

Entwicklung und Erziehung

Zum Forschungsstand der pädagogischen Religionspsychologie

1 Es mag so scheinen, als verdanke sich das wachsende Interesse der Religionspädagogik an psychologischen Fragestellungen einem eher bedenklichen Trend weg von gesellschaftsbezogenen und religionskritischen Ansätzen hin zur neuen Innerlichkeit. Doch solche Deutung, die oft gleichzeitig die Wende von der streitbar »argumentierenden« zur affirmativ »wohlfühlenden« Religionspädagogik unterstellt, wird weder der Vielfalt der gegenwärtig diskutierten ganz unterschiedlichen psychologischen Konzepte gerecht, noch begreift sie aktuelle Fragestellungen aus ihren nachweisbaren historischen Wurzeln. Durch die gesamte Theologiegeschichte hindurch läßt sich belegen, wie immer schon christlicher Glaube zumindest auch im Zusammenhang menschlicher Entwicklung beschrieben worden ist. Dies haben, lange vor der Entfaltung einer genetischen Religionspsychologie, bereits biblische Autoren getan; man denke nur an Paulus: »Da ich ein Kind war, da redete ich wie ein Kind und war klug wie ein Kind und hatte kindliche Anschläge; da ich aber ein Mann ward, tat ich ab, was kindlich war« (1Kor 13,11). Aller begründete Einspruch dagegen, aus solchen und anderen Sätzen ein System »biblischer Psychologie« folgern zu wollen, kann nicht davon absehen, daß bereits biblische Aussagen u.a. auch von einer Entwicklung des Glaubens handeln.

Man wird verschiedene Ursachen dafür benennen können, wenn die neuzeitliche Theologie im ganzen ihr Thema dann immer stärker mit psychologischen Kategorien zu entfalten versuchte. Nach dem Pietismus kann dafür insbesondere Fr. Schleiermacher angeführt werden. Bekanntlich gründete er nicht nur systematisch die Glaubenslehre auf das »Gefühl der schlechthinnigen Abhängigkeit«, sondern schärfte zudem in seiner Theorie religiöser Erziehung dem Katecheten ein behutsames Mitgehen mit der sich selbst im Kinde entwickelnden Religiosität ein¹. Die Religionspädagogik der Liberalen Theologie ist Schleiermacher unter anderem darin gefolgt, daß sie die Lehrbarkeit von Religion gerade aus dem

1 Fr. Schleiermacher, Die praktische Theologie nach den Grundsätzen der ev. Kirche im Zusammenhange dargestellt, Berlin 1850, 412f.

als naturwüchsig unterstellten Prozeß religiöser Entwicklung folgerte². Und es ist unverkennbar, wie sich, aufgrund bestimmter dogmatischer Weichenstellung, einige katholische Religionspädagogen immer wieder relativ unproblematisch auf den Ansatz des religiösen Apriori einlassen können. Noch B. Grom³ geht von der Hypothese aus, »reife« Religiosität ergebe sich mehr oder weniger dann quasi automatisch, wenn man Kinder sich nur richtig entwickeln lasse.

Für die protestantische Religionspädagogik gestaltete sich das Verhältnis zu psychologischen Theorien religiöser Entwicklung seit dem dogmatischen Einspruch im Zeichen von K. Barths Religionskritik komplizierter. Führte die theologische Psychologismuskritik in der evangelischen Religionspädagogik zwischen 1920 und 1960 zu einem erheblichen Verlust an Wirklichkeitsbezug, so empfahlen Kritiker dieses Zustandes zunächst die Anknüpfung an dogmatisch obsoleete Entwicklungsreligiosität⁴. Seit der »empirischen Wendung« der Religionspädagogik sind es jedoch schwergewichtig religiös neutrale bzw. religionskritische Psychologien, die in die erzieherische Diskussion Eingang gefunden haben.

Es zeigt sich in historischer Perspektive: Christlicher Glaube wie auch die auf ihn bezogene Vorstellung religiöser Erziehung ist vielfältig auf psychische Entwicklungsprozesse bezogen worden. Die Weite der Verhältnisbestimmungen reicht dabei von der Gleichsetzung von Entwicklung und Erziehung auf der einen Seite bis hin zur Entgegensetzung beider Bereiche vorzugsweise aus religionskritischen Argumenten. Es ist zu fragen, welche Modelle psychischer Entwicklung gegenwärtig diskutiert werden und wie in diesen Konzepten jeweils religiöse Entwicklung erklärt wird.

2 Psychische Entwicklung und menschliche Religiosität

Seit der Etablierung der Psychologie als eigenständiger wissenschaftlicher Disziplin am Ende des 19. Jahrhunderts ist nicht nur der Problembereich dieser Wissenschaft außerordentlich ausgeweitet worden. Was dem Außenstehenden die Orientierung zusätzlich erschwert, ist die Tatsache, daß in diesem wie anderen Bereichen der Psychologie gleichzeitig mit verschiedenen Modellen operiert wird. Eine für unseren Zweck unerläßliche Vereinfachung kann auf vier entwicklungspsychologische Theorienansätze verweisen, welche in jeweils spezifischer Weise dann auch zur Erklä-

2 So etwa R. Kabisch, *Wie lehren wir Religion?*, Göttingen ⁵1920, 14.

3 B. Grom, *Religionspädagogische Psychologie*, Düsseldorf/Göttingen 1981; seine Kurzformel »Eine reife Religiosität in einer reifen Persönlichkeit« (a.a.O., 40) läßt die methodologische Frage nach dem Verhältnis von Empirie und normativer Setzung (sowohl in der Theologie als auch in seiner Psychologie!) leider ungeklärt. Und Religionspädagogik scheint reduziert auf die praktische Anwendung einer harmonisierten psycho-theologischen Idealtheorie des Menschen.

4 Darin liegt m.E. theologisch begründet, daß Schriften wie W. Loch, *Die Verleugnung des Kindes in der Evangelischen Pädagogik*, Essen 1964, so wenig beachtet wurden.

rung religiöser Entwicklungsprozesse in Anspruch genommen worden sind.

2.1 Das lerntheoretische Modell

Der sehr präzise Zugang dieses Ansatzes reduziert Prozesse psychischer Entwicklung aus methodischen Gründen auf beobachtbare bzw. quantifizierbare Phänomene: Entwicklung ist entsprechend nur greifbar als Verhaltensänderung oder als Einstellungsänderung des Individuums. Die Bevorzugung des Begriffs ›Lernen‹ für solche Prozesse resultiert aus einer besonderen Akzentuierung umweltbedingter Faktoren gegenüber früherer Überschätzung einer vererbten Vorprägung des menschlichen Verhaltens. In der von *B.F. Skinner*, *A. Bandura* u.a.⁵ entwickelten lerntheoretischen Verhaltenspsychologie spielen vor allem zwei Erklärungsmuster eine wichtige Rolle: Das schon von J.P. Pawlow benutzte Reiz-Reaktion-Schema von Vorbild und Nachahmung wird assoziativen wie auch operanten Lernvorgängen zugrunde gelegt; das Schema von Vorbild und Nachahmung benutzt man zur Erklärung imitatorischer Lernprozesse. Nach anfänglicher Reserve gegenüber allen erfahrungswissenschaftlichen Zugängen zu religiösen Phänomenen ist der lerntheoretische Ansatz in der jüngeren religionspädagogischen Diskussion beider Konfessionen verstärkt herangezogen worden. Eine nicht einseitig normativ präjudizierte Sichtweise wird heute nicht mehr bestreiten können, daß die Ausbildung menschlicher Religiosität u.a. auch nach assoziationspsychologischem Muster verläuft.

Was dabei in antiken biblischen wie außerbiblischen Gesellschaften ›Auslöser‹ spezifisch religiösen Verhaltens waren – wie heilige Orte oder heilige Gegenstände –, das hat auch in neuzeitlichen Gesellschaften seine Entsprechungen, denkt man an Kirchengebäude, Weihrauch, Orgelmusik oder die Signalwirkung des besonders gekleideten Liturgen im Gottesdienst. Und es sind »religiöse Reize«, die ein Kind im Vorschulalter dazu anregen, das Bild eines entsprechend mit vier Stücken Kuchen belegten Tellers durch den freudigen Ausruf zu kommentieren: »Mutti, guck mal, ein Jesus-Kreuz!«

Noch stärkeres Interesse hat für verschiedene Religionspädagogen allerdings die Möglichkeit gefunden, auf dem lernpsychologischen Weg religiöse Entwicklung nicht nur beschreibend nachzuverfolgen, sondern ihre Steuerung zu initiieren. In diese Richtung tendierte bereits R. Schmitt⁶, indem er eine operationalisierte Stufenfolge derjenigen Entwicklungsschritte entwarf, die mit sicherer Prognose zu einem stetig wachsenden Stellenwert der Bibel im Leben eines Menschen führen sollte. Und aus einem ähnlichen Interesse heraus wird neuerdings im katholischen Raum

5 Vgl. zur Orientierung *W. Corell*, Pädagogische Verhaltenspsychologie, München 1967.

6 *R. Schmitt*, Religiöse Erziehung – ohne Erfolg?, Weinheim 1971.

die entwicklungspsychologische Bedeutung von Vorbildern, sei es der Religionslehrer, seien es ›Heilige‹, sehr stark ins Gespräch gebracht⁷. Mittlerweile ist kaum noch zu bezweifeln, daß für die psychische Entwicklung des Menschen insgesamt und deshalb auch für die Entwicklung von Religiosität eine Phase von »Gewöhnungslernen«⁸, von unkritischer Anteilnahme am vorgemachten Verhalten, in Betracht zu ziehen ist. Und der Hinweis auf eine innerpsychische wie im sozialen Kontext notwendige Vorgabe der Handlungsorientierung durch Modelle der Tradition einschließlich kultisch-ritueller Partizipation gerade zum Zwecke der Ermöglichung späterer reflexiver Distanzierung ist ernst zu nehmen. Fraglich bleibt jedoch, ob zur theoretischen Beschreibung dieser Entwicklungsvorgänge das lerntheoretische Modell wirklich hinreicht, ferner ob die gleichzeitig angebotene pädagogische Perspektive akzeptabel ist. In psychologischer Hinsicht sind vor allem zwei Einwände von Belang. Einmal muß bezweifelt werden, ob der behavioristische Ansatz die einzelnen Entwicklungsschritte in ausreichender Weise auf den biographischen Gesamtzusammenhang bezieht, der ja im Unterschied zu tierischem Verhalten die spezifisch menschliche Entwicklung kennzeichnet. Die Kritik, hier regiere ein »letztlich geschichtloser Organismus«⁹, ist nicht von der Hand zu weisen. Zum anderen kann man fragen, inwieweit das beschriebene Verhalten seine spezifisch religiöse Qualität nicht erst durch Attribution erhält. Und mehr noch: Eine Anwendung lerntheoretischer Modelle auf in biblischen Texten enthaltene Entwicklungsprozesse stößt auf die methodologische Grenze, daß dort mit nicht-realen, sondern mit symbolischen Reizen und Verstärkern umgegangen wird¹⁰. Schließlich muß sich das lerntheoretische Modell aus pädagogischer Perspektive die Anfrage gefallen lassen, ob hier nicht Entwicklung in unzureichender Weise mit solchen Lehrvorgängen identifiziert wird, welche kaum mehr als mechanistisch reduzierte Erziehungsvorgänge in den Blick bringen.

2.2 Das psychoanalytische Modell

Das inzwischen in der Religionspädagogik ausgiebig benutzte psychoanalytische Entwicklungskonzept stimmt mit behavioristischem Denken nicht nur im methodischen Atheismus überein. Auch wird in der auf S.

7 Zur Vorbildfunktion des Religionslehrers in katholischer Sicht vgl. A. Biesinger, Aufgaben des Religionslehrers, in: G. Biemer / A. Biesinger (Hg.), Christ werden braucht Vorbilder, Mainz 1983, 103ff; zu lernpsychologischen Aspekten der Heiligenverehrung vgl. K. Lutterbüse, Vorbildlernen im RU, rhs 23 (1980) 194ff.

8 H.-J. Fraas, Glaube und Identität, Göttingen 1983, 195; vgl. ders., Religiöse Erziehung und Sozialisation im Kindesalter, Göttingen 1973, 50ff. Auf den Sachverhalt hat bereits J.M. Langeveld, Das Kind und der Glaube, Braunschweig 1964, 12 verwiesen.

9 H. Neuser, Lernen durch Erfahrung und Handeln, ThQ (1978) 183. – Auch J.H. Peatling, Religious education in a psychological key, Birmingham Al. 1981, 212ff kommt trotz aufgeschlossener Haltung gegenüber Skinner an theologischen Einwänden ähnlicher Art nicht vorbei.

10 Darauf hat G. Theissen, Psychologische Aspekte paulinischer Theologie, Göttingen 1983, 18ff verwiesen.

Freuds Anschauungen aufbauenden Forschung die psychische Entwicklung des Menschen nicht als Entfaltung eines genetisch vorprogrammierten Codes, sondern als ein interaktiver Lernprozeß beschrieben. Allerdings gilt das Individuum nicht als »black box«, welche beliebig konditionierbar ist. Vielmehr wird es als lebendiger Organismus begriffen, der entsprechend seinem körperlichen und geistigen Reifegrad unablässig damit beschäftigt ist, ein erträgliches Gleichgewicht zwischen emotionalen Grundbedürfnissen, den Anforderungen der Umwelt sowie den absichtsvoll gesetzten Handlungszielen der Person zu etablieren. In scharfem Kontrast zu lerntheoretischem Denken steht weithin das besondere Interesse der Psychoanalyse an der nicht beobachtbaren Seite psychischer Entwicklung, am inneren Umgang des Menschen mit Wünschen, Ängsten und Phantasien. Im strengen Sinne biografisch kann die psychoanalytische Entwicklungstheorie schließlich deshalb genannt werden, weil sie von einer nicht beliebigen Reihenfolge der Reifungsvorgänge ausgeht, vielmehr eine biologisch und kulturell bedingte Entwicklungsaufgabe für das Individuum annimmt.

Als weithin akzeptiert gilt heute in der Psychoanalyse unterschiedlicher Schulen das von *E.H. Erikson* auf der Grundlage von Freuds Theorie infantiler Sexualität weiterentwickelte Konzept eines epigenetischen Zyklus von psychosozialen Krisen¹¹. Dieses Modell hält mit Freud an der Prävalenz frühkindlicher Erfahrungen mit Selbst- und Objektbeziehungen fest, erweitert den Blickwinkel jedoch um die verschiedenen nachpubertären Abschnitte. Insgesamt soll damit jedoch nur ein von Triebmatrix und Sozialstruktur vorgegebener Entwicklungsrahmen ideal-typisch verdeutlicht, nicht die individuell unterschiedliche Ausfüllung dieses Rahmens präjudiziert werden¹². Die bekannten acht Phasen sind entsprechend durch lebensgeschichtlich anstehende konflikthafte Reifungsaufgaben benannt, deren Auftauchen u.a. vom Umkreis der Bezugspersonen abhängt¹³.

Vom ganzheitlichen Ansatz dieses Modells her kommt Religion nicht als separate Entwicklungslinie in Betracht. Sie taucht hier vielmehr als Element der Reifungsvorgänge im Kontext des jeweiligen lebensgeschichtlichen Konfliktthemas auf.

Die genetische Hypothese Freuds, wonach die Religiosität unserer jüdisch-christlichen Kultur vorzugsweise der dritten Phase der ödipalen Rivalität mit dem leiblichen Vater entspringe und den anstehenden Konflikt dabei auch nur transponiere, statt ihn zu lösen¹⁴, ist mittlerweile durch

11 *E.H. Erikson*, Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit (1959), in: *ders.*, Identität und Lebenszyklus, Frankfurt 1971, 55ff.

12 Dies unterscheidet u.a. die psychoanalytische Entwicklungspsychologie von der älteren Vermögenspsychologie etwa *H. Rempleins*, Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter, München 1958.

13 *Erikson*, a.a.O., 214.

14 Vgl. *S. Freud*, Die Zukunft einer Illusion (1927), in: Ges. Werke Bd. XIV, Frankfurt 1972, 323ff.

zahlreiche Studien in ihrer relativen Geltung erwiesen, gleichzeitig aber modifiziert worden. Erhärtet werden konnte dabei vor allem, daß die herkömmliche protestantische Sozialisation mit ihrer Verschränkung von Vatererfahrung und Gottesbild insbesondere eine spezifische Gewissensentwicklung begünstigte¹⁵.

Ohne die Bedeutung der Identifizierungsvorgänge und damit der Objektbeziehungen für die psychoanalytische Religionspsychologie bestreiten zu wollen, haben neuere Untersuchungen ihr Augenmerk zusätzlich auch anderen Entwicklungsphasen zugewandt. Mit dem Verblassen der patriarchalischen Kultur geriet neben der ontogenetisch früheren Phase der Mutter-Kind-Beziehung vor allem die Relevanz religiöser Elemente für die Identitätsbildung ins Blickfeld des Interesses. Zu einer neuen Schlüsselfrage hat sich dabei insbesondere diejenige entwickelt, in welcher Weise Religiosität das Selbstbild des Individuums beeinflußt¹⁶.

Der religionskritische Grundzug der Psychoanalyse führt jedoch auch in diesem Bereich zur Feststellung, daß keineswegs jeder Umgang mit der Religion unseres Kulturkreises per se als identitätsfördernd behauptet werden darf. Vielmehr stellt mitunter der mit religiösen Mitteln vorgebrachte Appell an den Narzißmus des Individuums keine Hilfe zur Bearbeitung primärer Größenphantasien oder auch Ohnmachtserfahrungen dar, sondern kettet den Menschen unbewußt lebenslang an frühe, verzerrte Bilder des Selbst¹⁷. Von dieser Erkenntnis her scheinen nicht alle religionspädagogischen Bezugnahmen auf Eriksons Identitätskonzept gleich sachgemäß. Während einigen Lesarten mit Recht vorgeworfen wird, sie sähen »mit Erikson im Urvertrauen auch gleichsam den Grundstoff aller Religiosität«¹⁸, nehmen andere Versuche der Verschränkung von Identitätsbildung und religiöser Entwicklung den ambivalenten Charakter religiöser Phänomene ernster¹⁹.

2.3 Das rollenpsychologische Modell

Während der lerntheoretische Ansatz besonders auf von außen beobachtbares Verhalten und seine Veränderung ausgerichtet ist, das psychoanalytische Modell stärker auf innere Prozesse abhebt, kann man das Konzept des schwedischen Religionspsychologen *H. Sundén*²⁰ als Verschränkung von Innen- und Außenbezug verstehen. Hier wird der so-

15 Vgl. u.a. *E.H. Erikson*, *Der junge Mann Luther* (1958), Frankfurt 1975; *W. Neidhart* / *H. Ott*, *Krone der Schöpfung?*, Stuttgart 1977, bes. S. 181ff sowie *U. Felderhoff* / *H.-G. Heimbrock* u.a., *Der Protestantismus als Gewissensreligion*, *EvTheol* 42 (1982) 567ff.

16 Vgl. *J. Scharfenberg*, *Narzißmus, Identität und Religion*, *Psyche* 27 (1973) 949ff sowie seinen Beitrag in diesem Band.

17 Vgl. *T. Moser*, *Gottesvergiftung*, Frankfurt 1976; *M. Arndt*, *Ich-Konstitution und religiöse Symbolwelt*, in: *ders.* (Hg.), *Religiöse Sozialisation*, Stuttgart 1975, 71ff.

18 So die Kritik von *R. Preul*, *Religion, Alltagswelt, Ich-Konstitution*, *WzM* 28 (1976) 183. Die gegen *Fraas* angeführten Einwände treffen mit größerer Berechtigung auf *H. Halbfas*, *Revision der religiösen Erziehung II*, *Informationen zum RU*, 3/1972, 1ff zu.

19 *J. Scharfenberg*, *Einige Probleme religiöser Sozialisation im Lichte neuerer Entwicklungen der Psychoanalyse*, *WzM* 26 (1974) 352.

zialpsychologisch beschreibbare Vorgang des Rollenerwerbs²¹ zum Paradigma relevanter psychischer Prozesse gewählt. Allerdings legt Sundén weniger Gewicht auf das handlungsbezogene Moment des Rollenerwerbs als vielmehr auf die Innenseite dieses Vorgangs, die als »Rolleneignung« im Sinne der Identifikation mit erwartetem Verhalten begriffen wird. »Man kann die Rolleneignung . . . so definieren: sie ist in ihrer allgemeinsten Form ein Prozeß, in dessen Verlauf man das Verhalten eines anderen betrachtet und vorwegnimmt, und zwar im Kontext einer Rolle, die diesem anderen zuerkannt wird. Es handelt sich hierbei also immer um mehr als um eine bloße Reaktion auf das Verhalten eines anderen«²².

Mit T.M. Newcomb begreift Sundén diesen antizipierenden Akt der Aneignung von Rollen zugleich als Strukturierung von Wahrnehmungen, insofern die subjektiv entwickelten Verhaltenserwartungen einen ›Referenzrahmen‹ abgeben, welcher Sinneswahrnehmungen zu verstehbaren Erfahrungen zusammenzusetzen gestattet. In umgekehrter Beziehung von Rolle und Referenzrahmen resultiert daraus ein interaktiver Charakter der Erfahrungsverarbeitung: »Das Wahrgenommene kann zu einem Partner werden, wenn das aktuelle Wahrnehmungsmuster eine Rolle ist«²³.

Den so beschreibbaren Prozeß der Rolleneignung wendet Sundén in seinen Studien auf zahlreiche Personen aus christlichen und anderen religiösen Traditionen an. Dabei wird religiöse Entwicklung begriffen als derjenige innere Vorgang, bei dem das Wahrnehmungsmuster einer religiösen Tradition als persönlich verbindlich erfahren wird und in dem das Subjekt sich in eine duale Rollenbeziehung mit Gott ergibt. »Identifiziert sich ein Mensch mit einer menschlichen Gestalt der biblischen Tradition, sagen wir, daß er deren Rolle übernimmt; aber in demselben Augenblicke nimmt er die Rolle Gottes auf, das heißt, er kann kraft der biblischen Erzählung Gottes Handeln antizipieren und kann alles kommende Geschehen in seinem eigenen Leben als das Handeln Gottes wahrnehmen«²⁴. Entsprechend dem sozialpsychologischen Ansatz läßt sich dieser Vorgang der Aufnahme religiöser Rollen auch als Wechsel des subjektiv verbindlichen Referenzrahmens beschreiben. Sundén spricht hier von einem ›Phasenwechsel‹ zwischen verschiedenen Wahrnehmungsmustern; vom alltagsweltlichen Referenzrahmen unterscheidet sich der spezifisch reli-

20 Vgl. H. Sundén, *Die Religion und die Rollen. Eine psychologische Untersuchung der Frömmigkeit* (1959), Berlin 1960; *ders.*, *Die Rollenpsychologie und die Weisen des Religionserlebens*, in: Ch. Hörgl u.a. (Hg.), *Wesen und Weisen der Religion*, München 1969. Eine empirische Studie aufgrund von Sundéns Ansatz hat J. Unger, *On religious experience*, Uppsala 1976 vorgelegt.

21 Sundén bezieht sich dabei insbesondere auf Th. Newcomb, *Social psychology*, London 1952.

22 Sundén, *Religion*, a.a.O., 9.

23 H. Sundén, *Religionspsychologie* (1972), Stuttgart 1982, 37.

24 *Ders.*, *Religion*, a.a.O., 29.

giöse dadurch, daß er Widerfahrnisse als intentional und nicht als kontingent zu deuten befähigt.

Der niederländische Religionspsychologe *J. van der Lans* hat in Sundéns Richtung weitergearbeitet²⁵, gleichzeitig dabei auch religionspädagogische Implikationen des Ansatzes zu erkennen gegeben.

Religiöse Entwicklung des Individuums in rollentheoretischer Perspektive ist generell daran gebunden, daß ein Mensch den als religiös definierten Referenzrahmen auch kennengelernt hat. Entwicklungsstrategisch besonders günstig scheinen dazu bestimmte Phasen der kindlichen Entwicklung. Van der Lans nennt im Anschluß an D. Elkind²⁶ das besondere kognitive Bedürfnis von Kindern im Vorschulalter, mit sprachlichen Zeichen und Symbolen umzugehen. Für die Phase des Grundschulalters hält er das kindliche Interesse am Herstellen von Relationen zwischen Einzelerfahrungen für geeignet, Kindern durch Mythen und Texte religiöser Traditionen Wahrnehmungsmöglichkeiten für die Beziehung zwischen Mensch und Transzendenz zu vermitteln. In der Pubertät sind junge Menschen seiner Meinung nach insbesondere dazu in der Lage, die emotionale Qualität religiöser Symbole zu bearbeiten, weil sie hier beginnen, Symbole der Tradition auf Wünsche und Gefühle hin zu durchschauen.

Allerdings macht diese Konkretisierung des rollentheoretischen Modells durch van der Lans die religionspädagogischen und die theologischen Probleme eher noch deutlicher. An erster Stelle steht die Frage, ob das Modell eigentlich den Entwicklungsprozeß von Religiosität erklärt. Van der Lans hält die skizzierten Stufen der kindlichen Entwicklung für notwendige, jedoch selbst nicht für religiöse Entwicklungsphasen, wenn er sagt, daß sie »eine Grundlage für Rollenübernahme und Rollenaufnahme bilden«²⁷. Und Sundén selbst hat mit dem Modell des Phasenwechsels sachlich das Paradigma der älteren Religionspsychologie von W. James²⁸ aufgegriffen: Der Sprung vom alltäglichen zum religiösen Referenzrahmen hieß dort »Bekehrung«. Im alten wie im neuen Ansatz stehen aber eher spontane und punktuell ablaufende Prozesse zur Debatte, als daß biografische Genese einer bestimmten Religiosität erläutert wird. Soll jedoch nicht von Bekehrung, sondern von kontinuierlicher Entwicklung die Rede sein, dann, so konstatiert H.J. Fraas mit Recht, »mündet die Argumentation Sundéns in den Bereich der Übung bzw. der Gewöhnung«²⁹. Damit jedoch entwirft das psychologische Entwicklungskonzept quasi unter der Hand eine spezifische Lernkonzeption von Religion, welche religionspädagogisch in ihrer Einseitigkeit nicht unbefragt übernommen werden kann.

Die Beschreibung von Entwicklung unter dem Blickwinkel einer Übernahme eines traditionell vorgegebenen Rollenrepertoires führt schließ-

25 *J. van der Lans*, Kognitiv-psychologische Theorien über religiöse Erfahrung, in: *H.-G. Heimbrock* (Hg.), *Erfahrungen in religiösen Lernprozessen*, Göttingen 1983, 105ff.

26 *D. Elkind*, The origins of religion in the child, *Review of religious research* 11 (1970) 35ff.

27 *van der Lans*, a.a.O., 112.

28 *W. James*, *Die religiöse Erfahrung in ihrer Mannigfaltigkeit* (1902), Leipzig 1914.

29 *Fraas*, *Glaube*, a.a.O., 216.

lich zu theologischen Anfragen. So notwendig gerade in dieser Perspektive der Traditionsbezug ist, so sehr kann man bezweifeln, ob das Spezifikum religiöser Entwicklung als die Einpassung in Tradition angegeben werden kann, ob sich nicht der Transzendenzbezug auch gerade darin wahrnehmen läßt, daß ein Individuum seinen persönlichen religiösen Deutungsrahmen entwickelt. Eine solche Entwicklung von Religion scheint aber in Sundéns Ansatz keine große Rolle zu spielen, wenn man berücksichtigt, daß bei ihm Rollenbegriff und Gottesbegriff gerade darin so gut zueinanderpassen, daß sie personal strukturiert sind. Es ist nur schwer vorstellbar, wie man in seiner Begrifflichkeit von einer nicht theistisch fixierten religiösen Entwicklung überhaupt sprechen kann³⁰.

2.4 Das Modell der kognitiven Psychologie

Die Übertragung von *J. Piagets* Theorien der Moral- und Intelligenzentwicklung auf die religiöse Entwicklung ist erst über den Umweg der Rezeption angloamerikanischer Forschung in der deutschsprachigen Diskussion der jüngsten Zeit fruchtbar gemacht worden. Wenn das skizzierte rollentheoretische Konzept mit dem Begriff ›Referenzrahmen‹ bereits den kognitiven Prozeß der Wahrnehmungsverarbeitung mit thematisierte, so kann seine Theorie³¹ für sich in Anspruch nehmen, die Entwicklung der kindlichen Denkfähigkeit differenzierter zu erklären.

Kennzeichnend für Piagets Ansatz ist die Grundannahme, daß die menschliche Denkentwicklung als ein vom Individuum aktiv gesteuerter interaktiver Lernprozeß aufzufassen ist, welcher sich über eine Folge von unumkehrbaren Stadien zur vollen kognitiven Kompetenz des Erwachsenen entfaltet. Piaget unterscheidet vier Entwicklungsabschnitte:

1. *das sensomotorische Stadium* (Aktivitäten nach angeborenen Reflexen bzw. Imitation äußerer Bewegungsabläufe),
2. *das präoperationale Stadium* (Frühform logischen Denkens),
3. *das konkret-operationale Stadium* (Fähigkeit zu ersten logischen Operationen im engeren Sinn),
4. *das formal-operatorische Stadium* (Fähigkeit zum richtigen Umgang mit abstrakten Zeichen und Begriffen).

Der von Sundén als Bildung eines Referenzrahmens beschriebene Prozeß wird von Piaget genauer mit den Vorgängen von Assimilation und Akkommodation erfaßt. Damit ist das Wechselspiel von Integration gemachter Wahrnehmungen in bereits gebildete Denkschemata und Veränderung

30 Bezeichnenderweise kommt Sundén auch in der rollentheoretischen Analyse mystischer Erfahrungen vorzugsweise auf *theistische* Mystik zu sprechen, vgl. *ders.*, Religionspsychologie, a.a.O., 67ff. Neuere trinitätstheologisch orientierte Entfaltungen der Gotteslehre wie *E. Jüngel*, Gott als Geheimnis der Welt, Tübingen 1977 und *J. Moltmann*, Trinität und Reich Gottes, München 1980 nehmen demgegenüber die psychologische und theologische Theismus-Kritik gerade zur Voraussetzung ihres Denkens.

31 Vgl. *J. Piaget*, Psychologie der Intelligenz, Zürich 1947; *ders.*, Das moralische Urteil beim Kinde, Zürich 1954; *ders.*, Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde (1950), Stuttgart 1975.

des Schemas zur Verarbeitung widersprüchlicher Erfahrungen gemeint. Nach Piaget liegt dieser wechselweise beschreibbare kognitive Prozeß im Interesse der Äquilibration, d.h. das Individuum versucht dabei stets ein befriedigendes Gleichgewicht zwischen logisch widersprüchlichen Wahrnehmungen und psychischen Verarbeitungsmöglichkeiten zu etablieren.

Auf der Basis dieses Entwicklungsmodells ist versucht worden, die Genese menschlicher Religiosität als einen schwergewichtig kognitiven Prozeß der Differenzierung religiösen Verstehens zu beschreiben.

D. Elkind³² geht dabei ausdrücklich nicht von der obsoleten psychologischen Annahme eines religiösen Apriori aus. Schließt man sich bei der Bestimmung von Religion ganz an den jeweils institutionell definierten Rahmen an, so kann man seiner Meinung nach psychologisch mit Recht und Nutzen danach fragen, welche psychischen Momente der Entwicklung für die persönliche Religiosität des Individuums bedeutsam werden.

Im Blick auf die s.E. in institutioneller christlicher Religion dominierenden Aspekte von Gottesvorstellung, Bibel, Gottesdienst und Theologie nennt er vier kognitive Bedürfnisse bzw. Fähigkeiten³³, aus denen sich entwicklungsmäßig unterschiedliche denkerische Bezugnahmen des Kindes auf die Religion ergeben, die m.a.W. die adaptive Funktion von Religion verdeutlichen.

In den ersten beiden Lebensjahren ist es nach Elkind die kognitive *Suche nach Bewahrung* von Bezugspersonen der Umgebung durch die Etablierung innerer Vorstellungen abwesender Personen. Dieser Entwicklungsschritt wird in bezug auf Religion dort relevant, wo Gottesvorstellungen in den Dienst der Verarbeitung von Trennungskonflikten gestellt werden.

Für das Vorschulalter nennt er die *Suche nach Vorstellungen* und die daraus resultierende Fähigkeit, mittels sprachlicher und anderer Wege die Realität auch spielerisch umzugestalten. In Verbindung mit religiöser Thematik ist dies von Belang, wenn das Kind in biblischen Texten von der Transzendenz Gottes hört und diese durch entsprechende nicht raumzeitlich gebundene Vorstellungen innerlich zusammenzusetzen versucht.

Die *Suche nach Relation* scheint Elkind charakteristisch zu sein für das Schulalter; die jetzt unablässig gestellte Frage nach dem ›Warum?‹ führt zur Möglichkeit, durch kausale und logische Relationen einzelne Wahrnehmungen zusammenzufügen. Als religiöses Äquivalent führt Elkind hier die im Gottesdienst gegebene Möglichkeit zur Beziehungsaufnahme mit Gott an, wobei wohl insbesondere sein Hinweis auf privatisierte Formen solcher Kontaktaufnahme von Interesse sein dürfte.

Das in der Adoleszenz dominierende *Bedürfnis nach Verstehen* führt zur Möglichkeit, übergreifende Sinnzusammenhänge zu erfassen und denkerisch Theoriebildungen zu erschließen. Eine solche Weltanschauung bietet im Bereich von modernen Religionen insbesondere deren entwickelte Theorie in Form von theologischen Denksystemen an.

Mit dieser Skizze von kognitiven Entwicklungsschritten verweist Elkind auf die Möglichkeit, die menschliche Religiosität auch als Teil eines genetischen Prozesses zu beschreiben.

32 D. Elkind, The development of religious understanding in children and adolescents, in: U.P. Strommen (Hg.), Research in religious development, New York 1971, 655ff; vgl. auch den Anm. 26 genannten Titel.

33 Ders., Origins, a.a.O. spricht wörtlich von »cognitive need capacities«.

Ein ähnliches Interesse verfolgt der amerikanische Theologe und Entwicklungspsychologe *J. W. Fowler*. Sein Versuch einer strukturellen Beschreibung der Entwicklungsgeschichte menschlicher Religiosität, »stages of faith«³⁴, beruht auf empirischen Untersuchungen, zu deren theoretischem Rahmen neben Piagets Arbeiten insbesondere die Forschungen zur Entwicklung des moralischen Urteils von *L. Kohlberg*³⁵ sowie diejenigen zur Entwicklung der Rollenbeziehungen von *R.L. Selman*³⁶ herangezogen werden. Das im Mittelpunkt stehende Konstrukt »faith« ist noch weiter gefaßt als bei Elkind; es schließt alle Momente von Vorstellungsbildungen ein, welche Menschen verschiedenster Religion und Kulturen im Verlauf der gesamten Biografie zur Kontaktaufnahme mit transzendenten Größen entwickeln. Das Modell universal-anthropologischer Strukturen des »Lebensglaubens« wird von Fowler im Blick auf die Dimensionen »Logische Urteilsform«, »Modus der Rollenbeziehung«, »Form des moralischen Urteils«, »Grenzen sozialer Wahrnehmung«, »Autoritätsvorstellung«, »Weltbild« und »Art der Symbolbildung« präzisiert, woraus sich eine bestimmte Abfolge von unumkehrbaren Entwicklungsstufen³⁷ erkennen läßt:

1. Stufe: *Intuitiv-projektiver Glaube*

(Nach der Erfahrung, von den wichtigsten familiären Bezugspersonen innerlich selbständig zu leben, entwickelt sich eine diffuse Einsicht in überelterliche Lebensmächte wie Tod u.a.)

2. Stufe: *Mythisch-literaler Glaube*

(Trotz widersprüchlicher Erfahrungen entsteht ein erster Entwurf von Gottesvorstellungen nach dem Muster von Fairness und gegenseitiger Achtung.)

3. Stufe: *Synthetisch-konventionaler Glaube*

(Glaubens- bzw. Gottesvorstellungen garantieren den inneren Zusammenhalt der Wertordnung der eigenen Sozietät.)

4. Stufe: *Individuativ-reflexiver Glaube*

(Die Erkenntnis der Relativität konventionellen Denkens bringt eine stärker persönlich akzentuierte Orientierungssuche in Gang.)

34 Vgl. *J. W. Fowler*, Stages of faith: the structural-developmental approach, in: *Th. Hennessy* (Hg.), Values and moral development, New York 1976, 173ff; *ders.*, Toward a developmental perspective on faith, *Religious Education* 68 (1974) 207ff; *ders.*, Faith and structuring of meaning, in: *Chr. Brusselmans* (Hg.), Toward moral and religious maturity, Morristown 1980, 51ff; zur theologischen Interpretation Fowlers vgl. u.a. *K.E. Nipkow*, Wachstum des Glaubens – Stufen des Glaubens, in: *H.M. Müller / D. Rössler* (Hg.), Reformation und Praktische Theologie (FS W. Jetter), Göttingen 1983, 629ff.

35 *L. Kohlberg*, Essays on moral development. Vol II The psychology of moral development, San Francisco 1984.

36 Vgl. u.a. *R. Selman*, The relation of role-taking ability to the development of moral judgment in children, *Child development* 42 (1971) 79ff.

37 *Fowler*, Faith, a.a.O., 68ff.

5. Stufe: *Paradox-konsolidierender Glaube*

(Eine verschärfte Relativitätserfahrung bringt das Individuum zur Position existenzieller Entfremdung, dennoch wird die Verantwortung für die Welt nicht aufgegeben.)

6. Stufe: *Universalisierender Glaube*

(Der Lebensglaube überwindet die Paradoxie zugunsten einer neuen Verbundenheit mit dem Universum und setzt geniale Führerschaft sowie Realisierung von Utopien frei.)

Ähnlich wie Kohlberg ist auch Fowler der Auffassung, daß dieses Modell in struktureller Weise alle empirisch greifbaren und inhaltlich unterschiedlich gefüllten Entwicklungsniveaus menschlicher Religiosität zu beschreiben in der Lage ist. Nicht jeder Mensch muß alle Stufen bis zum »universalisierenden Glauben« durchlaufen; jede Entwicklung vollzieht sich jedoch stets in der oben strukturell beschriebenen Sequenz.

Auch der Schweizer *Fr. Oser* teilt in seinen Studien zur Entwicklung des religiösen Urteils³⁸ diese methodologischen Prämissen und ihre Konsequenzen für die Reichweite des Entwicklungsmodells. Eine Differenz zu Fowlers Ansatz besteht nur in der als notwendig erachteten Konzentration des Religionsverständnisses. Als spezifisch »religiös« werden von Oser nur solche »reflexiven Operationen«³⁹ gewertet, bei denen das Individuum Grenzsituationen und Krisenerfahrungen unter Verwendung von transzendenzbezogenen Vorstellungen in einen kognitiv befriedigenden Zustand bringen kann. »Religiöse Operationen . . . sind also Fragen, Erschließungen, Deutungen, Interpretationen von Ereignissen, welche durch diese Akte die Person in kontingenzbewältigende Relation zu etwas stellen und diese Relation als Verhältnis von Transzendenz – Mensch erfahren«⁴⁰.

Das bisher vorgelegte Entwicklungsmodell als Ausgangspunkt weiterer empirischer Forschung umfaßt allerdings im Unterschied zu Fowler bezüglich der letzten, höchst entwickelten Form religiöser Urteilsbildung weniger biografisches Material, sondern ist aus dem Versuch struktureller Analyse von philosophischen und theologischen Konzepten (W. Pannenberg, E. Jüngel, K. Rahner, J. Habermas u.a.) gewonnen. Gerade dieses Verfahren zeigt die Perspektive des kognitiven Entwicklungsmodells besonders deutlich: Trotz anderer berücksichtigter Variablen steht im Zentrum der Betrachtung die Entwicklung der Denkfähigkeit, insoweit sie, je unterschiedlich, für die Religiosität als relevant erachtet wird. Neben der schon am rollentheoretischen Modell kritisierten theistischen Engführung bei Fowler und Oser wäre deshalb auch zu fragen, ob hier nicht unzulässigerweise den jeweils erreichten individuellen Denkformen die

38 Vgl. *Fr. Oser*, Zur Entwicklung kognitiver Stufen des religiösen Urteils, in: *G. Stachel* (Hg.), Sozialisation – Identitätsfindung – Glaubenserfahrung, Zürich 1979, 221ff; *ders.* u.a., Stufen des religiösen Urteils, *WzM* 32 (1980) 386ff sowie *Fr. Oser / P. Gmünder*, Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung, Zürich 1984.

39 *Oser* u.a., Stufen, a.a.O., 388.

40 Ebd.

Schlüsselstellung zugemessen wird, wobei die akademische Theorie als Optimum gilt⁴¹. Als positiven Ertrag des kognitiven Ansatzes wird man, ungeachtet solcher Kritik, den Aufweis der Entwicklungsfähigkeit religiöser Vorstellungen festhalten können.

2.5 Zwischenergebnis

Angeichts der Skizzierung von verschiedenen Modellen, die die Genese menschlicher Religiosität in unterschiedliche Bezugsrahmen stellen, erhebt sich gerade im Blick auf eine religionspädagogische Verwendung zunächst die Frage ihrer möglichen Integration. Eine erste Klärung kann in der Weise vorgenommen werden, daß bestimmte Modelle in ihrer Substanz auf andere zurückgeführt werden. Dies scheint möglich in bezug auf das behavioristische wie auch das rollentheoretische Modell. Nach der schlüssigen Kritik Theissens (s.o.) ist ein verhaltenstheoretischer Zugang zur Religion theologisch nur dann brauchbar, wenn er auch antizipiertes, d.h. symbolisch vorweggenommenes Verhalten berücksichtigt. Dies aber überschreitet methodologisch das lerntheoretische Modell.

Auch vom Rollenmodell kann als Kern ein anderer entwicklungspsychologischer Ansatz gelten, da ›Rolle‹ und ›Referenzrahmen‹ nur das sozialpsychologisch stärker akzentuieren, was wahrnehmungspsychologisch von Piaget her beschrieben wird; ein eigener strukturgeenetischer Ansatz scheint mir bei Sundén nicht vorzuliegen. Sodann kann man feststellen, daß die genetischen Modelle Religion nicht psychologistisch reduzieren. Wohl aber verweisen sie auf Momente der Entwicklung, die psychologisch gesehen als für die Ausbildung auch religiöser Vorstellungen notwendige Voraussetzung dafür gelten, daß Menschen mit Religion innerlich umgehen können. Dazu gehört vorzugsweise die Symbolfähigkeit.

Die weiteren Überlegungen konzentrieren sich auf den Zusammenhang von psychoanalytischem und kognitivem Modell. Es wird dabei insbesondere zu prüfen sein, ob es im Symbolthema Relationen und Verständigungsmöglichkeiten dieser Konzepte gibt.

3 Die Entwicklung der Symbolfunktion in der kognitiven und psychoanalytischen Psychologie

Stellt man in Rechnung, daß sich beide Ansätze der Entwicklung persönlicher Religiosität aus ganz unterschiedlichen theoretischen Prämissen nähern, so scheinen sie darin zu konvergieren, daß es in beiden Fällen um den Umgang mit innerpsychischen Vorstellungen geht. Beide Psycholo-

41 Zu kritischen Rückfragen an neuere religionspädagogische Beiträge zur Rezeption des kognitiven Entwicklungsmodells vgl. auch H.-G. Heimbrock, *Lern-Wege religiöser Erziehung*, Göttingen 1984, 170ff sowie A.G. McGrady, *Teaching the bible: Research from a Piagetian perspective*, *British Journal of Religious Education* 31 (1983) 126ff.

gien lassen sich als eine genetische Theorie der Vorstellungsbildung lesen, beide sind an Religion nur insoweit interessiert, als diese psychologisch als Element der menschlichen Vorstellungswelt fungiert. Die Kriterien für die Bestimmung der Entwicklung religiöser Vorstellungen bemessen sich demnach am jeweils zugrundeliegenden Modell der Entwicklung psychischer Strukturen. Es muß im folgenden genauer untersucht werden, wie jeweils die Entwicklung der für die Ausbildung auch religiöser Vorstellungen notwendigen Symbolfunktionen beschrieben wird und welcher Stellenwert ihr für die Entwicklung der Persönlichkeit zugemessen wird.

3.1 Die Entwicklung des repräsentativen Denkens nach Piaget

In den oben skizzierten Beiträgen zur religiösen Entwicklung nach dem kognitiven Modell scheint mir die Tatsache zu wenig berücksichtigt, daß Piaget selbst auf kindliche Religiosität vorzugsweise im Zusammenhang der frühen Entwicklung des vorstellenden Denkens und der Verwendung von Symbolen kommt.⁴² Die Entwicklung des Objektbegriffes beschreibt er als Abfolge von sechs in den ersten beiden Lebensjahren unterscheidbaren Stadien. Sie reichen von der anfänglichen Unfähigkeit, Vorstellungen von den wahrgenommenen Dingen und Personen zu bilden, von einem als chaotisch gedachten Primärzustand über die Phase, zeitweise mit Bildern umgehen zu können, bis hin zur Fähigkeit, über Elemente der Realität adäquate Vorstellungen ausbilden zu können. Die Entwicklung der Symbolfunktion, die Piaget in gesonderten Untersuchungen verfolgt, interessiert ihn nach dem gleichen Prinzip. Entsprechend entwirft er ein Entwicklungsmodell von naivem Egozentrismus bis hin zu objektivem, begrifflichem und realitätsangepaßtem Denken in sprachlichen Zeichen.

In einer ersten Phase der bloßen Nachahmung geschieht spielerischer Umgang mit Dingen in der präverbalen Phase aus affektiver Befriedigung reiner »Funktionslust«, aus »Freude, Ursache zu sein«⁴³. Von einfacher motorischer Imitation unterscheidet sich das Spiel dieser Art dadurch, daß die assimilatorische Funktion gegenüber der anpassenden überwiegt. »Diese Handlung impliziert kein Lernen . . ., sondern ist eine einfache lustvolle Entfaltung bekannter Handlungsvollzüge«⁴⁴. Das gilt auch von der nächsten Phase der »Ritualisierung«. Doch erst wenn das Bewußtsein des »als ob« hinzutritt, ist die wichtige dritte Phase des »Spielsymbols« erreicht; jetzt tritt im spielerischen Handlungsvollzug neben Funktionslust und spielerische Assimilation auch die aktive Konstruktion des Fiktiven: »Eine nicht gegebene Situation wird geistig hervorgerufen und nicht nur praktisch antizipiert«⁴⁵. Damit ist eine notwendige Vorbereitung für das Umgehen mit Vorstellungen im Bewußtsein ihrer Bezeichnungsfunktion erreicht, m.a.W. die Phase des Spielsymbols markiert nach Piaget eine insgesamt anpassungsnotwendige Durchgangsstufe zur Entfaltung der Intelligenz. Sie mündet später ein in begriffliches Denken einerseits, in konstruktive Aktivität andererseits.

Die Symbolfähigkeit der dritten Phase erscheint in dieser Theorie jedoch in ihrer Zentrie-

42 J. Piaget, *Das Weltbild des Kindes* (1926), Frankfurt 1980; *ders.*, *Nachahmung, Spiel, Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde* (1959), Stuttgart 1969.

43 *Ders.*, *Nachahmung*, a.a.O., 123.

44 *Ebd.*, 125.

45 *Ebd.*, 131.

rung um das subjektiv Fiktive noch unvollständig. Erst die über sprachliche Zeichen vermittelte soziale Symbolik ermöglicht dem Individuum, sein repräsentatives Denken ganz in den Dienst wirklichkeitsgerechter kognitiver Operationen zu stellen.

Der Fluchtpunkt von Piagets Betrachtung ist offensichtlich die fortschreitende Anpassung innerer Prozesse an die Realität, entsprechend bildet egozentrisch affektiv gesteuertes Spiel den Anfangspunkt, objektiv rational bestimmtes Operieren mit logischen Zeichen den entwickelten Endpunkt individueller Symboloperationen. Entsprechend rangieren Mythen auch nur auf einer Durchgangsstufe der Entwicklung kollektiver Symbole⁴⁶.

Auffallend an dieser Theoriebildung ist der Sachverhalt, daß die affektive Komponente doch eine größere Rolle spielt, als vielfach angenommen, wobei ein Rekurs auf Affekte erfolgt ohne die Möglichkeit, dabei auf eine eigene Theorie menschlicher Affektivität zurückgreifen zu können. Weiterhin kann vom absoluten Bezugspunkt ›äußere Wirklichkeit‹ eine produktive Bedeutung des imaginativ-fiktionalen Umgangs mit inneren Vorstellungen für das Individuum nicht in Betracht kommen. Dies hat jedoch nicht nur Konsequenzen für die psychologische Abwertung etwa der Phantasie als »defizienter« Erkenntnisart, für die Einschätzung des Symbols als »Vorbegriff«. Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob die ganze am Schema ›Zeichen – Bezeichnetes‹ orientierte Hierarchie für eben jenen Symbolumgang Platz hat, der – mit biblischen Metaphern – keine allgemeine Regelhaftigkeit am Einzelfall illustriert, sondern wo die angesagte Botschaft sich gar nicht in einer »Realität« jenseits der Sprache dingfest machen läßt.⁴⁷

Festzuhalten bleibt jedoch als Leistung des Piagetschen Erklärungsmusters zum Symbolerwerb mehreres: Der Ansatz zeigt auf, daß sich Symbolbildung bereits vor der Sprachenentwicklung vollzieht, weiterhin, daß der spielerische Umgang mit inneren Vorstellungen als genetischer Kern des rationalen Verstehens angesehen werden kann.

46 Ebd., 310ff. Vgl. dazu auch *P. Biehls* Überlegungen in diesem Band 43.

47 Von diesem theologischen Einwand aus, daß der christliche Glaube Zeichen benutzt, ohne das Bezeichnete separat davon angeben zu können, kommt der amerikanische Theologe *L. T. Howe* zu der Einsicht, daß nicht logisch-repräsentatives Denken, sondern ein anderer Erkenntnismodus vom Menschen entwickelt werden muß, wenn er Zugang zum Evangelium bekommen will. Religiöses Verstehen zeichnet sich durch Akte der utopischen Idealisierung der Gegebenheiten aus. »It is not primarily a matter of construing-as. Rather, religious understanding is founded upon an idealizing understanding already operative, which alone enables grasping, utilizing, and reformulating idealizations which have peculiar significance as constitutive for religious communities and cults . . . One can understand the truth of a proclamation such as ›The kingdom of heaven is at hand‹ only if one already has engaged in a transformation of prior acts of understanding by means of one's idealizing capacities« (Religious understanding from a Piagetian perspective, *Religious Education* 72 [1978] 581). Vgl. zur Diskussion auch *E. Zeil-Fahlbusch*, Phantasie und Erkenntnis, in: *A. Schöpf* (Hg.), Phantasie als anthropologisches Phänomen, Würzburg 1981, 81ff sowie *K. Bürgi*, Imagination und Intellectus bei Thomas von Aquin und Jean Piaget, Diss. phil. Zürich 1972 sowie den Beitrag von *P. Biehl* in diesem Band.

3.2 Der Prozeß der Symbolbildung in der neueren psychoanalytischen Theorie

In der neueren psychoanalytischen Symboltheorie ist gegenüber Freud neben dem pathologischen Umgang deutlich auch die Möglichkeit zu entwicklungsgerechtem Umgang mit Symbolen herausgestellt worden. Symbolbildung kann so begriffen werden als Versuch der Strukturierung innerer und äußerer Erfahrungen, wobei besonders auch Affekte auf einer bildhaften Ebene mehr oder weniger schöpferisch entworfen werden können.

Die Struktur dieses Bildungsprozesses hat A. Lorenzer genauer beschrieben⁴⁸. Dabei kommt, ähnlich wie im Ansatz Piagets, den vorsprachlichen Etappen eine besondere Bedeutung zu.

Die erste, »*sinnlich-unmittelbare Interaktion*« in der anfänglichen Mutter-Kind-Beziehung stellt das Weiterleben des Säuglings ganz unter die Dominanz der Mutter. Jedoch geschieht bereits hier in den präsentierten Verhaltensweisen die Formung eines »Erwartungsmodell für künftige Interaktionen«⁴⁹. Nachdem neue Bezugspersonen den kindlichen Erfahrungsspielraum etwas erweitert haben, schafft erst das aktive vorsprachliche Hantieren mit Gegenständen eine Voraussetzung für die Symbolbildung. Die zweite Phase der »*sinnlich-symbolischen Interaktion*« führt dort zur Ausbildung von »Protosymbolen«, wo das Hantieren mit dinglicher Umwelt innerpsychisch verbunden ist mit der Inszenierung einer zweiten, fiktiven Bedeutungsebene. Mit der Sprache tritt dann durch Bezeichnung der Gegenstände wie auch der Vorstellungen neben und über den dinglich-symbolischen Umgang die dritte Form der »*sprachlich-symbolischen Interaktion*«.

Gegenüber dem kognitiven Konzept gilt jedoch die bildhafte, anschauliche Ebene der Symbolik nicht als »Vorbegriff«, sondern als bleibender Kern desjenigen Umgangs mit sprachlichen Vorstellungen, der nicht klischeehaftes Hantieren mit Worthülsen darstellt. Ferner hat das fiktionale Element einen anderen Stellenwert: Der Prozeß der Symbolbildung zielt hier nicht so sehr ab auf die Einpassung des individuellen Vorstellungsrepertoires in die Zeichengrammatik gesellschaftlich geltender Normen des korrekten logischen Denkens. Wichtig ist daneben ebenso sehr der Grad schöpferischer Aktivität des Ichs im Prozeß, der »Realität« neue Deutungen zuzuspielen, im »Wechselspiel« vom »Möglichkeit« und »Wirklichkeit«⁵⁰.

Dieses gerade skizzierte Moment aus Lorenzers auch sozialkritisch fundierter Symboltheorie steht in enger sachlicher Verbindung zu dem, was der englische Kinderanalytiker D. Winnicott »Übergangsobjekte« und »Übergangsphänomene« genannt hat. Er sieht die Initialphase der Symbolbildung in der Ausbildung früher Illusionen des Säuglings über solche Gegenstände im Bettchen (Schnuller, Teddy, Stoffzipfel u.a.), die er als Mutterersatz benutzen kann, wo äußere und innere Realität gewissermaßen in einem Schwebezustand verbunden sind.

48 Vgl. A. Lorenzer, Das Konzil der Buchhalter, Frankfurt 1981, 152ff.

49 H. Kämpfer, Symbolische Interaktionsformen in der Entwicklung von Kindern, WzM 35 (1983) 277.

50 Lorenzer, a.a.O., 26.

»Der Mensch ist . . . von Geburt an mit dem Problem der Beziehung zwischen dem objektiv Wahrnehmbaren und dem subjektiv Vorgestellten beschäftigt, und er kann keine gesunde Lösung finden, wenn die Mutter ihn nicht auf den richtigen Weg gebracht hat. Der intermediäre Bereich . . . ist jener Bereich, der dem Kind zwischen primärer Kreativität und auf Realitätsprüfung beruhender, objektiver Wahrnehmung zugestanden wird. Die Übergangsphänomene repräsentieren die frühen Stadien des Gebrauchs der Illusion, ohne den ein menschliches Wesen keinen Sinn in der Beziehung zu einem Objekt finden kann, das von anderen als Objekt wahrgenommen wird, das außerhalb des Kindes steht«⁵¹.

A.M. Rizzuto hat der Versuch gemacht, die Entwicklung menschlicher Gottesvorstellungen im Lichte von Winnicotts »Übergangsobjekten« nachzuzeichnen⁵². Dabei zeigt sich, daß im Unterschied zu anderen die Gottesvorstellung von Menschen als lebenslanges Übergangsobjekt betrachtet werden kann, das sich zwar wandelt, jedoch mit zunehmendem Realitätsbezug des Menschen nicht einfach vergessen wird.

Mit Hilfe von Eriksons Schema psychosozialer Phasen hat Rizzuto die strukturelle Wandlung genauer erläutert. Sieht man von den geschilderten pathologischen Einzelfällen ab, so ergibt sich folgendes idealtypisches Schema: Den genetischen Ursprung der Gottesvorstellung bildet die Spiegelstufe, die Situation des zweckfreien Augenkontaktes zwischen Mutter und Kind: Hier entsteht ein Anfang sowohl der Selbst- als auch der Muttervorstellung, aus deren gradioser Überzeichnung sowie auch inneren Verbundenheit (es gibt kein ›ich und du‹) die später vom Kind innen und außen angesiedelte Vorstellung von Gott erwächst. In diesem Zusammenhang verweist Rizzuto mit Recht auf 1. Mose 1,27, das als biblische Entsprechung zur Spiegelstufe gelesen werden kann.

Mit dem Erstarken der Realitätsprüfung nimmt das Kind auf der nächsten Phase seine Existenz als von der Mutter getrennt wahr; Bedürfnisse werden nicht nur durch reale Bezugspersonen befriedigt, sondern sehr stark auch durch phantasierte Gestalten. Nur so ist die versagende Realität überhaupt wahrnehmbar. Gottesvorstellungen folgen jetzt dieser Entwicklungsnotwendigkeit, insofern sie nach Art von Monstern oder Superhelden phantasiert werden. So projiziert das Kind sowohl Gefühle des eigenen Unwertes wie auch Größenwünsche nach außen. Die Etablierung solcher Bilder neben den Elternvorstellungen gewährleistet eine produktive Verarbeitung der primären Trennungserfahrungen. Der Gottesvorstellung kommt insofern eine exklusive Funktion zu, als die Phantasie von bestimmten Erwachsenen nicht für fiktiv, sondern für »real« erklärt wird.

In der dritten, ödipalen Phase wird mit dem Reifen des kausalen Denkvermögens die Gottesvorstellung einerseits in magischer und miraculöser Tönung akzentuiert, andererseits wird sie in den Ambivalenzkonflikt mit den Elternbildern einbezogen. Die Latenzphase desexualisiert Eltern- und Gottesbilder, hier dominiert die beschützende Funktion beider, zugleich entsteht ein stärker partnerschaftliches Verhältnis.

Die beginnende Pubertät stellt das Kind vor neue Erfahrungen der Begrenztheit sowohl der Eltern als auch der eigenen Person. Religiöse Vorstellungen haben hier Bezüge zu den entwicklungstypischen Phantasievorstellungen des »Familienromans« oder der Behauptung, man habe einen unbekannten Zwillingsbruder. Neben Engelvorstellungen, die analog zu den Familienphantasien die erfahrende Trennung innerpsychisch aufheben sollen, verweist Rizzuto vor allem auf die Möglichkeit dieser Phase, mit der Gottesvorstellung als mit ei-

51 D. Winnicott, Übergangsobjekte und Übergangsphänomene, in: *ders.*, Vom Spiel zur Kreativität, Stuttgart 1973, 21f.

52 Vgl. A.M. Rizzuto, *The birth of the living god*, Chicago 1979. Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang auch auf W.W. Meissner, *Psychoanalysis and religious experience*, New Haven 1984, 160ff sowie auf J. McDargh, *Psychoanalytic object relations theory and the study of religion. On faith and the imaging of God*, New York 1983.

nem völlig privaten Gesprächspartner abseits der in Distanz rückenden Erwachsenen zu kommunizieren. Die weiteren Entwicklungsabschnitte erbringen infolge wachsender intellektueller Fähigkeiten die Möglichkeit zur Ausbildung auch begrifflich klarerer Konzeptionen von Gott, bis hin zu entwickelten Theorien; dies verändert aber nach den analytischen Erkenntnissen kaum den emotionalen »Unterbau« der bis dahin etablierten Vorstellungswelt. In psychischen Krisen kann jederzeit auf diese regrediert werden.

Vergleicht man die beiden skizzierten Theorien zur Entstehung der Symbolfähigkeit, so zeigen sich Berührungspunkte ebenso wie Divergenzen. In beiden Ansätzen wird eine genetische Verbindung hergestellt zwischen bildhafter und begrifflich-abstrakter Vorstellungswelt des Menschen; die kognitive wie die psychoanalytische Symboltheorie belegen in entsprechender Weise, daß der Beginn der Symbolbildung *vor* der Sprachbildung anzusetzen ist, was von erheblicher theologischer Bedeutung sein dürfte. Während Piaget jedoch als letzten Maßstab entwickelter Symbolkompetenz die Anpassung des Denkens an die »Realität« betrachtet, erscheint im psychoanalytischen Konzept der Spielraum zwischen objektiven Gegebenheiten und subjektiven Transzendierungsmöglichkeiten von größerer Bedeutung. Das Modell des »Übergangsobjekts« (Winnicott) dürfte gerade in seiner dialektischen Struktur wohl stärker zu theologischen Symboltheorien vermittelbar sein⁵³.

4 Abschließend sind die Forschungsansätze der Entwicklungspsychologie und der genetischen Religionspsychologie auf den Ertrag für die Problemstellung »Entwicklung und Erziehung« zu befragen. Sicher kann festgehalten werden, daß keine der eingangs angesprochenen Alternativen befriedigend ist: Die »Identifizierung« von Entwicklung und Erziehung liegt zwar im Interesse besserer Planbarkeit von Lernprozessen, bringt die religiöse Erziehung jedoch in ein sachlich nicht vertretbares Abhängigkeitsverhältnis einer mehr oder weniger finalistisch orientierten Anthropologie. Die »Isolierung« beider Größen unter dem Anspruch, die Unverfügbarkeit Gottes sichern zu müssen, verzichtet von vornherein auf jede Möglichkeit einer religionspädagogischen Kritik und Modifikation an Entwicklungsmodellen säkularer Psychologien. Christlicher Glaube ist sicher nicht als notwendiges Element menschlicher Entwicklung erweisbar, kann aber in seiner bereits biblisch sichtbaren dynamischen Struktur auch unter Zuhilfenahme entwicklungspsychologischer Denkmodelle beschrieben (nicht reduziert!) werden.

Gerade die Rezeption verschiedener Symbolbildungstheorien führt da-

53 Es leistet genau das, was W. Pannenberg, *Anthropologie in theologischer Perspektive*, Göttingen 1983, 339ff am Ansatz Piagets vermißt. Allerdings öffnet es zugleich den Blick für die von Pannenberg als »religiöse Tiefendimension der Wirklichkeit« (341) genannte Perspektive gerade nicht als »Wirklichkeitssinn« (a.a.O.), sondern vom psychologischen Ansatz stärker – und m.E. theologisch sachgemäßer – als »Möglichkeitssinn«. Vgl. zur theologischen Diskussion um »Wirklichkeit« und »Möglichkeit« E. Jüngel, *Die Welt als Möglichkeit und Wirklichkeit*, in: *ders., Unterwegs zur Sache*, München 1972, 206ff.

bei auf eine religionspädagogisch zentrale Problematik: Wie kann man sinnvoll die gewiß auch notwendige fortschreitende innere Verfügung über Symbole als fortschreitendes Verstehen vereinbaren mit dem anderen Ziel der möglichen Betroffenheit durch die im Zentrum der Symbole stehende Unverfügbarkeit Gottes?

Die Lösung dieser Frage liegt m.E. im Bereich einer *religionspädagogischen Theorie des Verstehens*. In Anlehnung an Schleiermacher hat R. Preul für die »Genese des christlichen Selbstverständnisses«⁵⁴ insbesondere die intellektuelle Reflexion empfohlen: Seiner Meinung nach »hängt die Echtheit einer religiösen Entscheidung direkt davon ab, ob diese Entscheidung Tat des Ich ist – was sie jedenfalls nicht wäre, sofern die Verstandesfunktion dabei irgendeine Beeinträchtigung erfahren würde . . . Die volle Inanspruchnahme des Intellekts ist also *conditio sine qua non* jedes echten religiösen Entscheidungsaktes . . .«⁵⁵.

Neben der Mißachtung all' der Schüler, die infolge genetischer und/oder sozialer Defizite aus dieser Bestimmung herausfallen, scheint mit hier allerdings gerade die entwicklungspsychologisch notwendige Reflexion auf die Genese des Verstehens vernachlässigt. In unserer Zeit sind die Sozialisationsbedingungen für dieses Entwicklungsmodell in bezug auf die Möglichkeiten der Familie weithin zerfallen. Schleiermachers eigene Relativierung der Rolle intellektuellen Verstehens für die religiöse Erziehung wird heute, ohne Mißachtung der Reflexion, wohl am ehesten auf dem Wege der Elementarisierung aufgegriffen werden können. Wenn sich dabei⁵⁶ der Dialog mit verschiedensten Humanwissenschaften als notwendig und fruchtbar erwiesen hat, so könnte zukünftig mit Gewinn danach gefragt werden, was die entwicklungspsychologischen Erkenntnisse zur Entstehung der Symbolbildung im Blick auf *genetisch Elementares* in die religionspädagogische Diskussion einzubringen haben.

54 R. Preul, Religion – Bildung – Sozialisation, Gütersloh 1980, 160.

55 Ebd., 165.

56 Vgl. H. Stock (Hg.), Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden, Bd. 1 und 2, Münster (Comenius-Institut) 1975/1977; ferner den hermeneutisch akzentuierten Beitrag von H. Schröder, Glauben, Lehren und Verstehen. Hermeneutik und Didaktik als elementare theologische Aufgabe, EvErz 36 (1984) 107ff.