

Norbert Mette

# Das Kind als Geheimnis

Godly Play im Kontext katholisch-religionspädagogischer bzw. katechetischer Ansätze

*Godly Play* hat sowohl von der Person Jerome W. Berrymans als auch von seiner anfänglichen Praxis her seinen Ursprung in der Presbyterianischen und der Episkopalkirche in den USA. Aber dieser religionspädagogische Ansatz ist von seiner Intention her unverkennbar konfessionsübergreifend ausgerichtet, sodass er mittlerweile weltweit im gesamten christlichen Raum Resonanz gefunden hat.

Der folgende Beitrag hat sich die bescheidene Aufgabe gesetzt zu prüfen, ob sich im katholischen Raum mit *Godly Play* vergleichbare religionsdidaktische Ansätze finden lassen, und, wenn das der Fall ist, inwiefern sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede ausmachen lassen.

## 1. DIE BEDEUTUNG DER THEOLOGIE KARL RAHNER'S UND JOSEF ANDREAS JUNGMANN'S FÜR DIE THEOLOGISCHE GRUNDLEGUNG VON GODLY PLAY

Die ökumenische Offenheit von *Godly Play* wird auch durch die Literaturverweise bestätigt, auf die Berryman in seinen Ausführungen Bezug nimmt. Wichtige Anregungen hat er aus dem katholischen Raum beispielsweise von den beiden Jesuiten Josef Andreas Jungmann (1889–1975) und Karl Rahner (1904–1984) bezogen (vgl. Berryman 2006a, 179 f.). Rahners Aufsatz „Gedanken zu einer Theologie der Kindheit“ (1966) bildet für Berryman einen zentralen Anstoß für seine eigenen Überlegungen zu einer Theologie der Kindheit (vgl. Berryman 2006a, 157 f.). Rahner entwickelt darin seine Bestimmung von Kind und Kindheit von einer theologischen Anthropologie her, die den Menschen als geschöpfliches Gegenüber Gottes ansieht, das zu sein ihn als Person konstituiert. Diese Bestimmung des Menschen, Person zu sein, kommt ihm nach Rahner von Anfang an zu. Sie bestehe nicht erst in den geistig-personalen Akten des Subjekts, sondern bilde deren Möglichkeitsbedingung. Dieses gelte bereits und uneingeschränkt für das Kind: Es sei Person und als solche auf Sinn und Verwirklichung hin angelegt. Darin bestehe die unantastbare Würde des Kindes; es besitze diese als der Mensch, der es sei, und nicht als der, der es erst wird. Rahner schlussfolgert daraus:

„Denn wenn Kindlichkeit (und zwar auch im humanen Sinn) Offenheit ist, das vertrauende Übersich-Verfügenlassen, der Mut, neue Horizonte, immer neu, immer größer vor sich aufgehen zu lassen, die Bereitschaft zur Fahrt ins Unerprobte – und all dies mit jenem tiefen und letzten und scheinbar unausgewiesenen Urvertrauen ... –, dann ist in alldem schon jene glaubend, vertrauend und liebend angenommene Transzendenz gegeben und vollzogen, die eben das letzte Wesen des religiösen Aktes ausmacht ... Solche in der Tat des Lebens, aber als unendliche, offengehaltene Offenheit ist der Vollzug der religiösen Existenz des Menschen“ (Rahner 1966, 327; zu Rahners Mystagogie vgl. den Beitrag von Evamaria Simon, 80–91).

Dieser Offenheit korrespondiere christlichem Glaube zufolge eine unendliche, liebende Selbstmitteilung Gottes, die die menschliche Kindschaft zu ihrer Vollendung als Gotteskindschaft bringe. So werde das Kind zum Vorbild auch für den erwachsenen Gläubigen.

Von Jungmann, den Berryman allerdings nur kurz erwähnt (vgl. Berryman 2006a, 129), übernahm er – vermittelt über, wie noch zu zeigen sein wird, Sofia Cavaletti – das Prinzip der

katechetischen Konzentration. Dabei ging es Jungmann darum, die stoffliche Überladenheit und lehrhaft-abstrakte Ausrichtung der Katechese zu Gunsten einer theologischen Vertiefung und personalen Intensivierung der Glaubensunterweisung zu überwinden (vgl. Jungmann 1936; ders. 1963, Erharter 2001; Englert 2001; Kropač 2006, 281–317). Das Entscheidende des Glaubens solle so verkündigt werden, dass es auch heute als frohe Botschaft erfahren werden könne und der Glaube lebensprägend zu eigen gemacht werden könne. Der überkommenen Katechese hielt Jungmann vor, dass sie sich in viele Einzelheiten verliere, aber deren Beziehung zueinander auf ein Ganzes hin aus dem Blick verloren habe. Jungmann schreibt:

„Dieses Ganze kann auf verschiedene Weise umschrieben werden; es ist die Heilsgeschichte, die im Alten Bund begonnen und in der Fülle der Zeit ihren Höhepunkt erreicht hat und die sich in der Geschichte der Kirche fortsetzt bis zur Wiederkunft des Herrn. Der hl. Paulus nennt es das Mysterium, das in Gott von Anbeginn verborgen war, nun aber seinen Heiligen kundgetan ist. Er nennt es den Ratschluß Gottes, der dahin ging, alles in Christus zusammenzufassen, was im Himmel und was auf Erden ist (Eph 1,10). Anders erscheint dieses Ganze als der gnadenvolle Ruf (κλησις; Eph 1,18; 4,1 u. ö.), den Gott an das Menschengeschlecht hat ergehen lassen, oder als Versammlung der Berufenen, die dem Ruf gefolgt sind (εκκλησία), als die heilige Kirche. Die Parabeln des Herrn leiten uns an, vom Reiche Gottes zu sprechen, das zu uns gekommen ist, oder eines der Bilder aufzugreifen, in denen dieses Reich Gottes dargestellt wird, vor allem dasjenige vom großen Gastmahl des Königs, der seine Boten aussendet und zum Hochzeitsmahl ruft, das Bild, in dem mit der göttlichen Gnade zugleich das unheilvolle menschliche Versagen warnend dargestellt ist.“ Dabei stellt für Jungmann Jesus Christus die zentrierende Mitte der Glaubensbotschaft dar, um die der gesamte Heilsplan Gottes kreise: „In allen Fällen aber steht die Person Christi im Mittelpunkt: als Höhepunkt der Heilsgeschichte, als ‚Bote des großen Ratschlusses‘, als Wort Gottes und Ruf, der in die Welt ergangen ist, als Herr und König der Berufenen, die er heimführt ins Reich des Vaters“ (1973, 17 f.).

Dieser von der Ordnung der religiösen Wirklichkeit her vorgegebenen „objektiven Christozentrik“ müsse eine „subjektive Christozentrik“ entsprechen, die auch im Bewusstsein der Gläubigen Christus zu einem „Strahlpunkt“ werden lasse, „von dem alle anderen Lehrpunkte helles Licht empfangen“ (ebd.). Eine große Rolle spiele in diesem Zusammenhang auch die Orientierung der Glaubensunterweisung an der Liturgie des Kirchenjahres.

Manche dieser Prinzipien finden in der Durchführung von Godly Play ihren deutlichen Niederschlag, wie vor allem die Gestaltung der Stunden gemäß einer liturgischen Ordnung, ihre Bezogenheit auf das Kirchenjahr sowie die Anordnung der biblischen Erzählungen im Sinne einer heilsgeschichtlichen Abfolge. Ob allerdings dieses heilsgeschichtliche Konzept, dem Berryman folgt, schlüssig ist bzw. welche theologischen Vorannahmen ihm zugrunde liegen, ist eine Frage, die eigens zu untersuchen wäre (aus biblisch-theologischer Sicht vgl. hierzu den Beitrag von Frank Zeeb, 103–111).

## 2. SOFIA CAVALLETTIS „KATECHESE DES GUTEN HIRTEN“ ALS VORLAGE FÜR GODLY PLAY

Pädagogisch verortet sich Berryman in der vierten Generation der Montessori-Pädagogik (vgl. Berryman 2006a, 110 f., 125–130). Dabei gibt er an, dass er stark von Sofia Cavalletti – die er der dritten Generation zuordnet – beeinflusst worden sei, wenngleich er im Laufe des weiteren Ausbaus seines Ansatzes zunehmend einen eigenen Weg gegangen sei (vgl. ebd., 111–113). Bei genauerer Prüfung zeigt sich in der Tat, dass es zumindest methodisch und vom Material her, teilweise aber auch inhaltlich, enge Parallelen zwischen der „Katechese des Guten Hirten“, wie der katechetische Ansatz von Cavalletti genannt wird, und Godly

Play gibt. Das soll zum Anlass genommen werden, auf Cavallettis Ansatz detaillierter einzugehen.

Bei der „Katechese vom Guten Hirten“ (englisch: „The Catechesis of the Good Shepherd“) handelt es sich um einen katechetischen Ansatz, der in vielen Ländern Verbreitung gefunden hat und durch eine internationale Organisation (mit nationalen Dependancen) promulgiert wird (International Association of the Catechesis of the Good Shepherd). Ihre Gründerinnen sind Sofia Cavalletti und Gianna Gobbi (vgl. Kabus 2001, 79–83). Von ihrer wissenschaftlichen Herkunft her ist erstere alttestamentliche Biblikerin; G. Gobbi ist Pädagogin, die bei Maria Montessori gelernt hat. Diese indirekte Inspiration durch M. Montessori lässt die „Katechese des guten Hirten“ der reformpädagogischen Bewegung zuordnen, was sich auch in der unbedingten Wertschätzung des Kindes dokumentiert. 1954 gründeten Cavalletti und Gobbi das private religionspädagogische Institut „Associazione Maria Montessori. Per la formazione religiosa del bambino“ in Rom. In ihrer Privatwohnung richtete Cavalletti ein katechetisches Zentrum, das „Centro di Catechesi del buon Pastore“ ein. Seit 1963 wurde dieser katechetische Ansatz in Rom und Italien bekannt, seit 1975 weltweit. In vielen katholischen Diözesen ist die „Katechese des Guten Hirten“ zur Grundlage der Kinderkatechese genommen worden; aber auch über die katholische Kirche hinaus findet sie Beachtung und wird sie rezipiert.

## 2.1 Das „Atrium“ als „vorbereitete Umgebung“

Ihr katechetisches Zentrum hat Cavalletti als „Atrium“ – bzw. mehrere Atrien – gestaltet. Damit hat sie das Prinzip der „vorbereiteten Umgebung“ nach Maria Montessori speziell auf die religiöse Erziehung übertragen. Auch hier diente ihr M. Montessori als Vorbild, insofern diese speziell für die liturgische Erziehung, die für sie im Mittelpunkt der expliziten religiösen Erziehung, wie sie sie zwischen 1916 und 1936 in Barcelona ausgearbeitet hatte, stand, gewissermaßen einen Vorraum zur Kirche, von ihr „Atrium“ genannt, vorgesehen und eingerichtet hatte (vgl. Kabus 2001, 21. 38–42). Allerdings bedingt das katechetische Konzept von Cavalletti, das die Liturgiezentriertheit des explizit-religiösen Erziehungskonzepts von M. Montessori ausweitete (vgl. ebd., 84 f.), dass ihr Atrium über eine umfangreichere Ausstattung an Materialien verfügt als das Atrium M. Montessoris.

Die Bedeutung dieser „vorbereiteten Umgebung“ erläutert Cavalletti wie folgt:

Das Atrium ist der Ort, an dem die Gemeinschaft der Kinder zusammen mit einigen Erwachsenen, den Katechisten, eine religiöse Erfahrung erlebt, die sie darauf vorbereitet, sich in die größere familiäre, kirchliche und soziale Gemeinschaft einzufügen. In ihm wird das Kind in die Wirklichkeit seines Lebens als Christ initiiert, beginnt aber auch und vor allem, sie in Meditation und Gebet zu leben. Das Atrium unterscheidet sich von der Klasse. Es gibt hier kein Pult, weil hier ein einziger Lehrer ist, dessen Stimme Erwachsene und Kinder gemeinsam hören. Der Katechist ist kein Religionslehrer. Das Atrium ist kein Ort des Religionsunterrichts, sondern des religiösen Lebens. Ähnlich wie eine Klasse ist es ein Ort der Arbeit und des Studiums, wo aber Arbeit und Studium Gespräch mit Gott werden; in ihm jedoch kann das Kind gemäß seinem Rhythmus leben, was in der Kirche nicht möglich ist, wenn die ganze Gemeinschaft versammelt ist (Cavalletti 2002, 299).

Bis in die Ausstattung hinein soll klar erkennbar werden, dass das Atrium kein Unterrichtsraum ist, sondern – einem Exerzitien-Haus vergleichbar – ein Ort, der Sammlung und Stille fördert. Es soll auf die Heilige Messe hin zentriert sein, einen Taufbrunnen enthalten, einen Ehrenplatz für das Evangelium sowie einen Bereich für das Gebet, der jeweils entsprechend dem Verlauf des Kirchenjahres ausgeschmückt wird. Um die einzelnen Bereiche (Altar, Taufbrunnen, Evangeliar) sind die jeweils dazugehörigen didaktischen Materialien gruppiert (vgl. Cavalletti 1994, 45 f.; Kabus 2001, 96–103).

## 2.2 Das religiöse Potential des Kindes

Das Atrium gehört ebenso wie das Material und letztlich auch die erwachsenen Katecheten zu den indirekten Hilfen für die religiöse Erziehung. Zentral ist für sie das Kind mit seiner direkten Beziehung zu Gott. Dass den Kindern eine gewissermaßen urtümliche Gottesbeziehung zu eigen ist, ist für Cavalletti eine Entdeckung, die sie und ihre Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in jahrelangen Beobachtungen gemacht haben – und zwar schichten-, milieu- und kulturübergreifend. Alles, so berichtet sie (vgl. Cavalletti 1994, 33 f.), was sie über Jahre hinweg in Erfahrung gebracht hätten, habe sie zu der festen Überzeugung gelangen lassen, dass das Kind ein ‚metaphysisches‘ Wesen sei, das sich mit Leichtigkeit in der Welt des Transzendenten bewege und sich heiter und zufrieden über die Begegnung mit Gott freue. Das sei Grund für ihre Behauptung, dass die religiöse Erfahrung, in der Liebe zum Ausdruck komme, der Natur des Kindes in besonderer Weise entspreche. Das Kind bedürfe deswegen mehr als die Menschen im späteren Alter der Liebe, weil es selbst voller Liebe sei. Dabei sei die Liebesehnsucht des Kindes weniger ein Mangel, der Ausgleich suche, sondern viel mehr eine Fülle, die ihr Gegenüber suche. Nicht eine Suche nach Kompensation lenke das Kind zu Gott hin, sondern ein tiefes, wesenhaftes Bedürfnis. „Das Kind braucht“, so formuliert Cavalletti wörtlich,

„unendliche, umfassende Liebe, solche, wie kein Mensch in seiner Begrenztheit sie ihm zu geben vermag. Ich glaube nicht, daß je ein Kind in dem Maße geliebt wurde, wie es das wünschte und brauchte. Für ein Kind ist Liebe notwendiger als Nahrung, das ist wissenschaftlich nachgewiesen. In der Verbindung mit Gott erlebt das Kind unfehlbare Liebe, und in der Verbindung mit Gott findet es die Nahrung, derer es existentiell bedarf, Nahrung, die es braucht, um in Harmonie mit sich selbst aufzuwachsen. Gott – der die Liebe ist – und das Kind, das nach Liebe mehr verlangt als nach Muttermilch, stehen zueinander in einem Verhältnis wunderbarer, natürlicher Entsprechung. Das Kind, das die Verzauberung durch Gott erlebt, wird glücklich durch die Befriedigung eines tiefen Bedürfnisses seines Wesens, einer authentischen Notwendigkeit in seinem Leben. Hilfe für ein gelingendes religiöses Leben des Kindes ist daher weit davon entfernt, ihm etwas seiner Natur Fremdes aufzubürden, sondern eine Antwort auf die unausgesprochene Bitte des Kindes: Hilf mir, selbst näher zu Gott zu kommen“ (1994, 34).

Von dieser kindlichen Grundbefindlichkeit her lassen sich nach Cavalletti auch die tiefe Anteilnahme und die große Dankbarkeit und Freude erklären, die Kinder bei ihrer Begegnung mit der religiösen Wirklichkeit empfinden und an den Tag legen würden.

## 2.3 Die Begegnung von Kindern mit der religiösen Wirklichkeit

Es ist also nicht so, als ob die Kinder allererst in die Welt des Religiösen eingeführt werden müssten. Sie sind vielmehr von sich her mit ihr vertraut und wissen in diesem Bereich Dinge, die ihnen niemand vorher gesagt hat (vgl. Cavalletti 1994, 31). Dieses religiöse Potential des Kindes gilt es nach Cavalletti bei der expliziten religiösen Erziehung an den Tag zu fördern und für die weitere Entwicklung fruchtbar zu machen. Dabei insistiert sie auf dem Grundsatz, dass nicht der Erwachsene es ist, der den Kindern die zu vermittelnden Inhalte vorgibt, sondern es sei von den Kindern her zu erschließen, welche Symbole, Geschichten und Vollzüge für sie entsprechend ihren „sensiblen Phasen“ von besonderer Bedeutung sind.

Auf diese Weise ist es zur Vorrangstellung der Gestalt vom Guten Hirten insbesondere in der Katechese im Kleinkindalter gekommen. Schon bald nachdem sie ihre katechetische Tätigkeit aufgenommen hatte, hat Cavalletti entdeckt, dass das Gleichnis vom Guten Hirten nach Joh 10,1-6.11-18 in Verbindung mit Lk 15,4-6 (vgl. Cavalletti 1994, 51-63) bei Kindern eine starke affektive Resonanz auslöst, die sie darauf zurückführt, dass sie in ihm die Stärkung und Belebung finden, derer sie bedürfen, und die sich darin zeige, dass das Gleichnis gewis-

sermaßen zu einem Bestandteil ihres Wesens werde, sie sich mit dem Bild des Guten Hirten identifizieren würden. Zugleich eignet sich dieses Gleichnis Cavalletti zufolge in theologischer und katechetischer Sicht als ein Kern, von dem aus weitere zentrale Inhalte des christlichen Glaubens erschlossen werden, wie z. B. die Eucharistie, die Taufe sowie Geschichten vom Leben und Wirken Jesu.

So sehr für Cavaletti das Bekannt- und Vertrautwerden mit dem Guten Hirten das erste und somit grundlegende Schlüsselthema der Katechese darstellt, so wird dieses Thema im Laufe der weiteren Entwicklung den „sensiblen Phasen“ folgend um andere Schlüsselthemen erweitert und wird die Katechese mit anderer Akzentsetzung versehen (vgl. ausführlicher Kabus 2001, 85–96, 203–214): Stehen in der frühen Katechese die Liturgie und neutestamentliche Erzählungen im Vordergrund, so kommen ab dem 8. Lebensjahr Geschichten aus dem Alten Testament hinzu. Wohnt der frühen Katechese nur implizit eine moralische Dimension inne, so setzt mit dem 6./7. Lebensjahr eine explizite moralische Erziehung ein. Zudem werden die Kinder ab diesem Lebensjahr nach und nach mit der Abfolge der biblischen Geschichte bekannt gemacht. Für die älteren Kinder wird das Bildwort vom Wahren Weinstock (Joh 15,1–10) zum Schlüsselthema. Cavalletti (2002, 307 f.) charakterisiert die Methode ihrer Katechese als „spiralförmig“, vergleichbar einem Stein, der ins Wasser geworfen wird:

Zuerst erreicht er den tiefsten Punkt, dann zeigt sich seine Anwesenheit nach und nach in immer größeren konzentrischen Kreisen. In der Katechese des Guten Hirten wird die tiefste Ebene bei den Kleinsten erreicht; dieser Punkt bleibt immer gegenwärtig, d. h. der Horizont weitet sich mit den Größeren aus und mit Staunen werden wir uns bewusst, dass die vor dem Alter von sechs Jahren erreichte Wirklichkeit in ihrem Wesenskern sich zwar nach und nach erweitert, jedoch nicht vertieft.

#### 2.4 Zur Würdigung der „Katechese vom Guten Hirten“ und Vergleich mit Godly Play

Ohne Zweifel ist es das Verdienst von Cavaletti und Gobbi, den Beitrag von M. Montessori zur expliziten religiösen Erziehung aufgegriffen, weiterentwickelt und in beachtlichem Ausmaß verbreitet zu haben. Offensichtlich ist dieser katechetische Ansatz offen genug, um in verschiedenen Teilen der Welt übernommen und variiert werden zu können. Horst Klaus Berg (1994) und andere (vgl. Kabus 2001, 185–190; Pütz 2005, 202–205) haben kritisiert, dieses Konzept sei in seinen *expliziten* Teilen theologisch zu eng und pädagogisch problematisch. Stattdessen hat Berg dafür plädiert, Montessoris Ansatz zu einer *impliziten* religiösen Erziehung religionspädagogisch stärker fruchtbar zu machen. Ob diese krasse Gegenüberstellung zu Recht erfolgt, ist umstritten (vgl. Schmitt 1995). Auf jeden Fall erweist es sich für die Religionspädagogik zumindest im deutschsprachigen Raum als schwerwiegendes Versäumnis, dass sie von wenigen Ausnahmen abgesehen meinte, die Montessori-Pädagogik nicht ernst nehmen zu müssen (vgl. Koerrenz 2001). Von daher ist es auch nicht verwunderlich, dass bislang hierzulande auch die „Katechese vom Guten Hirten“ keine große Resonanz gefunden hat (vgl. als Ausnahme Moschko 1992).

Wie zu Beginn dieses Abschnitts angedeutet, gibt Berryman an, nach anfänglicher Zu- und Übereinstimmung zu bzw. mit dem Ansatz von Cavalletti im Laufe der Ausarbeitung seines eigenen Konzepts sich mehr davon abgesetzt zu haben. Worin jedoch die Unterschiede zwischen der „Katechese des Guten Hirten“ und Godly Play bestehen, gibt er selbst nicht an; dies muss also indirekt erschlossen werden. Augenfällig sind vielmehr bei einem Vergleich die immer noch bestehenden Gemeinsamkeiten, wie vor allem:

- die Sichtweise des Kindes als eines Wesens, das ein tiefes Bedürfnis nach einer Beziehung zu Gott hat, „weil Gott das Kind auf eine Weise fördert, die es dem Kind ermöglicht, sein eigenes wahres Wesen zu spüren“ (Berryman 2006, 130),

- die Einrichtung einer ausschließlich für die religiöse Unterweisung vorgesehenen „vorbereiteten Umgebung“ und deren Ausstattung mit vielfältigen Materialien,
- die hohe religionsdidaktische Bedeutung des „Guten Hirten“
- die anschauliche Darbietung des jeweiligen Themas einer Unterweisungseinheit mithilfe von kindgemäßem katechetischen Material (vgl. Cavalletti 1994, 44 f.), mit dem sich die Kinder in der Freiarbeitsphase selbständig beschäftigen können,
- das Bemühen, an der Veranlagung gerade der Kinder zum Staunen (wondering) anzusetzen und sie zu fördern (vgl. ebd., 128–140),
- die Ernstnahme und Stimulierung der (religiösen) Kreativität der Kinder in der Freiarbeitsphase,
- das Vertrautmachen der Kinder mit biblischen Erzählungen und liturgischen Vollzügen,
- die starke liturgische Ausrichtung der Katechese sowie die große Bedeutung, die Symbolen beimessen wird,
- die Vorgabe eines „Curriculums“ für die religiöse Unterweisung, wobei Cavalletti mit ihren „Lehrplänen“ nach Altersstufen (3–6-Jährige, 6–9-Jährige und 9–12-Jährige) differenziert (vgl. Kabus 2001, 203–207).

Beide Ansätze sind zudem im christlichen Kontext verankert und weisen eine hohe Affinität zur kirchlichen Gemeinschaft auf. Dabei geht es allerdings nicht vordergründig um eine christlich-kirchliche Tradition, sondern der Fokus der Wahrnehmung und der religionspädagogischen Bemühungen richtet sich eindeutig auf die Kinder, die in der Ausbildung ihrer je individuellen Gottesbeziehung unterstützt und begleitet werden sollen. Cavalletti ist ähnlich wie Berryman zutiefst davon überzeugt, dass dadurch die Kinder ein Fundament grundgelegt bekommen, das sich für ihr ganzes weiteres Leben als tragfähig erweist, auch wenn es nicht unangefochten bleiben wird.

Unterschiede zwischen den beiden Ansätzen rühren einerseits von den kirchlichen Traditionen her, vor deren Hintergrund sie jeweils konzipiert worden sind. Zum anderen beziehen sie sich in ihren religionspädagogischen Grundlegungen teilweise auf unterschiedliche pädagogische, (entwicklungs-)psychologische u. a. Theorieansätze, wobei Berrymans Ansatz insgesamt theoretisch profiliert entfaltet ist als der von Cavalletti und die existentielle Funktionalität biblischer Texte für die Kinder stärker betont. Demgegenüber ist der Ansatz von Cavalletti darin stark, dass er die zu vermittelnden Inhalte für die verschiedenen Altersstufen jeweils um ein „Schlüsselthema“ herum fokussiert und sie von dort her entfaltet.

Wie eng insgesamt jedoch beide Ansätze zusammenliegen, geht nicht zuletzt daraus hervor, dass sie – wie es beispielsweise im Katechese-Konzept der katholischen Erzdiözese von Melbourne der Fall ist – miteinander zu kombinieren versucht werden (vgl. Hyde 2004). Eine Beobachtung, die im Zusammenhang mit diesem Vergleich geschärft worden ist, und eine daraus erwachsene Vermutung seien noch hinzugefügt: Beide Ansätze sind von ihrer jeweiligen Herkunft her so angelegt, dass die Kinder von ihren Eltern zur Katechese bzw. Sonntagsschule gebracht werden. Zumindest von der elterlichen Seite her ist die Teilnahme der Kinder also freiwillig; und offensichtlich besteht auf Seite der Eltern auch ein gewisses Interesse an der religiösen Unterweisung ihrer Kinder. Die sowohl von Berryman als auch von Cavalletti berichteten positiven Reaktionen der Kinder können somit auch von daher rühren, dass es sich bei diesen Kindern um eine ausgewählte Population handelt. Das hieße jedoch einerseits, dass Schlussfolgerungen, die aus den Beobachtungen mit den beteiligten Kindern auf das Wesen des Kindes generell hin gezogen werden, nur zurückhaltend gezogen werden können. Und zum anderen ist die Tatsache der ursprünglichen Verortung der beiden Ansätze zu beachten, wenn man meint, sie auf anders strukturierte Settings übertragen zu können.

### 3. DER ANSATZ DER „RELIGIONSPÄDAGOGISCHEN PRAXIS“ (FRANZ KETT UND SR. ESTHER KAUFMANN)

Dieser Ansatz weist zwar keinerlei Verbindungen zu Godly Play auf. Erwähnenswert ist er in diesem Zusammenhang jedoch, weil er seit einiger Zeit insbesondere im Kindertagesstätten- und Grundschulbereich weitverbreitet ist, und zwar nicht nur im katholischen Raum, sondern konfessionsübergreifend. Es ist schwer, diesen auch als „Kett-Methode“ bezeichneten religionspädagogischen Ansatz darzustellen, weil er induktiv aus der konkreten Arbeit mit Kindern vorab im Kindergarten heraus erwachsen (vgl. Kett 1996) und vor allem in unmittelbar für die Praxis geschriebenen katechetischen Entwürfen dokumentiert ist. Seitens der wissenschaftlichen Pädagogik hat er bislang kaum Beachtung gefunden (vgl. Baur 2002; Fleck 2004; Habringer-Hagleitner 2006, 62–68). Den Versuch einer religionspädagogischen Grundlegung und Verortung dieses Ansatzes hat Martin Schneider (1996) unternommen. Dieses soll und braucht hier nicht im Einzelnen dargelegt zu werden.

Für einen Vergleich mit Godly Play ist wichtig, dass

- die „Religionspädagogische Praxis“ auch so nah wie möglich mit ihrer sinnorientierten und ganzheitlichen Vorgehensweise beim Kind anzusetzen bemüht und seinen je individuellen Prozess der Selbstwerdung zu fördern bestrebt ist,
- bei der religiösen Unterweisung großer Wert auf eine besondere räumliche Atmosphäre gelegt wird, indem die Kinder im Sitzkreis zusammensitzen, durch ihre Umgebung nicht abgelenkt, sondern auf die Mitte hin, wo eine brennende Kerze steht und im Verlauf der Unterweisung zur Anwendung kommende Materialien (Tücher, Figuren u. ä.) liegen, konzentriert werden,
- die Inhalte der religiösen Unterweisung dann unter Zuhilfenahme der Materialien anschaulich, d. h. sinnlich-ästhetisch erschlossen werden und
- den Kindern Gelegenheit gegeben wird, das Vermittelte selbst zu gestalten, für sich zu deuten und nach Möglichkeit sich zu eigen zu machen.

Bemerkenswert ist sicherlich die hier zu Tage tretende Ähnlichkeit mit den Ansätzen von Godly Play und der „Katechese des Guten Hirten“. Ein wesentlicher Unterschied besteht allerdings darin, dass die „Religionspädagogische Praxis“ sehr stark direktiv angelegt ist und arbeitet.

„Dies zeigt sich dann“, so kommentiert Silvia Habringer-Hagleitner (2006, 67 f.), „wenn davon gesprochen wird, dass die Kinder ‚nachvollziehen und nachempfinden‘ sollen, was vorgegeben und intendiert wird. Was das Bild vom Kind betrifft, geht die RPP also von dem ‚zu erziehenden Kind‘ aus. Dies wird in den praktischen Beispielen deutlich, die stark strukturierte Lernwege vorgeben, in denen es weniger um selbsttätige Gestaltungs- und Symbolisierungsräume der Kinder, sondern mehr um das innere und äußere, also ganzheitliche Nachvollziehen von biblischen Texten geht. Carola Fleck zeigt auf, dass die „Religionspädagogische Praxis“ bewusst nicht vorrangig aufgreift, was die Kinder aus ihren je individuellen Welten mitbringen, d. h. die Lebenswelten der Kinder werden in diesem Konzept nicht gezielt thematisiert. Eine Gefahr sieht sie auch darin, dass durch die Auswahl der spezifischen Inhalte, Medien und Methoden eine religiöse Sonderwelt bzw. eine kirchlich-religiöse Binnenwelt inszeniert wird.“<sup>1</sup>

1 Ob und inwiefern ein Zusammenhang zwischen der „Religionspädagogischen Praxis“ und dem religionspädagogischen Konzept von Sr. Oderisia Knechtle bestehen, ist m. W. bislang nicht erforscht worden; zum symboldidaktischen Ansatz von O. Knechtle, der allerdings viel offener angelegt ist als die „Religionspädagogische Praxis“, vgl. Bucher 1990, 456–468.

#### 4. AUSBLICK

„Mit der Katechese des Guten Hirten“ sowie mit der „Religionspädagogischen Praxis“ liegen im katholischen Raum mit Godly Play vergleichbare religionsdidaktische Ansätze vor. Wenn einmal von den aufgeführten Gemeinsamkeiten und Unterschieden abgesehen wird, so ist es bemerkenswert, dass alle diese Ansätze ursprünglich induktiv, d. h. aus im konkreten Umgang mit Kindern gewonnenen Beobachtungen und Erfahrungen heraus entwickelt worden sind und erst nach und nach eine theoretische Fundierung erfahren haben. Die Tatsache, dass im Zuge dessen es zu wenigstens teilweise unübersehbar ähnlichen Methoden gekommen ist, lässt für die These von Cavalletti sprechen, dass Kinder über soziale und kulturelle Unterschiede hinweg tiefe Gemeinsamkeiten aufweisen.

Genau das fördert auch die in letzter Zeit intensiv betriebene Forschung zur Spiritualität von Kindern zutage (vgl. überblicksartig Bucher 2007 und der Beitrag von Delia Freudenreich im vorliegenden Band, 56–66). Von daher ist es naheliegend und weiterführend, wenn bei den konzeptionellen Weiterentwicklungen der Ansätze von Godly Play u. a. stärker dieser neuere Diskurs über Kinderspiritualität einbezogen wird, wie es z. B. Brendan Hyde (2004) tut. Hier eröffnet sich auch eine Fährte, um die im Zusammenhang nach der Ausrichtung religiöser Erziehung im Kleinkind- und Kindesalter viel diskutierte Frage nach dem Verhältnis von allgemeiner Religiosität und spezifischer religiöser Orientierung einer fundierten Klärung zuzuführen. In dieser Hinsicht kann man mit Blick auf Godly Play und die „Katechese des Guten Hirten“, aber teilweise auch die „Religionspädagogische Praxis“ von einem Spagat sprechen: Sie zielen darauf ab, das religiöse Potential der Kinder zu entwickeln, tun dies jedoch auf der Basis der christlichen Überlieferung. Soweit ersichtlich, hat sich diese Vorgehensweise durchaus bewährt. Die Freiheit und Kreativität der Kinder werden respektiert; es erfolgt keine sie manipulierende Indoktrination. Ob alternative, stärker interreligiös akzentuierte Vorgehensweisen sich in der Praxis ebenso bewähren, kann zurzeit noch nicht entschieden werden.

Unverkennbar tragen alle drei hier vorgestellten Ansätze in inhaltlicher Hinsicht neben ihrer konfessionellen Ausrichtung auch die theologische Handschrift jener Epoche, in der sie entstanden sind. Cavalletti beispielsweise bezieht sich ausdrücklich auf die Reformbewegung im Umkreis des 2. Vatikanischen Konzils. Ihr katechetischer Ansatz ist materialkerygmatisch geprägt. Atmosphärisch spiegeln die Äußerungen der Kinder, die sie aufgezeichnet hat, noch ein weitgehend intaktes konfessionelles Milieu wider. Mit dem gesellschaftlichen Wandel und der viel beschworenen „veränderten Kindheit“ haben sich nicht zuletzt die Voraussetzungen für die Weitergabe der christlichen Glaubensbotschaft an die nächste Generation radikal verändert. Auch Theologie und Religionspädagogik sind davon nicht unberührt geblieben. Insgesamt ist das hermeneutische Bewusstsein innerhalb der Theologie sowohl mit Blick auf ihre Ursprungstreue als auch auf ihre notwendige Orts- und Zeitbedingtheit gestärkt worden, was nicht zuletzt Auswirkungen für den Umgang mit der Bibel zeitigt und Bemühen, eine harmonisch-einlinig verlaufende Heilsgeschichte rekonstruieren zu wollen, problematisch erscheinen lässt. Dieses alles findet etwa im materialkerygmatischen Ansatz von Jungmann noch keine Berücksichtigung und konnte es auch damals noch nicht. Von daher ist zu prüfen, ob die theologischen Konzepte der drei Ansätzen nicht ihrerseits einer Revision unterzogen werden müssen (vgl. den Beitrag von Frank Zeeb im vorliegenden Band, 103–111). Nicht zuletzt sollten dabei auch die im Rahmen der Ausbildung der Kindertheologie gewonnenen Einsichten angemessen berücksichtigt werden (vgl. den Beitrag von Friedrich Schweitzer im vorliegenden Band, 11–21).

Was als Kritik C. Flecks an der „Religionspädagogischen Praxis“ angeführt worden ist, nämlich dass sie mit ihrer Vorgehensweise eine religiöse Sonderwelt bzw. eine kirchlich-

religiöse Binnenwelt inszeniert, ist eine Gefahr, vor der auch Godly Play und die „Katechese des Guten Hirten“ nicht gefeit sind. Mit ihrer Verortung der religiösen Unterweisung in eine eigens dafür gestaltete „vorbereitete Umgebung“ scheinen sie eine Trennungslinie zwischen „profan“ und „sakral“ zu ziehen. Das zeigt sich auch darin, dass der ganze Bereich des sog. „weltlichen“ Wirkens von Christen und Christinnen nur von den Kindern her zum Thema wird, aber keine eigenen Darbietungen hat. Verkündigung und Liturgie stehen im Vordergrund; Diakonie und Einsatz für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung werden bestenfalls implizit thematisiert. Ob so die Kinder auf Dauer befähigt werden, Glauben und Leben einheitlich zu sehen und nicht zwei Welten zuzuordnen, ist eine Frage, die es wert wäre, in Längsschnittstudien erforscht zu werden.

### Literatur

- Baur, Katja: *Symbolisieren als Gestalten. Ein evangelisches Wahrnehmen des katholischen Modells der „Religionspädagogischen Praxis“ nach Franz Kett*, Münster 2002.
- Berg, Horst Klaus: *Religiöse Erziehung nach Montessori? Anmerkungen und Fragen zu Sofia Cavalettis Buch „Das religiöse Potential des Kindes“*, in: *KatBl* 119 (1994) H. 11, 810–817.
- Berryman, Jerome W.: *Godly Play. Bd. 1: Einführung in Theorie und Praxis*. Hrsg. v. Steinhäuser, Martin, Leipzig 2006a.
- Bucher, Anton: *Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung. Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen*, St. Ottilien 1990.
- Ders.: *Psychologie der Spiritualität. Handbuch*, Weinheim 2007.
- Cavalletti, Sofia: *Das religiöse Potential des Kindes. Religiöse Erziehung im Rahmen der Montessori-Pädagogik*, Wien 1994.
- Dies.: *Die Katechese des Guten Hirten. Ein Abenteuer*, in: *JBTh* 17 (2002) Gottes Kinder, Neukirchen-Vluyn 2002, 291–312.
- Englert, Rudolf: *Materialkerymatik, materialkerymatische Bewegung, Erneuerung*, in: *LexRP* II (2001), 1297–1303.
- Erharter, Helmut: *Jungmann, Josef Andreas SJ*, in: *LexRP* I (2001), 944–946.
- Fleck, Carola: *Ganzheitliche religiöse Erziehung. Eine kritische Auseinandersetzung mit der „Religionspädagogischen Praxis“*, Münster 2004.
- Habringer-Hagleitner, Silvia: *Zusammenleben im Kindergarten. Modelle religionspädagogischer Praxis*, Stuttgart 2006.
- Hyde, Brendan: *Children's Spirituality and „The Good Shepherd Experience“*, in: *RE* 99 (2004) H.2, 137–150.
- Jungmann, Josef Andreas: *Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung*, Regensburg 1936.
- Ders.: *Glaubensverkündigung im Lichte der Frohbotschaft*, Innsbruck 1963 (Neuaufgabe von Jungmann 1936).
- Kabus, Andreas: *Zur Rezeption der Montessori-Pädagogik in der Religionspädagogik*, Würzburg 2001.
- Kett, Franz: *Zur Geschichte der „Religionspädagogischen Praxis“*. *Erziehung als entscheidende Antwort*, in: Schneider 1996, 7–10.
- Koerrenz, Ralf: *Montessori-Pädagogik, Maria Montessori*, in: *LeRP* II (2001), 1350–1355.
- Kropač, Ulrich: *Religionspädagogik und Offenbarung*, Berlin 2006.
- Moschko, Klaus: *Die Parabel vom guten Hirten und die Gegenwart Christi in der Eucharistie. Ein Praxisbeispiel für religiöse Erziehung im Rahmen der Montessori-Pädagogik*, in: *KatBl* 117 (1992) H. 10, 705f.–708 f.
- Pütz, Tanja: *Maria Montessoris Pädagogik als religiöse Erziehung*, Münster 2005.
- Schmitt, Claudia Margarita: *Katechese des guten Hirten. Stellungnahme zu K.H. Berg, Religiöse Erziehung nach Montessori?*, in: *KatBl* 120 (1995) H. 4, 283–286.
- Rahner, Karl: *Gedanken zu einer Theologie der Kindheit*, in: Ders., *Schriften zur Theologie*. Bd. VII, Einsiedeln 1966, 313–329.
- Schneider, Martin: *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung. Ein Darstellungs- und Interpretationsversuch*, Landshut 1996.