

Versuche der Integration unterschiedlicher Modelle der Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik

Grom, Bernhard: Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters, Düsseldorf-Göttingen: Patmos-Vandenhoeck & Ruprecht 1981 (1992).

Ders., Religionspsychologie, München-Göttingen: Kösel-Vandenhoeck & Ruprecht 1992/
Neuaufgabe 2007.

Grom betrachtet Religiosität „als ganzheitliches, mehrdimensionales Phänomen, das eine affektive, eine kognitive und eine Verhaltenskomponente umfasst und sich zusammen und in Wechselwirkung mit der allgemeinen affektiven Reaktionsbereitschaft, kognitiven Kompetenz und Gewohnheitsbildung entwickelt: in einem ganzheitlich-komplexen Lernprozess“ (1981, 13). So bezieht sich Grom auf

- Elemente der Lerntheorie unter Beachtung der sozialen, umgebungsbestimmten Bedingungen und Einbeziehung neo- und nachbehavioristischen Ansätze;
- Elemente der Theorien von Piaget und Kohlberg;
- im Zusammenhang mit Elementen der affektiven Entwicklung der Persönlichkeit
- und Elementen des psychosozialen Modells Eriksons.

Als katholischer Religionspädagoge gibt der Jesuit Grom überdies Rechenschaft über sein „Leitziel“ religiöser Erziehung (1981, 15-40), das er auf die Kurzformel „eine reife Religiosität in einer reifen Persönlichkeit“ bringt (1981, 40). Demnach ist eine Religiosität anzustreben, die

- in psychohygienisch-humanistischer Sicht eine „relative Freiheit von Angst, Bedrohung, und Hassgefühlen“ unterstützt, „so dass eine positive Einstellung zur eigenen Persönlichkeit, zum Ich, den anderen und zu dem Schicksal, das wir zu tragen haben, erreicht wird“;
- in religionsphilosophisch-theologischer Sicht „die Beziehung zwischen Mensch und Transzendente als eine personale, dialogische“ sieht und darin „den Grund und die Möglichkeitsbedingung für die Erfahrung, dass sich der Mensch um seiner selbst willen bejaht und zur Bejahung seiner Mitmenschen [...] verpflichtet weiß. [...] Die neutestamentlich-christliche Überlieferung sieht diesen Glauben ‚erfüllt und gesteigert durch die Gewissheit, dass sich der Transzendente heilsgeschichtlich und menschengeworden in Jesus Christus mitgeteilt hat [...]!‘“ (1981, 38f.)

Ausprägungsmöglichkeiten von Religiosität (Grom 1981, 38)

1. Ausschließlich wissensrelevant - oder auch erlebnis- und verhaltensrelevant?
2. Nur extrinsisch (inhaltsfremd) - oder auch intrinsisch (inhaltsbestimmt) motiviert?
3. Eher angstmotiviert - oder eher Erfüllungsmotiviert?
4. Überwiegend selbstbezogen und wunschbestimmt - oder wesentlich hingabefähig und einsichtsbestimmt?
5. Vordialogisch (vorreligiös) - oder dialogisch - oder sogar dialogisch heilsgeschichtlich?
6. Als situationsgebundenes - oder als situationsoffenes Erlebnis-, Denk- und Verhaltensmuster?
7. Erlebnisüberdeckend - oder erlebnisverwurzelt (echt)?

Auf dieser Grundsatzklärung basierend stellt Grom in einem ersten Teil seiner Darstellung (1981) „Erfahrungsansätze und Lernschritte erlebnisverwurzelter Religiosität“ dar (41-143), weist er in einem zweiten Teil auf „Gefahren der Fehlentwicklung“ und auf „Aufgaben der Reifungsförderung“ hin (145-224) und spricht er in einem dritten Teil „Spezielle Themen und Zielbereiche“ religiöser Erziehung aus entwick-

lungspsychologischer Sicht an (225-314). Jedes Kapitel des Buches endet mit „Praktischen Folgerungen“ für die religiöse Erziehung.

Hauptanliegen Groms in seiner „Religionspsychologie“ ist es, Religiosität in ihrer kulturellen und individuellen Vielfalt zu beschreiben und zu erklären: „Die breite Varianz, in der sich Religiosität ausprägen kann, macht [...] unabweisbar deutlich, dass die Erklärungskraft der großen psychologischen Richtungen und Theorieansätze begrenzt ist und dass diese keinen Totalitätsanspruch erheben können. Obwohl sie nicht völlig zu harmonisieren sind, werden hier in dem Maß verschiedenen Theorieelemente herangezogen, als sie einander nicht widersprechen, sondern sich ergänzen und bestimmte Bereiche des Religiösen überzeugend erklären können. [...]

Auch wenn sich ein Überschneiden der Gesichtspunkte nicht vermeiden läßt, scheint es plausibel, die Vielfalt, in der sich Religiosität zeigen kann, einerseits aus den überwiegend psychosozialen Bedingungen [...] und andererseits aus den vorwiegend innerpsychischen Bedingungen [...] zu erklären und letztere in erster Linie aus der möglichen Vielfalt intrinsischer Motive [...] sowie ergänzend dazu auch aus der Vielförmigkeit normaler und gestörter Emotionen [...] sowie veränderter Ich-Bewusstseins-zustände [...] zu verstehen.“ (1992, 16f.)

Esser, Wolfgang G.: Gott reift in uns. Lebensphasen und religiöse Entwicklung, München 1991.

„Angesichts des heute zu eskalieren drohenden Weltzustandes“ formuliert der Dortmunder Religionspädagoge Esser das Hauptanliegen seines Ansatzes:

„Wir dürfen niemals unbeachtet lassen, dass der politische Bewusstseinswandel, also das ‚Erwachsenwerden des politischen Bewusstseins‘, des ‚Bewusstseinswandels‘ in den einzelnen Menschen bedarf.“ (12). „Unter diesen Voraussetzungen ist nun auch religiöse Erziehung anders zu buchstabieren als nur innerhalb eines religiösen Sonderbereichs. Wenn das Ziel der Erziehung Entwicklung ist und religiöse Erziehung ‚Hilfe zur Menschwerdung‘ (Adolf Exeler), also Hilfe zur Entwicklung, Reifung und Heilung des ganzen Menschen ist, nicht einer besonderen (‚religiösen‘) ‚Anlage‘ oder nur einer (kognitiven) Teilfunktion oder -fähigkeit, etwa sich ein religiöses Urteil bilden, Erfahrung religiös deuten zu können und religiöses Wissen zu erwerben, dann bedarf es einer Kategorie, die auch wirklich die Entwicklung zum ganzen Menschen in Selbst-, Nächsten- und Gottesliebe als Ziel religiöser Lebenserziehung von Geburt an ermöglicht.“ (13f.)

Zur Realisierung dieses Anspruchs bedient sich Esser der „Zentralkategorie der Beziehung“: „Den Menschen als Wesen in Beziehung zu verantworten und zu entfalten, lässt uns religionspädagogisch danach fragen, wie das konkret aussehen könnte.“ So versucht er im Hauptteil seiner Darstellung „unter entwicklungspsychologischen Leitlinien“ die Frage nach den „‚natürlichen‘ Bedingungen der Möglichkeit, beziehungsfähiger zu werden“ zu beantworten (15).

Seine Darstellung gliedert Esser in Anlehnung an das Erikson'sche Modell der psychosozialen Entwicklung, wobei er jeweils weitere Ansätze (hier gekennzeichnet durch →) einbezieht:

1. Beziehungsfähig werden schon vor und mit der Geburt (29-46):
Geborgenheit gegen Ungeborgenheit und Verlassenheit
→ pränatale Psychologie
2. Beziehungsfähig werden im Säuglingsalter:
Grund-Vertrauen in die Welt gegen Lebensmisstrauen
→ Lern- und Verhaltenspsychologie; Aspekte des psychoanalytischen und psychosozialen Modells

3. Beziehungsfähig werden im Kleinkindalter:
Selbstvertrauendes autonomes Loslassen gegen ängstlich sicherndes Festhalten (63-81)
→ Mahler'sches Modell der Individuation
4. Beziehungsfähig werden im vorschulischen Spielalter:
Teilen, Teilnehmen und Teilgeben gegen Ichhaftigkeit (101-130)
→ Aspekte des psychoanalytischen und psychosozialen Modells
5. Beziehungsfähig werden im Schulalter:
Entdecken der Erde als Raum, in dem wir sinnvoll und verantwortungsbewusst miteinander leben können, gegen ein bloß rezeptiv-konsumistisches Weltverständnis (131-170)
→ Aspekte des psychosozialen Modells; ökosophische Aspekte; Aspekte der Lernpsychologie
6. Beziehungsfähig werden im Jugend- und jungen Erwachsenenalter:
Vor sich selbst und dem Zustand der Welt in ein glaubwürdiges Leben finden gegen Identitätsdiffusion (171-200)
→ psychosoziale sowie psychoanalytische Aspekte
7. Beziehungsfähig werden im Erwachsenenalter:
Freiheit zu persönlichem Wachsen gewinnen gegen Flucht und Stillstand (201-289)
→ psychosoziale und tiefenpsychologische Aspekte
8. Beziehungsfähig werden im Alter:
In Beziehung zum Ganzen die eigene Mitte finden gegen Verzweiflung und Isolation (295-311)
→ psychosoziale Aspekte; Disengagements- und Aktivitätstheorie; Tiefenpsychologie

Dieser an entwicklungspsychologischen Theorien orientierte Aufbau der Darstellung bietet zugleich einen Blick in die (religions-)philosophische, schöpfungstheologische und pädagogische Dimension des Themas. Es bedarf eines neuen Sprechens von Gott, eingedenk der biblischen Aufforderung, Gott „mit ganzem Herzen, mit ganzer Seele und mit aller Kraft“ zu lieben (14).

Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München 2001.

Der evangelische, in Tübingen lehrende Religionspädagoge Schweitzer geht wie Karl Ernst Nipkow davon aus, dass die Lebensgeschichte „Bezugspunkt religiöser Gewissheit“, aber auch „Ausgangspunkt religiöser Zweifel“ werden kann (9). Daher versucht er, „von den lebensgeschichtlichen Erfahrungen, wie sie in autobiographischen Berichten zu finden sind, auszugehen und zu einer mehrperspektivischen Deutung der religiösen Entwicklung zu gelangen“ (10).

Anhand der Darstellung autobiographischer Texte gewinnt Schweitzer eine Reihe von Fragen:

- Gibt es eine Religion des Kindes- und Jugendalters? (37)
- Gibt es Zugänge zur religiösen Entwicklung - oder entzieht sich diese dem religionspädagogischen Zugriff? (46)
- Welche Methoden, religiöse Entwicklung zu unterstützen, bieten sich an?
- Kann man von einer Lebensgeschichte des Glaubens sprechen?

Bei der Beantwortung dieser Fragen verweist Schweitzer auf

- den spezifisch kindlichen Umgang mit religiöser Überlieferung;
- die Notwendigkeit eines weiten Religionsbegriffs und dessen Problematik;

- die Begrenztheit empirischer Untersuchungen;
- die Schwierigkeit der Auswertung autobiographischer Zeugnisse;
- die Begrenztheit einer Orientierung an der psychoanalytischen Theorie;
- die Subjektivität klinischer Interviews;
- die Notwendigkeit eines mehrperspektivischen Zugangs.

„Es wurde bewusst darauf verzichtet, eine bestimmte Forschungsrichtung als Leitlinie oder Grundorientierung zu verwenden, wie das in anderen Darstellungen häufig geschieht. Stattdessen sollen mehrere theoretische und methodische Zugänge zur religiösen Entwicklung in ihren Stärken und Schwächen vorgestellt und soll nach Möglichkeiten ihrer Verbindung gefragt werden.“ (55)

Daher nimmt Schweitzer eine kritische Würdigung psychoanalytischer und strukturalistischer Theorien religiöser Entwicklung vor (Kapitel 3 und 4) und fragt nach deren geschichtlichen und gesellschaftlichen Voraussetzungen (Kapitel 5). Ziel seiner Argumentation ist eine „wechselseitige Verschränkung entwicklungspsychologischer und sozialisationstheoretischer Perspektiven“ (168). Dazu legt er - positiv, aber auch in Abgrenzung - sein Verständnis des Begriffs der „religiösen Entwicklung“ dar:

Religiöse Entwicklung meint die „lebensgeschichtliche Veränderung von Erfahrungen, Vorstellungen, Gefühlen usw. sowie der personalen Beziehungen, soweit sie damit verbunden sind, was jeweils als religiös verstanden wird.“ (169)

Gleichzeitig grenzt er sich von anderen Deutungen ab:

„Sowohl eine Deutung der religiösen Entwicklung als Reifung einer von Geburt an vorhandenen Anlage wie eine Deutung der religiösen Entwicklung als Anpassung an die Religion, die von der Umwelt an das Kind herangetragen wird, geht an den empirischen Befunden vorbei.“ (169) Seine Begründung dafür lautet:

Zunächst ist „festzuhalten, dass sich Religion im Sinne einer bestimmten Tradition wie dem Christentum nicht von selbst entwickelt. Man kann sogar sagen, dass selbst elementare Begriffe wie Gott nicht vom Kind allein gefunden werden. Sie müssen ihm gegeben werden [...]. Den Theorien der religiösen Entwicklung ist jedoch auch zu entnehmen, dass es eine religiöse Entwicklung gibt, die nicht von einer explizit religiösen Erziehung oder Sozialisation abhängig ist. Auch wer nicht religiös erzogen wird, bildet Sinnorientierungen aus, die für ihn letzte Geltung besitzen.“ (182f.) Daher hält Schweitzer daran fest, „dass die Theorien der religiösen Entwicklung auf eine religiöse Dimension verweisen, die der Sozialisation stets innewohnt. Eine Erziehung, die dem ganzen Menschen gerecht werden will, wird deshalb immer auch religiöse Erziehung sein müssen“ (183).

Als zentralem Thema religiöser Entwicklung widmet sich Schweitzer der Frage nach der Entwicklung des Gottesbildes (Kapitel 7). Er fasst diese Frage als einen Aspekt der allgemeinen Symbolentwicklung (Kapitel 6) auf und forscht nach den „Formen des Gottesverständnisses, die von den Kindern und Jugendlichen - in der Auseinandersetzung mit den ihnen vorgegebenen Gottesbildern - selbst ausgebildet werden“ (203):

In der frühen Kindheit das Bild des elterlichen Gottes, das sich aus nachgeburtlichen Einheits- und Verschmelzungserfahrungen sowie aus Erfahrungen und Verarbeitungen des Verlassen Werdens entwickelt (203-205).

In der mittleren und späten Kindheit vollzieht sich die Unterscheidung zwischen Gottesbild und Elternbild; dies führt zunächst zu anthropomorph-mythologischen Gottesvorstellungen, dann zur Vergeistigung des Gottesbildes (206f.).

Im Jugendalter schließlich vollzieht sich die Verinnerlichung, Verpersönlichung und Abstraktion des Gottesbildes (207-213).

„Diese Zeiten bedürfen einer besonderen pädagogischen Aufmerksamkeit. Denn an allen diesen Punkten besteht die Gefahr, dass ein lähmendes und bedrohliches Gottesbild entsteht oder dass die religiöse Erziehung an den Erfahrungen, Vorstellungen und Fragen der Kinder und Jugendlichen vorbeigeht.“ (213) Entsprechend geht Schweitzer davon aus, „dass die Berücksichtigung der religiösen Entwicklung zu einer angemessenen religiösen Erziehung beitragen kann“ (233). Daher seine Forderung:

Religiöse Erziehung

- muss die Verstehensmöglichkeiten des Kindes berücksichtigen (234);
- darf nicht entwicklungsstörende Formen annehmen (Überforderung, Enttäuschung, Drohung, Strafe);
- muss entwicklungsverfehlende Formen meiden (etwa in Form mangelnden Eingehens auf kindliche Vorstellungen und Verstehensweisen oder indem Anfragen und Zweifel oder Kritik nicht zugelassen werden; als „entwicklungsverfehlende Form“ bezeichnet Schweitzer auch den Ausfall religiöser Erziehung) (234-236).

Auf diesem Hintergrund entwickelt Schweitzer „Aufgaben einer entwicklungsbezogenen religiösen Erziehung“ (241-244):

- „Grundaufgabe: Lebensbegleitung“ (vgl. Ansatz von Nipkow)
 - Eigenständigkeit der Entwicklung gegenüber der Erziehung;
 - religiöse Entwicklung als umfassender Lernprozess, „in den das bewusste erzieherische Handeln ebenso einfließt wie die Erfahrungen, die Kinder und Jugendlichen in der Gesellschaft machen“;
 - ein „mit den Kindern und Jugendlichen auf ihrem Entwicklungsstand und bei ihren Fragen und Bedürfnissen“ Verweilen;
 - jede Lebenszeit in ihrem eigenen Wert anerkennen.
- „produktive Verbindung lebensgeschichtlicher Erfahrungen und religiöser Lernprozesse“:
 - „Pünktlichkeit“ religiöser Lernangebote
 - vor allem im Blick auf die Entwicklung der Symbolfähigkeit;
 - besonders im Blick auf den Religionsunterricht müssen die Inhalte „so erschlossen werden, dass sie in den sich lebensgeschichtlich entwickelnden Horizont des Verstehens treten“;
 - „Bindung der religiösen Entwicklung an die nichtplanbaren Erfahrungen der Lebensgeschichte“.
- Beachten der Grenzlinie zwischen der „Verschulung der Entwicklung und einer entwicklungsbezogenen Erziehung“
 - Entwicklungsstufen sind kein festliegendes Erwartungsmuster;
 - die tatsächlichen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen sind vorrangig.

Man wird „die Grenzen von Schule, Unterricht und Didaktik gegenüber der stets weiteren Lerngeschichte des Lebens beachten müssen. Lebensgeschichtliches Lernen ist häufig ein Lernen, dass [...] durch ‚Unglück‘ bildet - solches Unglück entzieht sich nicht nur jeder Planung, sondern ist dem Pädagogen ethisch verboten. Auch wenn man nicht der Illusion einer curricularen Einholbarkeit lebensgeschichtlichen Lernens frönen und die Lebensgeschichte nicht verschulen will, muss man das Lernen doch, so gut es eben geht, auf die lebensgeschichtlichen Voraussetzungen abstimmen.“