

Evamaria Simon

Godly Play –

Einheit und Vielfalt in einem religionspädagogischen Konzept

Das religionspädagogische Konzept Godly Play breitet sich seit 10 Jahren in Deutschland stetig an unterschiedlichen Bildungsorten aus – von der Kirchengemeinde über den Elementarbereich und die kirchliche Erwachsenenbildung ist Godly Play längst auch in der Schule angekommen.¹ Das Konzept wurde geprägt durch drei Wurzeln:² seine Herkunft aus der Sonntagsschule der presbyterianischen und episkopalen Kirche der USA, die Montessori-Pädagogik und die Seelsorge an schwerkranken Kindern. Es intendiert bei Teilnehmenden und Leitenden komplexe Veränderungen auf verschiedenen Ebenen. Dazu gehören der Zuwachs an religiöser Sprach- und Ausdrucksfähigkeit und die Priorisierung eines selbstgesteuerten religiös-spirituellen Veränderungsprozesses beteiligter Kinder, ein Anliegen, was sowohl mit der Gemeindepädagogik als auch mit dem schulischen RU zu teilen ist.

Ermöglichung individuellen Lernens

Wie wird individuelles Lernen in diesem Konzept ermöglicht? Verkürzt beschrieben gibt es bei Godly Play einen immer gleichen Ablauf, der idealtypisch in eine Doppelstunde passt:

1. eine materialgestützte *Erzählung*, präsentiert durch eine der beiden Erwachsenen, die die Arbeit mit Godly Play anleiten (die „ErzählerIn“ erzählt – im folgenden Beispiel ich selbst –, die „Türperson“³ begleitet die Gruppe),
2. ein moderiertes *Gruppengespräch* mit wiedererkennbaren Fragen („*Ergründungsphase*“), geleitet durch den/die vorher Erzählende/n,
3. eine *Freiarbeitszeit* mit einer selbstgesteuerten Wahl unterschiedlicher Lernformen mit unterschiedlichen Lernergebnissen und Lernprozessen („*Spiel- und Kreativphase*“). Hier begleiten beide Erwachsenen.
4. Eingebunden ist das Ganze in eine Eröffnung der besonderen Lernphase als Gruppe (auch wenn man schon mehrere Unterrichtsstunden gemeinsam verbracht hat) und wird abgeschlossen durch ein *kleines Fest*, das wieder durch den/die Erzähler/in geleitet wird.

Für eine Klasse mit einer typischen Heterogenität an kognitiver, motorischer, sozialer Entwicklung bietet der scheinbar enge Ablauf und Rahmen ein hohes Maß an Binnendifferenzierung. Für eine gemeindliche Kindergruppe käme ein weiterer Faktor erschwerend dazu: Die Altersspanne einer Kindergruppe reicht häufig vom Elementarbereich mindestens über mehrere Grundschulklassen.

Godly Play bietet konzeptionell mehr als einen Zugang für die Frage nach dem ganzheitlichen und individuellen Lernen in der heterogenen Gruppe.

Ich wähle hier den Zugang über die Struktur der Gesamt-Inszenierung einer Godly Play-Einheit, deren vier-

schriftigen Ablauf ich im Folgenden zunächst

- a) idealtypisch bzw. als Phänomen beschreibe und dann
- b) jeweils auf der Metaebene reflektiere, was in Bezug auf Vielfalt und Individualität geschehen kann.⁴

Der Rahmen

Für eine vollständige Godly Play-Einheit steht eine Doppelstunde zur Verfügung. Die Klasse, 25-27 Kinder, trifft sich nach der Pause vor dem besonders ausgestatteten Godly Play-Raum – oder sie trifft sich vor ihrem Klassenraum. In beiden Fällen gibt es eine Form, die den Übergang von der Pause oder vom anderem Unterricht markiert. Entweder wird erst noch der Klassenraum umgebaut (Sitzkreis auf dem Fußboden) oder die Schwelle eines besonderen Fach-Raumes wird überschritten. Immer, wenn mit dem Konzept gearbeitet wird, werde ich auch erfahrene Godly Play-SchülerInnen zunächst an den Ablauf erinnern: zunächst erzähle ich eine Geschichte; dann reden wir gemeinsam; danach könnt ihr eure Geschichten erzählen, bearbeiten oder gestalten, spielen; dann feiern wir ein kleines Fest. Diese „Gebrauchsanweisung“ benennt allen Beteiligten eine Struktur (die vier Phasen, die Rollen und den Ablauf), die einen inhaltlichen Raum eröffnet mit wechselnden Sozialformen, Methodenwahlmöglichkeit und implizierten Regeln. Doch ist das zunächst ein Ziel, es braucht einen Weg bis dahin. Um erzählen und um zuhören zu können, ist es nötig, eine Erzählgemeinschaft zu werden und das, was vorher zentral war, was die Mitte dieser Klasse bestimmt hat, in Ruhe gemeinsam aus der „Mitte“ zu räumen. Das soll wertschätzend geschehen, beschreibt aber auch eine deutliche Grenzziehung zu dem, was vorher da ist. Ob das ein kurzes Gespräch zustande bringt, ein Lied, eine Stilleübung oder eine andere Aktion, die die Einzelnen konstruktiv in Beziehung bringt, das ist unterschiedlich und hängt auch mit der Kultur der Klasse zusammen.

1. Eine Erzählung

a) Die Erzählung, die nun folgt, meistens eine biblische Erzählung, wird nicht nur zu hören, sondern auch zu sehen und zu fühlen sein. Sie wird äußere Bilder sichtbar machen (z.B. eine Präsentation des Exodus in einer Sandkiste mit wenigen kleinen elementaren Figuren und anderem elementarem Material), aber auch innere Bilder ermöglichen, die subjektive Erfahrungen der Kinder betreffen (z.B. das Geräusch, das die Figuren beim Laufen durch den Sand erzeugen, erinnert vielleicht an eigenes Stapfen durch den Sand am Meer), noch mehr: sie kann Kinder biografisch relevante Primärerfahrungen andocken lassen, aber auch Erfahrungen anderer aufrufen, die medial oder personal vermittelt wurden.

b) Das bedeutet: zur bereits vorhandenen Ausgangs-Heterogenität der Gruppe kommt nun eine konzeptionell intendierte Erfahrungs-Heterogenität in Bezug auf die

Ebenen und die Inhalte von neu entstandenen und erin-
nerten Erfahrungen.

Die Erzählung ist eine Form der Inszenierung. „Erfahrung“ dieser Art wird aus der Bildungsperspektive von mindestens zwei Perspektiven her konstruiert. Einerseits entsteht sie aus der Perspektive der Inszenierenden durch Thema, Wortlaut, Gestaltungsform und Gestaltungsqualität der Erzählung, zu der auch situative und subjektive Faktoren wie Sprache, Stimme, Mimik, Gestik, Präsenz der Erzählenden gehören. Andererseits wird diese Erfahrung konstruiert von Seiten jedes einzelnen Kindes durch kognitive (themenbezogene, gegenstandsbezogene, prozessuale) Verknüpfungen mit seinen Kontexten, durch motivationale Faktoren, durch emotionale und ästhetische Verknüpfung mit dem Material der Erzählung (einschließlich der Worte, Gesten, Materialien), durch Identitäten- und Rollen-Übernahme.

Bevor es aber zu dieser immensen Vielfältigkeit von Konstrukten im Blick auf diese Erzählung kommt, findet man bei Godly Play aus der Lehrperspektive zunächst einige *auffällige Reduktionen*:

- Eine reduzierte, elementare Satzkonstruktion, einfache Wortwahl, bewusst eingesetzte Wiederholungen, reduziertes elementares Material, kaum erzählte Gefühle;
- die Zurücknahme der personalen Präsenz der Erzählenden hin zu einer Fokussierung auf die eigene Erzählpräsenz hin: sie ist ganz in der Geschichte und zeigt das auch mit einer Reduktion der Blickrichtung: sie sucht nicht die begegnenden Blicke der SchülerInnen, sondern fokussiert allein die Erzählung, die langsam in der Mitte der Gruppe entsteht. Das ermöglicht den Kindern, auch ihre Blicke darauf zu fokussieren und nicht an dieser Stelle schon

in Kontakt mit der Erzählerin oder miteinander zu treten.

Neben diesen Reduktionen gibt es aber auf der Seite der Erzählung und der Erzählenden auch *Erweiterungen*:

- Die elementare Sprach- und Gestaltungsform dieser Erzählung bietet Raum für Tiefenschichten. Man kann die Geschichte als historische Geschichte hören, aber ebenso einen Transfer in andere existentielle Erfahrungsräume vollziehen. Dazu wird beim Erzählen nicht aufgefordert, es geschieht jedoch bereits hier;
- die Erzählende hat für sich biografische Bezüge und Kontextualisierungen bereits „durchgespielt“. Im Idealfall wird sie ihren eigenen Transfer verarbeitet haben und daraus lediglich die Ermöglichung des Transfers anderer als potentiellen Tiefen-Resonanzraum in ihrem Sprechen und ihren Gesten bereit halten. Praktisch könnte das z.B. die Ruhe der Erzählung sein. Oder das Aushalten einer inneren Stille, das bewusst langsame Setzen von Figuren. Hier wird Resonanzraum für das Entstehen und Erinnern von Erfahrungen der Kinder gelassen;
- erweitert wird die Aufmerksamkeitspräsenz im Raum aber auch, weil das Konzept mit einer zweiten Leitungsperson arbeitet („Tür- oder Gruppenperson“), deren Aufmerksamkeitsfokus ganz bei den Einzelnen dieser Gruppe ist.

In dieser Phase des Ablaufs gibt es wenig Seitengespräche, jedeR ist mit dem eigenen Erlebens- und Erfahrungsprozess befasst. Und zugleich gibt es gemeinschaftliche Erfahrungen: mal ein Gelächter, eine einzelne Bemerkung, die ausdrückt, was viele zu fühlen scheinen, einen gemeinschaftlichen Prozess der Zunahme von Stille



oder Motorik der Hände auf dem Teppich...

2. Das Ergründungs-Gespräch

a) In der darauf folgenden Ergründungsphase frage ich als Moderatorin des Ergründungsgesprächs interessiert nacheinander z.B. nach dem subjektiv Liebsten in der Geschichte, dem Wichtigsten, dem, was man lieber weglassen würde... Das sind Fragen nach dem emotionalen und kognitiven Zugang zum Ganzen der Erzählung, Fragen, die auffordern, den Inhalt zu strukturieren und zu gewichten, nach eigener Ablehnung und Kritik am Ganzen oder an Teilen der Geschichte und der Funktion einzelner Teile zu suchen, und Fragen, die nach Identifizierung bzw. Rollenübernahme fragen. Die Kinder antworten subjektiv – existentiell aus dem Erleben und Erfahren der Geschichte, aus der eigenen Biografie. Alle Antworten werden gewertschätzt, einzelne Fragen reizen die Kinder zu Diskussion untereinander und bringen den Sozialisationsprozess stärker in Gang. Inhaltlich ist alles möglich, sogar, dass ernsthaft experimentiert wird mit der Wegnahme zentraler Gestalten der Erzählung.

Sehr häufig entstehen hier Gesprächsphrasen, die als „Theologisieren“ der Kinder zu bezeichnen sind. Kinder stellen eigene Fragestellungen oder Thesen dar, vertiefen diese oder diskutieren miteinander, verknüpfen Gesprächsfäden und Kontexte und lassen sie auch wieder fallen.

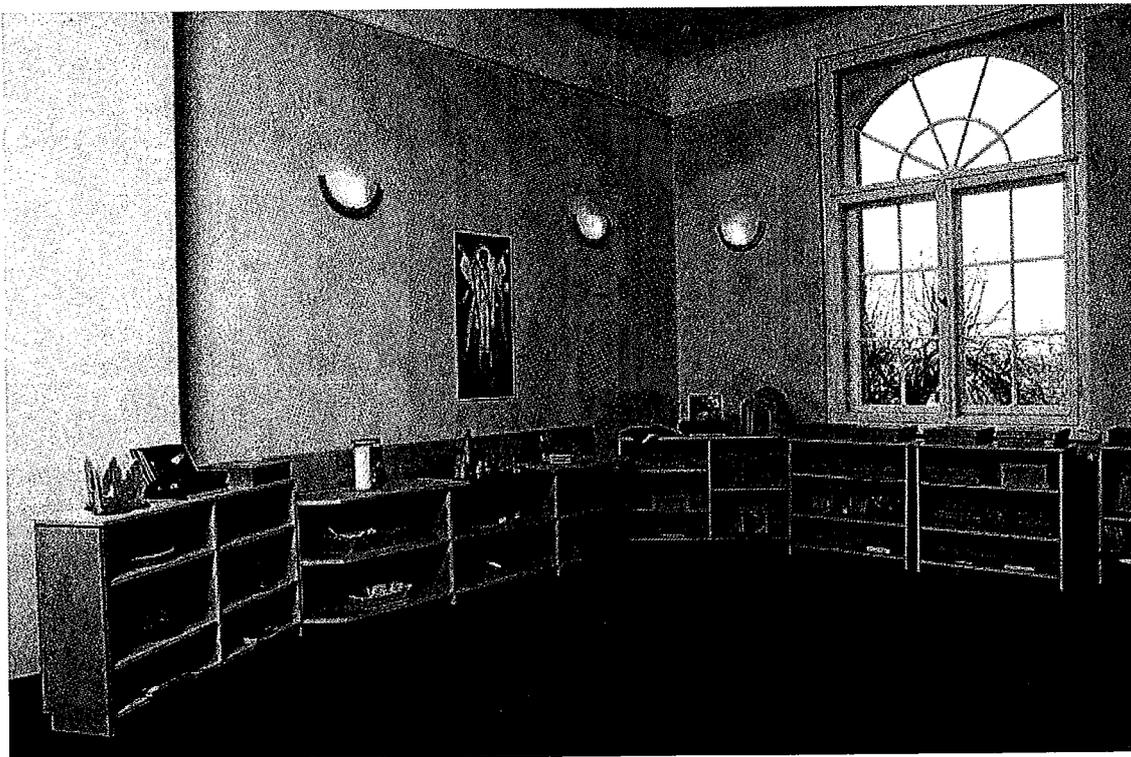
Wie erzeugen Kinder hier Theologie? Zunächst gewinnt man als Beobachtende den Eindruck, die Kinder reihten eine Meinung an die andere, eine Antwort folgt auf die nächste, manchmal scheinbar ohne Bezugnahme.⁵ Jeder führt zunächst seine eigene Sache. Mir fällt auf, dass sich sehr viele Kinder beteiligen, manchmal alle Kinder. Die Ergründungsfragen beginnen sehr niedrigschwellig und setzen bei der subjektiven Erfahrung der Inszenierung an, deren Prozess in das Gespräch unmittelbar

hineinragt. Das gibt Kindern die Möglichkeit, sich zu beteiligen, die bei eher kognitiven Prozessen weniger beteiligt sind. Die Motivation zum Sprechen speist sich aus den gerade erlebten Erfahrungswelten, aus deren Intensität. Das macht es möglich, dass manchmal gerade diejenigen das Gespräch hoch frequentieren, die in einem angrenzenden Fachunterricht eher wenig beteiligt sind.

Auch die Gestalt des Gesprächs unterscheidet sich von moderierten Erwachsenen-Gesprächen.

- Unterschiedliche Kinder führen im eigenen Interesse nebeneinander verschiedene Gesprächsfäden an unterschiedliche Ziele.
- Kinder entwickeln eine andere Themenführungsweise (z.B. sprunghaft nach einer Phase ein Thema wieder aufnehmen und weiterführen).
- Kinder nutzen den vorbereiteten Raum, die präsentierte Geschichte und andere Wirklichkeiten wie Parallelwelten nebeneinander als Experten und innere Impulsgeber im Gespräch, indem sie sie zunächst unbegründet aufeinander beziehen („...das ist wie bei..“). Dabei werden vielfältige Erfahrungsspielräume komplex nebeneinander gelassen in ihrer Verschiedenheit und nur manchmal „geklärt“, z.B. mittels Diskussionen.
- Erwachsene haben Mühe, gedanklich „hinterherzukommen“, können um Verständigungshilfen bitten, die wiederum interessante, theologisch „fremde“ Linienführungen ermöglichen. Eine symmetrisch-thematische Kommunikation wird möglich.

b) Auch in diesen inhaltsbezogenen Gesprächsphasen ist (wie in der Montessori-Pädagogik) von der Lehrperson eine fast „leitungs-abstinente“ Haltung gefordert, auch hier eine *Reduktion*. P. Freudenberger-Lötz benennt für die Lehrperson in theologischen Gesprächen mit Kindern/Jugendlichen drei situative Rollen: die auf-



merksame BeobachterIn, die stimulierende Gesprächspartnerin und die begleitende Expertin,⁶ die jeweils auch unterschiedliche Kommunikationsebenen⁷ betreffen. Die Moderatorin des Ergründungsgesprächs bei Godly Play reduziert ihre situativen Rollen überwiegend auf die symmetrische (Beziehungs-) Kommunikationsebene und wenig auf die asymmetrische Kommunikation der Inhaltsebene.

Indem sie dafür sorgt, dass die Fragen und Deutungen der Kinder gewertschätzt werden, zielt ihr Agieren in dieser Rolle auf eine symmetrische Kommunikation. Dazu verhilft eine Variante dieser situativen Beziehungs-Rolle: die Sicherung des Gesprächsraumes, der Gesprächsregeln, die allerdings eine asymmetrische Kommunikationsebene betreffen können, wenn Störungen vorliegen.

Aber auch, wenn sie fragt: „Ich frage mich, was euch hier das Liebste ist?“, fragt sie das auf einer symmetrischen inhaltlichen Ebene. Auch sie fragt sich das dabei. Eine weitere situative Rolle ist die der aufmerksamen Beobachterin, die auf umgekehrt-asymmetrischer Kommunikationsebene stattfindet: die Lehrende wird durch die Aussagen der Kinder angeregt. Sie bewirkt auch bei Godly Play einen flexiblen Umgang mit eigenen Intentionen bzw. hier beim Ergründungsgespräch im Umgang mit den weiteren Fragen. Zwei weitere situative Rollen werden stark eingeschränkt bzw. übertragen: die stimulierende Gesprächspartnerin wird stark eingeschränkt und mit der Wahrnehmenden-Rolle verbunden: wenn die Gruppe eigene Fragen bewegt bzw. bei einer bestimmten Frage vertieft, entscheide ich mich Prozessbezogen gegen eine weitere Impulsgabe und halte so auch diese Rolle verstärkt auf der Beziehungsebene, weniger auf der Inhaltsebene.

Auf der Rückseite dieser reduzierten Haltung ist wieder eine umso *stärkere Öffnung und Erweiterung* zu beobachten. Die aufmerksame BeobachterIn agiert in zwei Wahrnehmungsformen:

- Die *fokussierte Wahrnehmung*: Hören und Verstehen dessen, was der/die Einzelne äußert, seinen Gesprächsfaden durch das ganze Gespräch, Themen der Gruppe, die sich nach und nach entwickeln und deren unterschiedliche Lösungsversuche;
- die *diffuse Wahrnehmung*: Hören und Erspüren des gesamten Gesprächsprozesses und seiner situativen Wendungen, Atmosphäre, Energie bestimmter Fragestellungen / Äußerungen in der gesamten Gruppe, verhinderte, vermiedene Themen.

Auch als Moderatorin hängt die ermöglichte Weite des entstehenden Gesprächs mit meinem inneren Gesprächs-Resonanzraum zusammen, mit meiner eigenen Vor-Vertiefung von Themen und mit meiner authentischen Bezogenheit (Interesse) auf das, was die Einzelnen und diese konkrete Gruppe als Ganze bewegen und hervorbringen. Denn nur wenn ich wirklich darauf bezogen bin, werde ich nachfragen, wenn eine interessante Verknüpfung geschieht oder werde ich noch abwarten, bevor ich meine nächste Frage einbringe.

3. Die Spiel- und Kreativphase

a) Diese Phase ist konzeptionell gedacht als Antwort der Kinder auf den Impuls der präsentierten Erzählung. Die Kinder gehen nun ihren subjektiven Lernprozessen nach, die in der vagen Umgebung der durch die Erzählung initiierten Themenvielfalt entstehen. In der Spiel- und Kreativphase führen sie diese Prozesse zu einer individuellen Fokussierung. Qualität und Vielfalt des angebotenen Kreativmaterials sollte unbedingt der Heterogenität und möglichen Erfahrungsvielfalt der Kinder entsprechen, um wirklich vielfältige Prozesse für möglichst viele Sinne zu ermöglichen.

Kinder wählen für diese Phase entweder das Geschichtenmaterial der eben erlebten Erzählung oder einer anderen Erzählung, oder Material, was elementares Spiel ermöglicht (Bausteine, Sand, Naturmaterial) oder sie wählen aus den Kreativmaterialien eine Methode der Auseinandersetzung mit ihrem Thema.

Die Kinder erleben kreative Prozesse und manchmal steht die Erarbeitung eines „Werks“ im Vordergrund, sie führen innere und soziale Auseinandersetzungen, sie inszenieren eigene Identitäten und Rollen im gemeinsamen oder Einzel-Spiel, sie praktizieren spirituelles Probedenken und führen ohne weitere Hilfsimpulse die eigene Sache auf eine andere eigene Erfahrungsebene. Sie suchen manchmal auch die Einzel- oder Kleingruppenbegleitung durch einen Erwachsenen.

Aber was erarbeiten sie inhaltlich? Aufgrund des konzeptionellen Respekts vor dem inneren Raum des Kindes ist das am wenigsten analysierbar. Sie arbeiten in Prozessen, die unterschiedlichen Dimensionen von Bildung zuzuordnen sind:

- Jemand stellt eine Spielszene auf und inszeniert eine Geschichte, die nur materialiter noch an eine biblische Geschichte erinnert. Als Beobachtende ahnt man, hier geht es um eine herbeizuführende Problemlösung, die irgendwie biografisch bei diesem Kind verankert ist;
- manchmal wird eine Figur immer wieder einen bestimmten Weg geführt, in unendlicher Zahl scheint hier etwas geübt zu werden. Die Beobachtende ahnt, vielleicht ist es hier ein Probedenken, vielleicht ein spiritueller Weg, vielleicht geht es auch um ein fast magisches Vertiefen einer Veränderung;
- ein Kind malt ein Bild, gefüllt mit verschiedenen Tötungsmethoden: Vorher wurde darüber diskutiert, was wäre, wenn es das Gebot „Du sollst nicht töten“ nicht gäbe. Hier wurde möglicherweise einer Angst der nötige Raum gegeben und ein nichtsprachlicher Ausdruck für Unsagbares gefunden;
- vieles bleibt so unklar, wie es zu sehen ist. Manchmal suchen Kinder Erwachsene als Begleitung aus und zeigen einem ein Stück dieses Prozesses. Sie verbalisieren, was nötig ist.

Die Kinder genießen diese Phase besonders. In der Meinung der Kinder dürfte sie in der Praxis niemals fehlen.

Aber die „Produkte“ bzw. „prozessualen Ergebnisse“ dieser Phase bleiben unklarer als in verbalisierten Phasen dieses Konzeptes.

In der Adaption des Konzeptes innerhalb einer Projektarbeit ließen wir Kinder ihre Arbeiten präsentieren, wie sie es von anderen Projektarbeiten gewohnt waren. Hier entzogen sich die eigentlichen Dinge, Kinder veränderten willentlich, was sie eben noch „gespielt“ hatten. Daraus und aus weiteren Beobachtungen leitete ich ab, dass das eigentliche Spiel für das jeweilige Kind selbst ungewohnt wichtige, klare und authentische Prozesse erzeugt, die sie selber „verstehen“ und ihnen selbst Veränderung bringen.

Bei alledem sind im Godly-Play-Raum keineswegs nur Individualisten am Werk. Die Kinder spüren und sehen und erleben miteinander (im selben Raum), was die je anderen erarbeiten, lassen sich anstecken, grenzen sich ab und übernehmen bisher vergessene Anteile des Gruppenprozesses.

b) Die völlige Reduktion intentionaler Aktivität erfordert in dieser Phase von den Lehrenden mehr als eine Zurücknahme: darauf zu vertrauen, dass hier Bildung geschieht, ohne ein Hinterfragen der gewählten Art der Beschäftigung mit dem Gegenstand. Erwachsene sind hier vorsichtige Hinterherhorrhende, nur als Gefragte auch BegleiterInnen. Das ruft nach seelsorgerlicher Kompetenz, meint aber auch andere Kompetenzen, die auf der Beziehungsebene angesiedelt sind: Neugier und Offenheit, Umgang mit dem eigenen nur fragmentarischen Verstehen eines ganz anderen Konstruktes.

Anders als beim Theologisieren mit Kindern übernimmt hier der *vorbereitete Raum die Expertenrolle* (z.B. ein vorhandener Atlas für die mögliche Frage: Wo liegt eigentlich Babylon?) und auch die Rolle des stimulierenden Gesprächspartners („wozu ist dieses Material eigentlich da?“), aber auch das Kind selbst und seine Motivation zur Veränderung einer Situation übernimmt solche Rollen. Das ist gewohnungsbedürftig bzw. fordert von Lehrenden die innere (auch Trauer-)Arbeit am „Lassen“ bzw. eine eigene innere Arbeit hin zum Spielenden bzw. zum informellen Lernen im Rahmen des formellen Bildungsprozesses. M.E. ist es möglich zu solcher Reduktion zu gelangen, wenn Lehrende ihre Beobachtenden- und Wahrnehmungsrolle im oben benannten Sinn stark ausweiten. Das bedeutet, dass sie ihre Rollen-Arbeit auf der thematischen Kommunikationsebene stark eingrenzen und auf die symmetrische Beziehungsebene fokussieren müssten.

4. Das Fest und der Rahmen

a) Am Ende gibt es ein Fest. Es ist klein, vom Konzept her bietet es eine minimale Gottesdienststruktur, Essen und Trinken und ein Lied, ein spirituelles Angebot von Feier, Gebet, Segen.... Ein Probehandeln oder doch erfahrbare Spiritualität oder der Abschluss einer besonderen gemeinsamen Erfahrung? Manchmal fallen hier würdige Worte über die Gemeinschaft in der Klasse und ihren Prozess: ich finde, dass wir eine tolle Klasse

sind...

b) Das Fest ist vielleicht die Phase, die im Schulkontext am schwersten integrierbar ist. Und doch ermöglicht es wie im Anfang, dass viele individuelle Fäden sich begegnen, ohne sie noch einmal zu thematisieren. Heterogenität kann ausgehalten werden, wenn man zusammen isst, trinkt und in der Mitte eine Kerze brennt, wenn gemeinsam Stille erfahren wird und eine liturgische Wachheit und vielleicht sogar Sprache sich findet.

Am Ende die Frage: Wer lernt hier was und wie? Natürlich lernen die Kinder, auch beim Spielen. Aber auch unterschiedliche Lehrende lernen Verschiedenes: z.B. dass Lernen anders geht, als reflektierend manchmal klar zu planen und zu beschreiben ist. Dass Ebenen in das religiöse Lernen hineinfinden, die in Bildungsprozessen schnell störend wirken: Beziehung und Emotion, Biografie und Existenz, auch die mediale Erfahrungsebene... Lehrende lernen neue Sichten auf biblische Geschichten und dass Gespräche nicht so gehen, wie Gespräche gehen müssten. Lehrende lernen, wie verbunden Parallelwelten sein können und wie verwandelt Kinder manchmal lernen können. Und sie buchstabieren einmal mehr ihre eigenen „special needs“.

Evamaria Simon ist Studienleiterin im AKD und Godly-Play-Fortbildnerin.

¹ Zu grundsätzlichen Adaptionen, Chancen und Grenzen des Konzeptes in der Schule: Martin Steinhäuser: Godly Play in der Schule? – Aporien und Chancen. Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (2010), H.2, 199-211. Dort finden sich auch Hinweise auf weitere Literatur bezüglich Godly Play und Schule.

² Auf die ich hier aus Platzgründen nicht näher eingehen kann, differenzierter s. M. Steinhäuser: Godly Play Bd. 1 und 5, Leipzig 2006/2008

³ Ein/e zweite Erwachsene/r, ist für die Gruppe und für situative Prozesse Einzelner da, sie gewährleistet Subjektorientierung und sorgt für die Wahrung des „sicheren Raumes“ Einzelner und der ganzen Gruppe. „Sicherer Raum“ meint in Anlehnung an die Montessori-Pädagogik hier innere und äußere Räume pädagogischer und situativer Prozesse, die im kirchengemeindlichen Bereich manchmal nicht so klar abgegrenzt sind, wie im schulischen Bereich.

⁴ Ich beschreibe Godly Play im Folgenden aus der Erfahrung meiner Zusammenarbeit mit der Ev. Grundschule Brandenburg, wo das Konzept in Themen-Projekten seinen Platz hat, aber auch im regulären schulinternen Curriculum als ein Konzept zwischen vielen anderen in situativer Regelmäßigkeit eingesetzt wird und wo inzwischen ein eigener Godly Play-Raum eingerichtet wurde.

⁵ Vollständiges Transkript eines Ergründungsgesprächs: download unter <http://www.godlyplay.de/literatur-zu-godly-play-2/volltexte-zum-download.html>

⁶ Petra Freudenberger-Lötz: Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen- Beispiele- Anleitungen, München 2012, S.15.

⁷ Dies., Theologische Gespräche mit Kindern, Stuttgart 2007, 51f in Anlehnung an H. Schluß.