung

Auch die Erzählperson hat sich innerlich vorbereitet. Sie macht sich auf den Weg, einen Materialsatz aus dem Regal zu holen: „Schaut genau, wohin ich gehe, damit ihr immer wisst, wo ihr diese Geschichten finden könnt, wenn ihr euch damit beschäftigen wollt.“ Mit unterschiedlichen

Figuren, Tüchern und Gegenständen wird die Geschichte visualisiert. Die erzählende Person ist mit den Augen und dem Herzen ganz in der Erzählung, vertraut auf die Geschichte und lässt sich von ihr bewegen. Sie öffnet nicht nur ihren Mund, sondern auch ihre Ohren. Ruhig und meditativ trägt sie die Erzählung vor. Bewegung, Gestik und Stille gehören unmittelbar zur Geschichte (unspoken lesson) und stehen dem gesprochenen Wort in nichts nach. Hier zeigt sich, dass es nicht ausreicht, Erzählvorschläge nur auswendig zu lernen. Sie müssen spirituell durchdrungen und inwendig, im ursprünglichen Wortsinn „by heart“ angeeignet werden, um sie immer wieder neu und bewegt erzählen zu können. „Ebenso wie Sie vielleicht die Geschichte Ihres Lebens jedes Mal anders erzählen, tun wir dies auch mit Gottes Geschichten“ (Berryman 2006, Bd. 1, 32).

Die Erzählung dient den Kindern nicht zur bloßen Unterhaltung oder Belehrung, sondern wird von ihnen als ein geheimnisvolles Geschenk meditiert. An sie schließt sich das religionsdidaktische Kernstück – das ergründende Gespräch an. Von der erzählenden Person werden heuristische Fragen gestellt. Im Englischen beginnen sie mit „I wonder...“. In diesem Schlüsselwort schwingen sowohl die menschlichen Fragen als auch das Geheimnis des göttlichen Wunders mit. Die vier wiederkehrenden Grundfragen der Glaubensgeschichten sind: Ich frage mich, (1) welcher Teil hat euch am besten gefallen, (2) welcher ist wohl der Wichtigste, (3) wo kommt ihr in der Geschichte vor und (4) welchen Teil könnten wir weglassen, ohne dass die Geschichte etwas verliert? In ihnen werden die emotionalen, kognitiven, existenziellen und die vermeintlich unbedeutenden Dimensionen des Lebens angesprochen. Neben einer besonderen Methode, Assoziationen zu imaginieren, sind es solche hermeneutischen Mittel, die es den Kindern ermöglichen, eigenständig zu theologisieren und die erlebten Geschichten auf ihr Leben zu beziehen. Die erzählende Person nimmt die Antworten der Kinder respektvoll auf, verstärkt ihr eigenes Denken ohne es zu bewerten und verstärkt ihre Aussagen, indem sie die Figuren ihren Äußerungen entsprechend bewegt. Die Deutungshoheit ist und bleibt allein bei den Kindern. Dass Godly Play keine „Transfermethode des Lehren und Lernens ist, sondern eine Methode des Entdeckens“ (Berryman 2006, Bd. 1, 27), ist beim Ergründungsgespräch mit Händen zu greifen.

(3) Die Spiel- und Kreativphase

In dem sich anschließenden individuellen Spiel der Kinder vertiefen sie die dargebotene Geschichte mit kreativen Mitteln, verinnerlichen sie nachhaltig und arbeiten an ihrer persönlichen Sinngebung. Entweder bedient sich das Kind an der im Raum vorhandenen Palette von Kunst- und Bastelmaterialien oder es spielt mit dem Geschichtenmaterial auf

seiner ganz individuellen Weise. Die Tätigkeiten und Gestaltungsmittel sind den Kindern nicht vorgegeben. Es ist eine Phase des kreativen Ausdrucks, die als Antwort auf die vorangehende Phase des erzählerischen Eindrucks verstanden werden kann. Die intensive kreative Arbeit an einer Geschichte kann sich bei einzelnen Kindern über mehrere Wochen erstrecken.

(4) Das Fest

Sind die kreativen Produkte und Materialien in den Regalen aufgeräumt, kehrt die Gruppe wieder in den Kreis zurück. Je nach Gewohnheit und Tradition kann nun ein Lied gesungen oder ein Gebet gesprochen werden. In feierlicher Form wird zum Ausdruck gebracht, was diese Stunde in jedem Einzelnen bewirkt hat. Gemeinsam wird Gottes Gegenwart und Gemeinschaft gefeiert, ganz leiblich mit Keksen und Saft. Mit einem Segenswort für alle und einem persönlichen Gruß für jedes einzelne Kind werden die Kinder bis zur nächsten Stunde verabschiedet.

Diese vier Phasen dauern optimalerweise 1,5 Stunden. Sie können aber je nach Zeitbudget variiert, auf mehrere Treffen aufgeteilt oder auch nur in Teilen praktiziert werden. Auch hier gilt der Grundsatz, die pädagogischen Entscheidungen von den Kindern und ihren Bedürfnissen aus zu treffen.

2.5 Die Erzählgattungen

Berryman unterteilt seine Geschichten in drei Gattungen bzw. Genres. Sie lassen sich durch äußere Kennzeichen unterscheiden und erfüllen unterschiedliche pädagogische Funktionen.

(1) Glaubensgeschichten

Die Glaubensgeschichten, die von der Schöpfung bis zu den Geschichten von Jesus und der Kirche reichen, laden die Kinder ein, selbst ein Teil dieser Geschichte zu werden. Sie regen ihren Sinn für die Zugehörigkeit zum Christentum an und bilden zugleich den Ausgangspunkt für die Entwicklung einer kohärenten, reifen christlichen Identität (Berryman 2006, Bd. 1, 33f.). Diese Geschichten von Gott und seinem Volk gleichen beinahe dem beliebten Kinderspiel: Verstecken, Suchen, Finden. Beim Versteckspiel könne die Entdeckung mit dem Wort „Aha!“ ausgedrückt werden.

(2) Gleichnisse

Gleichnisse erzählen vom Reich Gottes und stellen damit unsere alltägliche Weltsicht in Frage. Sie bringen die gegebene Ordnung auf

die überkommene Tradition ins Wanken und fordern den Sinn für Kreativität heraus, das Leben neu zu gestalten. Der aufschreckende Charakter der Gleichnisse kann uns kopfschüttelnd zum Lachen bringen „Ha, ha“, während unsere akzeptierten Weltansichten auf den Kopf gestellt werden.

(3) Liturgische Handlungen

Die liturgischen Handlungen zum Kirchenjahr, zu den kirchlichen Festen und den Sakramenten regen unseren Sinn für die Integration an. Sie vereinen die Identität, die sich in den Glaubensgeschichten erschließt in einem schöpferischen Prozess mit der Kreativität, die von den Gleichnissen ausgeht. Dabei spielt die Stille, in der Gottes Gegenwart erlebt wird, eine besondere Rolle. Wie bei den großen liturgischen Handlungen der Kirche erwecken die liturgischen Geschichten von Godly Play ein wertschätzendes „Aah“ gegenüber dem Geheimnis, das in diesen Handlungen kommuniziert wird (Berryman 2006, Bd.1, 32-34; 143).

3. Godly Play an Sonderschulen

Die Herkunft aus der Kinderkirche bzw. der Sunday School ist dem Konzept von Godly Play an vielen Punkten deutlich abzuspüren. Es entstammt der kirchlichen Gemeindegemeinschaft und ist auf das Hineinwachsen in den christlichen Glauben der eigenen Konfession angelegt. Die räumliche Verortung von Godly Play liegt zwischen Klassenzimmer und Kirchenraum. Dass Godly Play in englischsprachigen Ländern schon lange auch in Schulen praktiziert wird, darf nicht über die Kluft zwischen den unterschiedlichen Systemen hinwegtäuschen. Es besteht die Notwendigkeit, den System- und Ortswechsel von der Kirche zur Schule kritisch zu reflektieren und verantwortungsvoll zu gestalten.

3.1 Ein kirchliches Konzept an der Schule

Godly Play ist ein Konzept, das in seiner liturgischen Ausrichtung und seiner zeitlichen Struktur dem Verlauf des Gottesdienstes entspricht. Gegenstände aus dem Kirchenraum stehen den Kindern in altersgerechter Größe zur Verfügung, damit sie auf spielerische Weise gottesdienstliche Handlungen nachvollziehen können. Die Ausrichtung des Godly Play-Raums auf das Fokusregal und seine Gestaltung mit der Figur des auferstandenen Christus, der Kerze und den Krippenfiguren erinnern an den Altar in der Kirche. Am Ablauf einer Godly Play-Stunde wird

deutlich, dass Godly Play auch als eine Einübung in die gottesdienstliche Praxis von Erwachsenen verstanden wird. Was aber hat die Kirche in der Schule zu tun? Werden schulische Bildung und kirchliche Unterweisung hier nicht unzulässig miteinander vermischt?

Würde der Religionsunterricht an unseren Schulen als ein Unterricht über Religion verstanden, müsste diese Frage eindeutig mit Ja beantwortet werden. Da der Religionsunterricht aber nach Art. 7 des Grundgesetzes überwiegend ein konfessioneller Unterricht ist, der von den Religionsgemeinschaften inhaltlich verantwortet wird, ist eine kirchliche Anbindung im Hinblick auf die religiöse Praxis, die Lehre und die Authentizität der Lehrpersonen nicht nur verfassungsgemäß, sondern auch erwünscht. Der Religionsunterricht soll nicht nur eine Wissensvermittlung über Religion im Sinne einer Religionskunde sein. Er möchte vielmehr die Schülerinnen und Schüler auf überzeugende Weise mit den Glaubensstraditionen einer spezifischen Religionsgemeinschaft vertraut machen. Somit gibt es beim religiösen Lernen keine kategoriale Differenz zwischen einem kirchlichen und schulischen Unterricht. Der schulische Religionsunterricht muss jedoch dem Anspruch des allgemeinen Bildungsauftrags genügen und darf sich nicht mit der Einführung in eine religiöse Praxis begnügen. „Es geht nicht um Einübung, schon gar nicht um Initiation, es geht um ein sachangemessenes, handlungsorientiertes Verstehen von Religion als einer Praxis.“ (Dressler 2002, 16) Reflektierende Anteile, persönliche Deutungen und kritische Bewertungen sind unverzichtbare Bestandteile einer kompetenzorientierten religiösen Bildung. Die Ergründungsphase im Anschluss an eine Godly Play-Geschichte, die individuelle Bearbeitung der persönlichen Eindrücke durch kreative Ausdrucksformen und die Äußerungen der eigenen Einsichten in Gesprächs- und Gebetsform während des Festes sind notwendige und ausbaufähige Bildungselemente von Godly Play im schulischen Kontext. Darüber hinaus geht es im Religionsunterricht um ein handlungsorientiertes Verstehen, das auf eine konkrete Praxis bezogen ist. Infolge des sog. Traditionsabbruches ist die Komplementarität der „lebensweltlichen Vertrautheit mit christlichem Glauben und der schulischen Bearbeitung dieses Glaubens“ (Englert 2002, 32) zerbrochen. Die Erfahrung von religiöser Praxis kann nicht mehr selbstverständlich vorausgesetzt werden. Um eine Glaubenspraxis reflektieren zu können, müssen Schülerinnen und Schüler heute zuallererst eine religiöse Praxis – und sei es vorläufig oder als Probehandeln – erfahren haben. Religion darf nicht nur besprochen, sie muss zuvor erlebt werden. „Der Begriff ‚performativer Religionsunterricht‘ ist ein Versuch, so etwas wie ein einigendes Band um die verschiedenen in jüngster Zeit entwickelten Ansätze eines erfahrungseröffnenden religiösen Lernens zu legen.“ (Englert 2002, 32) Auch Godly Play kann als ein performativer

Ansatz des Religionsunterrichts verstanden werden. Der performative Ansatz findet jedoch dort seine Grenze, wo er bloße Praxis bleibt und nicht auf das Verstehen derselben abzielt. Je nach regionaler und konfessioneller Prägung mag es darum angeraten sein, gottesdienstliche und kirchliche Elemente in der schulischen Praxis zu modifizieren. Ein Fokusregal muss nicht die Gestalt eines Altars und der festliche Abschluss braucht keinen liturgischen oder gar eucharistischen Charakter anzunehmen. Die kognitiven Anteile sollten der Schulart sowie den Schülerinnen und Schülern gemäß gewichtet und im Konzept von Godly Play so weiter entwickelt werden, dass kirchliche Bildungs- und Praxiselemente nicht in Widerspruch zur Schule geraten, sondern sie unterstützen, ihren Bildungsauftrag auf umfassende Weise zu erfüllen.

3.2 Erste Erfahrungen an Sonderschulen

Im Folgenden sollen die Chancen und Grenzen, die sich aus ersten Erfahrungen mit Godly Play an Sonderschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen, geistige und körperliche Entwicklung ergeben haben, punktuell aufgezeigt werden.

An den schulischen Rahmenbedingungen von Sonderschulen ist bereits auf den ersten Blick zu erkennen, dass Godly Play sich dort als Gesamtkonzept nicht in Reinform verwirklichen lässt. Die zeitlichen, räumlichen, finanziellen und personellen Voraussetzungen zur Umsetzung dieses Konzepts sind weder an der Grundschule (Bögel/Zeeb 2005) noch an Sonderschulen in idealer Gestalt gegeben. Godly Play konnte insbesondere an Sonderschulen gewinnbringend praktiziert werden, in denen einzelne Parameter des Konzepts aufgrund von schulischen Gegebenheiten mit Fantasie und Kreativität modifiziert wurden.

(1) Zeit

Eine ganze Godly Play-Einheit lässt sich z.B. in einer Schulstunde von 45 Minuten nicht realisieren. Es sollte, wenn es irgendwie möglich ist, eine Doppelstunde eingeräumt werden, die durch keine Pause unterbrochen wird. Dies ist, insbesondere an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, nicht immer realisierbar. Dort wird der Religionsunterricht oft auf die Randstunden gelegt, um Schülerinnen und Schüler, die während dieser Zeit den Religionsunterricht nicht besuchen, nach Hause entlassen zu können, ohne eine Betreuung an der Schule anbieten zu müssen. Da Godly Play eine Form des performativen Unterrichts darstellt, in dem Religion nicht nur unterrichtet, sondern auch praktiziert wird, dürfte die Bereitschaft von muslimischen Schülerinnen und Schülern, am Religionsunterricht teilzunehmen, eher abnehmen.

Eine Doppelstunde ist sehr empfehlenswert, damit Schülerinnen und Schülern genügend Zeit bleibt, anzukommen und den Kreis zu bilden. Erfahrungen an Sonderschulen haben gezeigt, wie unverzichtbar und zeitintensiv es in der ersten Phase ist, bereit zu werden. Es gibt so viel von zuhause, aus dem Unterricht oder aus der Pause los zu werden, bevor es gelingt, sich auf eine neue Geschichte ein zu lassen. Ist eine Doppelstunde trotz aller Bemühungen nicht zu realisieren, bleibt die Möglichkeit, die einzelnen Hauptphasen (Darbietung, Kreativphase, Fest) auf unterschiedliche Stunden zu verteilen. Dabei ist es unerlässlich, zu Beginn der neuen Stunde wieder erinnernd an die vorausgehende Stunde anzuknüpfen.

(2) Raum

Ein Religionsraum, der mit Godly Play-Materialien eingerichtet werden könnte, steht nur an ganz wenigen Schulen zur Verfügung. Tritt dieser Glücksfall ein, ist das Vorhandensein anderer Materialien kein Hindernis. Im Gegenteil, es fördert das religiöse Anregungspotenzial der Kinder. Steht aufgrund von Raumnot kein Religionsraum zur Verfügung, kann Godly Play auch im Klassenzimmer gespielt werden. Die Materialien und das Fokusregal können dann in der Regel nicht permanent aufgebaut bleiben. Damit wird das Konzept, durch räumliche Mittel einen sicheren Raum (safe space) zu kreieren, eingeschränkt. Eine Annäherung an diese Raumfunktion könnte aber realisiert werden, indem die Materialien im Lern- und Lehrmittelraum der Schule auf fahrbaren Regalen zur Verfügung gestellt werden. Auf mobile Weise können die Lehrerinnen und Lehrer die Materialien in das Klassenzimmer bringen und dort mit einem begrenzten zeitlichen Aufwand eine veränderte Raumsituation gestalten.

(3) Finanzen und Material

Die Materialien für die Geschichten zu den biblischen und kirchlichen Traditionsstücken kosten Geld oder, wenn sie selbst angefertigt werden, auch Zeit und Engagement. Werden die Materialien in Eigenleistung hergestellt, bietet es sich an, dass die Schülerinnen und Schüler in einem fächerverbindenden Projekt der Fächer Werken, Handarbeit, Mathematik oder Deutsch dies selber tun und so einen ganz persönlichen Bezug zu den Materialien und zu ihrem Raum entwickeln. Die Werkräume der Schulen sind für ein solches Vorhaben in der Regel ausreichend ausgestattet. Bastelanleitungen und Rohmaterialien können bei den Lindenwerkstätten der Diakonie Leipzig weit unter dem Preis der fertigen Produkte erworben werden (www.godlyplay-materialien.de). Es lohnt sich zu prüfen, ob auch Eltern oder der Freundeskreis der Schule sich für ein solches Projekt begeistern lassen.

(4) Personen

Im Unterschied zur Regelschule ist die personale Situation an Sonderschulen günstiger. Die Gruppengröße liegt nicht bei ca. 30, sondern je nach Sonderschulart zwischen 8 bis 12 Schülerinnen und Schüler. Dies kommt der Arbeit von Godly Play sehr entgegen, zumal in einem sehr großen Kreis kleine Figuren, wie zum Beispiel die Vögel und Nester im Gleichnis vom Senfkorn, nur schwer erkennbar sind. Auch der Personalschlüssel ist an Sonderschulen günstiger. An vielen Schulen wird Teamteaching praktiziert. Insbesondere an Schulen mit dem Förderschwerpunkt körperliche Entwicklung gibt es neben dem Lehrpersonal auch Pflegekräfte, Praktikantinnen oder Zivildienstleistende. Hier stellt sich weniger das Problem, den Unterricht als Einzelkämpfer bestreiten zu müssen. Vielmehr befinden sich dort (zu) viele Erwachsene im Raum (over-adulting), die das Spiel der Kinder stören könnten. Hier wäre zu prüfen, ob aufgrund des Assistenzbedarfs tatsächlich alle Personen anwesend sein müssen oder inwiefern es möglich ist, dass die Anwesenden sich selbst auf authentische Weise an Godly Play beteiligen bzw. dezent im Hintergrund halten.

Ermöglicht es der Personalschlüssel nicht, dass zwei Personen die Rollen der Erzählperson und der Türperson unter sich aufteilen, sollte nach anderen Lösungen gesucht werden. Vielleicht ermöglicht ja die Zusammenlegung von zwei Klassen oder die Bildung einer größeren konfessionell-kooperativen Gruppe eine Arbeit im Zweier-Team. Auch sollte die Chance, eine externe Unterstützung zu bekommen – etwa durch die Kirchengemeinde oder wie es heute an Ganztageschulen immer häufiger anzutreffen ist durch Jugendbegleiter/innen –, nicht unversucht bleiben. Insbesondere an Sonderschulen ist es hilfreich, dass die erzählende Person sich auf eine Türperson verlassen kann, die sich um die besonderen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler kümmert.

3.3 Godly Play trotz Handicap

Maria Montessoris Pädagogik vom Kinde aus hat ihre biographischen Wurzeln in den heilpädagogischen Ansätzen von Jean-Marc G. Itard und Édouard Séquin. Das einzelne Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen und die Beziehung zu ihm stehen im Zentrum des pädagogischen Handelns. Da sich Godly Play ganz in dieser Tradition versteht, hat dieser Ansatz das einzelne Kind mit seinen individuellen Besonderheiten im Blick und versucht, die Lernumgebung des Kindes seiner Begabung und Behinderung entsprechend unterstützend zu gestalten.

Auch das Zeit- und Raumkonzept von Godly Play kommt Schülerinnen und Schülern an Sonderschulen hilfreich entgegen. Der

Rhythmisierung der Zeit kommt eine besondere Bedeutung zu. Klar strukturierte Abläufe 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 von einzelnen Phasen in der Einheit kann auch durch Piktogramme auf einer Zeitschiene visualisierend unterstützt 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. Wer beginnt, mit Godly Play zu arbeiten, wird sich vermutlich die Materialien nur sukzessive erstellen und den Raum nur Schritt für Schritt aufbauen können. Diese Form der allmählichen Gewöhnung ist für manche Kinder sogar die notwendige Bedingung der Möglichkeit, in eine neue Raumordnung hineinzuwachsen zu können.

Die Ordnung im Raum wird auch durch die Gestaltung der Materialien unterstützt. So können Kinder z.B. bereits optisch an den goldenen Schachteln der Gleichnisse erkennen, dass es sich hier um Geschichten handelt, die etwas Gemeinsames verbindet. Dadurch werden die kognitiven Fähigkeiten der Kinder, Erzählgattungen begrifflich zu unterscheiden oder gedanklich Verknüpfungen herzustellen, visuell und taktil unterstützt.

(1) Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Insbesondere Schulkinder mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sind auf geeignete Materialien angewiesen, die ihr Denken fördern. Sie befinden sich nach Jean Piaget länger, zum Teil auch ausschließlich, in der kognitiven Entwicklungsphase des konkret-operationalen Denkens (Berryman 1995, 22). Dies bedeutet, dass sie Gegenstände greifbar in der Hand behalten und bewegen müssen, um ihre Gedanken „begreifen“ zu können. Ihre Gedankenabläufe entwickeln sich in den konkreten Handlungsvollzügen. Darum ist es gut, wenn diese Schülerinnen und Schüler sich die Materialien in den Regalen frei auswählen können, die sie zur Entfaltung ihres Denkens brauchen.

In der Kreativphase können die Kinder, indem sie die Figuren auf der Filzunterlage bewegen, einzelne Schritte der Geschichte motorisch nach- und weitererzählen. Die Gegenstände helfen ihnen. Sie rufen Erinnerungen an Worte und Inhalte der Geschichte wach. Auf spielerische

Weise setzen sich die Kinder mit Hilfe der Figuren oder Kreativmaterialien gedanklich mit der Erzählung auseinander. Dabei tauchen sie in ein non-verbales Kommunikationssystem ein, das ihnen hilft, ihre Gefühle und Empfindungen zu bearbeiten.

Doch auch die verbale Sprache kommt bei Godly Play nicht zu kurz. Beim Ergründungsgespräch am Ende der Darbietung werden die Kinder eingeladen, sprachlich zum Ausdruck zu bringen, welcher Teil der Geschichte ihnen am besten gefallen hat oder welcher wohl der wichtigste ist. Ihr Nachdenken wird dadurch erleichtert, dass die Geschichte ihnen als Bodenbild oder in Form von Sandspuren in der Wüstenkiste in diesen Moment vor Augen ist. Ihre Formulierungen können von der Erzählperson unterstützt werden, indem sie auf die genannten Stellen in der Geschichte deutet oder die Figuren bzw. Gesten so nachvollzieht wie das Kind es sprachlich zum Ausdruck bringt. Es hat sich als sinnvoll erwiesen, Kinder, die sich in ihrem sprachlichen Ausdruck schwer tun, die Figuren selber bewegen zu lassen. Bei der Frage, wo bin ich in der Geschichte, kann die Antwort auch primär motorisch durch das Positionieren einer eigenen Figur an der entsprechenden Stelle gegeben werden.

Die drei Dimensionen des Erzählens (verbal, nonverbal, material), die spielerisch-kreativen Ausdrucksformen und die feierlich-liturgischen Vollzüge ermöglichen, dass bei Godly Play keine Lese- und Schreibfähigkeiten vorausgesetzt werden (Steinhäuser 1995). Dies bedeutet nicht, dass im Schulunterricht während der Kreativphase nicht auch schriftliche Ausdrucksformen angeboten oder erwartet werden können.

(2) Schule mit dem Förderschwerpunkt körperliche Entwicklung
In einer Schule, die barrierefrei gebaut ist, mag es unproblematisch erscheinen, Godly Play-Materialien auf Regalen ins Klassenzimmer zu rollen. Aber wie steht es mit dem Sitzkreis auf dem Boden? Selbstverständlich kann in einer Klasse mit Rollstuhlfahrerinnen und Rollstuhlfahrern der Kreis nicht auf dem Boden gebildet werden. Die Kinder werden vielmehr auf Stühlen in gleicher Augenhöhe Platz nehmen. Die Geschichte wird dann auch entsprechend auf einem erniedrigten Tisch präsentiert, so dass ihnen eine gute Sicht auf die Legematerialien ermöglicht wird. Durch die Schrägstellung des Tisches kann die Einsicht sogar noch verbessert werden. Möchten Kinder oder Erzählpersonen im Rollstuhl die Geschichte präsentieren, so kann dies auf einem großen am Rollstuhl montierten Brett oder am Tisch realisiert werden.

Wie wohl aber fühlen sich Kinder mit einem körperlichen Handicap, wenn sie während der Darbietung lange Zeit still sitzen und zuhören müssen? Die geringen kinästhetischen Anregungen bei Godly Play stellen ohne Zweifel ein herausforderndes Problem dar. Je nach Bedarf sollten hier beim Bilden des Kreises oder beim Übergang in die Kreativphase Be-

wegungselemente eingebaut werden. Dies könnte auch an den jeweiligen Zäsuren in der Darbietung zwischen Einleitung, Imaginationsphase, Geschichte oder Ergründungsphase geschehen.

In der Spielphase kommt dann auch die körperliche Aktivität stärker zum Zug. Nach der Geschichte meditieren die Kinder das Wort Gottes durch „Kreativität und Bewegung“ (Berryman 2006, Bd. 1, 28). In dieser Phase gilt es Fantasie zu entwickeln, welche Ausdrucksformen Kindern mit motorischen Besonderheiten angeboten werden können, so dass sie durch ihren Körper hindurch ihre Empfindungen und Gedanken kreativ zur Sprache bringen können.

Die Godly Play-Materialien möchten nicht nur die motorische Aktivität anregen. Sie sprechen neben den Augen auch die anderen Sinne an: Die verlöschende Kerze, der Staub des Sandes oder die geölten Holzfiguren werden gerochen. Eine Vielzahl unterschiedlicher Materialien gleitet durch die Hände. Der Tastsinn wird angeregt und die somatische Erfahrung bereichert. Und beim kleinen Fest mit Keksen und Saft oder beim Essen des Mazzenbrots in der Exoduserzählung kommen die Kinder auch auf den Geschmack.

Schließlich möchte ich aus der Schule mit dem Förderschwerpunkt körperliche Entwicklung noch eine Erfahrung weiter geben, die von allgemeiner Bedeutung ist. Während des Unterrichts gibt es an dieser Schulart in regelmäßigen Abständen Besucherverkehr. Durch einen freundlichen Hinweis an der Tür und das Zuhängen des Durchsichtfensters konnten externe Störungen während einer Godly Play-Stunde weitgehend vermieden werden. Auf diese und auch andere Weise kann dafür gesorgt werden, im Klassenzimmer eine konzentrierte Atmosphäre zu gewährleisten.

(3) Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen

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 weder zum passiven noch zum aktiven Teil ihres Wortschatzes gehören. Insbesondere das religiöse Vokabular von Godly Play bleibt vielen von ihnen fremd. An dieser Stelle muss eine kontinuierliche Übersetzungsarbeit geleistet bzw. eine ganz elementare Einführung in die religiöse Sprachwelt gegeben werden.

Dass es bei Godly Play nicht kopflastig zugeht, ist für die Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen ein Glücksfall. Bei diesem Konzept geht es darum „Gott und die Bibel kennen zu lernen, statt etwas über Gott und die Bibel zu wissen“ (Berryman 2006, Bd. 1, 28). Berryman gibt der Einführung in die performative religiöse Praxis den Vorrang gegenüber einer kognitiven reflexiven Durchdringung, ohne diese jedoch

zu vernachlässigen. Diese Kinder brauchen für ihr Leben kein religiöses Lexikonwissen. Sie suchen das Ritual, genießen das Fest, die Zuwendung, Essen und Trinken und verlangen am Ende nach dem Segen.

In der Ergreifungsphase, in der es stärker um die Reflexion geht, zeigte es sich, dass einzelne Fragestellungen konkretisiert werden mussten, um verständlich zu sein. Statt zu fragen „In welchem Teil der Geschichte kommt ihr selber vor?“ halfen zum Beispiel die Formulierungen weiter „Was in der Geschichte erinnert euch an euer Leben?“ oder „Gibt es einen Teil der Geschichte, der so ähnlich ist wie eine Situation, in der ihr schon einmal wart oder jetzt seid?“.

Ausbleibende Antworten konnten aber nicht generell als ein Hinweis gesehen werden, dass die Frage nicht verstanden wurde. Es muss davon ausgegangen werden, dass viele dieser Kinder sozial benachteiligt sind und einen erschwerten Zugang zu ihren Gefühlen haben. Oftmals verschließen sie sich, um die Härte und Kälte ihres Alltags aushalten zu können. Eine existenzielle Frage wie diese ist nicht nur eine kognitive, sondern auch eine emotionale Herausforderung. Sie kann von den Kindern erst bearbeitet werden, wenn sie das Gefühl haben, sich auf sicherem Boden zu bewegen. Das Raumkonzept von Godly Play (safe space) mit seinen unterschiedlichen Dimensionen ist für die Situation dieser Schülerinnen und Schüler hoch aktuell. Gerade junge Menschen, die in unserer Gesellschaft aufgrund von Verhaltens- und Leistungsmerkmalen selektiert und stigmatisiert werden, haben einen geschützten Raum, in dem sie Wertschätzung erfahren, dringend nötig. Wo, wenn nicht im Religionsunterricht, finden sie einen Ort, in dem sie sich aussprechen und ihre Erfahrungen kreativ zum Ausdruck bringen können? In einer einzigen Unterrichtsstunde zur Schöpfungsgeschichte haben drei Schüler in der Kreativphase ein pechschwarzes Bild zu Papier gebracht. An diesem Beispiel wird deutlich wie Godly Play Tiefendimensionen erreicht, in denen es gilt, sensibel und kompetent zu agieren.

4. Abschließende Bemerkungen

Godly Play wird mittlerweile in unterschiedlichen Regionen und Praxisfeldern in Deutschland praktiziert. Die wichtigsten Texte von Jerome Berryman sind in einer deutschen Fassung erhältlich und die Godly Play-Materialien sind fast vollständig als Bastelset oder als Endprodukte lieferbar. Obwohl dieses Konzept aus der „Sonntagschule“ nicht eins zu eins in die „Sonderschule“ zu übertragen ist und unterschiedliche Anpassungsleistungen zu erbringen sind, stimmen einzelne Erfahrungen (z.B. Schweiker 2004) und erste Erprobungen optimistisch. Das Konzept bietet, wie die Ausführungen zeigen, diverse Anregungen und

Voraussetzungen, die für die religiöse Bildung von Kindern an Schulen mit den Förderschwerpunkten Lernen sowie geistige und körperliche Entwicklung sehr attraktiv sind. Der Verein Godly Play deutsch nimmt unter anderem die Aufgabe wahr, dieses Konzept für den Religionsunterricht in der Schule weiter zu entwickeln. Wer sich für Godly Play an der Sonderschule interessiert, kann auch in Zukunft mit weiteren Anregungen aus der Praxis für die Praxis rechnen.

Godly Play ist jedoch kein Ansatz, der autodidaktisch angelesen und umgesetzt werden könnte. An verschiedenen Stellen wurde deutlich, wie wichtig es ist, sich für dieses religionspädagogische Konzept zu qualifizieren. Es geht nicht nur um das Erlernen einer Erzähltechnik oder das Begreifen eines Konzepts, sondern auch um das Einüben einer pädagogischen Grundhaltung und den Erwerb einer einfühlsamen, non-direktiven Gesprächsführung. Die Teilnahme an einem mindestens dreitägigen Fortbildungskurs ist daher sehr zu empfehlen.

Literatur

- Berryman, Jerome W., *Godly Play: A Way of Religious Education*, San Francisco: Harper 1991.
- Berryman, Jerome W., *Godly Play: An Imaginative Approach to Religious Education*, Minneapolis: Augsburg Fortress 1995.
- Berryman, Jerome W., *The Complete Guide to Godly Play*. Vol. 1-5, Denver: Living the Good News 2002.
- Berryman, Jerome W., *Teaching Godly Play*. The Sunday Morning Handbook, Nashville: Abingdon Press 2003.
- Berryman, Jerome W., *Godly Play: Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben*, hg. von Martin Steinhäuser, Leipzig 2006. Bd. 1: Einführung in Theorie und Praxis; Bd.2: Glaubensgeschichten; Bd. 3: Weihnachtsfestkreis und Gleichnisse; Bd. 4: Osterfestkreis.
- Bögel, Ute/Zeeb, Frank, *Godly Play – eine Hilfe für den RU in der Grundschule?*, in: *Entwurf o.Jg.* (2005), H. 3, 48-50.
- Cavaletti, Sofia, *Das religiöse Potential des Kindes*. Religiöse Erziehung im Rahmen der Montessori-Pädagogik, Freiburg i.Br. 1994.
- Dressler, Bernhard, *Darstellung und Mitteilung*. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: *Religionsunterricht an höheren Schulen (rhs)* 45 (2002), H. 1, 11-19.

Englert, Rudolf, „Performativer Religionsunterricht!?“. Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth, in: Religionsunterricht an höheren Schulen (rhs) 45 (2002), H. 1, 32-36.

Kirchenamt der Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.), Aufwachsen in schwieriger Zeit. Kinder in Gemeinde und Gesellschaft, Gütersloh 1994.

Kraft, Friedhelm, Godly Play – amerikanische Renaissance einer „kerygmatischen Bibeldidaktik“, in: Christenlehre/Religionsunterricht–Praxis 57 (2004), H. 4, 45-47.

Nye, Rebecca, Godly Play. Narrative Einführung in einen neuen religionsdidaktischen Ansatz, in: Christenlehre/Religionsunterricht–Praxis 56 (2003), H. 4, 58-60.

Nye, Rebecca, Godly Play: Systematische Einführung in einen neuen religionsdidaktischen Ansatz, Christenlehre/Religionsunterricht –Praxis 57 (2004), H. 4, 39-44.

Schweiker, Wolfhard, Der Gute Hirte im Test. Godly Play im Religionsunterricht einer Sonderschul-Klasse, in: Christenlehre/Religionsunterricht–Praxis 57 (2004), H. 4, 48-49.

Simon, Evamaria, Godly Play. Einleitung zu den folgenden Beiträgen, in: Christenlehre/Religionsunterricht–Praxis 57 (2004), H. 4, 38.

Steinhäuser, Martin, Godly Play, in: Brügge-Lautermann, Birgit u.a. (Hg.), Handbuch Kirche mit Kindern, Stuttgart 2005, 338-344.

Terrien, Samuel, The Elusive Presence: The Heart of Biblical Theology, New York: Harper Collins 1983.

Informationen im Internet

Webseite Deutschland: www.godlyplay.de

Webseite Lindenwerkstätten Panitzsch: www.godlyplay-materialien.de

Webseite USA: www.godlyplay.com und www.godlyplay.org (Materialien)

Webseite England: www.godlyplay.org.uk

Titelbild: Wandgemälde in Managua/Nicaragua
Foto: Bärbel Fünfsinn

ftig leben

Herausgegeben von Christoph Beuers, Annette Pithan und Agnes Wuckelt
Comenius-Institut: Münster 2007
Forum für Heil- und Religionspädagogik, Bd. 4
ISBN 978-3-924804-81-7

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Comenius-Institut
Ev. Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V.
Schreiberstraße 12
48149 Münster
www.comenius.de
info@comenius.de

Layoutgestaltung: Ludger Müller
Satz: Marlies Frohwein

Realisation:
Wrocklage GmbH, Rudolf-Diesel-Straße 28,
49479 Ibbenbüren
<http://www.wrocklage.de> - eMail: info@wrocklage.de

Inhalt

Vorwort	5
Agnes Wuckelt Mit Leib und Seele Philosophisch-theologische Aspekte	9
Helga Kuhlmann Von der Scham, im eigenen Leib zu sein, zum Körper als Ort des Heils	24
Gerlinde Baumann Körperbilder im Alten Testament	38
Gerhard Marcel Martin Körper und Exegese Körperarbeit im Bibliodrama	47
Christian Mürner Körperbild und Behinderung Über Ideale und Realitäten im kulturgeschichtlichen Wandel	57
Dorothee Janssen „Wieso wird jedes Objekt, das wir nicht kennen, immer als Ding bezeichnet?“ Der „fremde Körper“ in Science-Fiction-Serien im Fernsehen – Impulse für die Behindertenpastoral	64
Maria Becker Begegnung im Schrecken – Herausforderung und Chance in der Arbeit mit schwerstmehrfachbehinderten Menschen	76
Meinolf Schultebrucks Zum Verständnis von Schülerinnen und Schülern mit selbstverletzendem Verhalten	87
Rainer Schmidt / Christoph Beuers Durch den Sport den (behinderten) Körper mögen	99