

Porzelt / Schimmel

Strukturbegriffe der Religionspädagogik

*Festgabe für Werner Simon zum 65. Geburtstag
und anlässlich seiner Pensionierung*

Burkard Porzelt
Alexander Schimmel
(Hrsg.)

Strukturbegriffe der Religionspädagogik

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2015

k

Die Herausgeber bedanken sich herzlich für einen großzügigen Druck- und Satzkostenzuschuss durch Karl Kardinal Lehmann.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2015.h. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlagillustration: © Kay Fretwurst, Spreeau, nach einer Idee von Alexander Schimmel.
Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik GmbH, Kempten.
Printed in Germany 2015.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2027-1

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	7
-------------------------	---

A Fokus ‚Subjekt‘

– anthropologische Strukturbegriffe der Religionspädagogik

A1 Religiosität <i>Hans-Ferdinand Angel</i>	11
A2 Spiritualität <i>Anton A. Bucher</i>	16
A3 Entwicklung <i>Klaus Kießling</i>	21
A4 Biografie <i>Annegret Reese-Schmitker</i>	27
A5 Geschlecht <i>Angela Kaupp</i>	33
A6 Identität <i>Viera Pirker</i>	38
A7 Person <i>Gottfried Bitter</i>	43
A8 Mündigkeit <i>Norbert Mette</i>	49

B Fokus ‚Begegnung‘

– relationale Strukturbegriffe der Religionspädagogik

B1 Konvergenz(argumentation) <i>Andreas Benk</i>	55
B2 Bildung <i>Robert Schelander</i>	60
B3 Erfahrung <i>Ulrich Kropač</i>	67
B4 Korrelation <i>Burkard Porzelt</i>	74
B5 Hermeneutik <i>Franz W. Niehl</i>	81
B6 Rezeption <i>Joachim Theis</i>	87
B7 Dialog <i>Georg Langenhorst</i>	92
B8 Kommunikation <i>Matthias Scharer</i>	98

C Fokus ‚Welt und Wirklichkeit‘

– kontextuelle Strukturbegriffe der Religionspädagogik

C1 Empirie <i>Georg Ritzer</i>	105
C2 Lebenswelt <i>Michael Wermke</i>	110
C3 Kultur(geschichte) <i>Harald Schwillus</i>	115
C4 Pluralität <i>Guido Meyer</i>	120
C5 Ideologiekritik <i>Rudolf Englert</i>	126
C6 Problemorientierung <i>David Käbisch</i>	132

D Fokus ‚Christlichkeit‘**– theologische Strukturbegriffe der Religionspädagogik**

D1 Glaube(n) <i>Alexander Schimmel</i>	139
D2 Mystagogie <i>Mirjam Schambeck</i>	147
D3 Katechese (als Grundform religiösen Lernens) <i>Monika Jakobs</i>	152
D4 Kerygma(tik) <i>Wolfgang Pauly</i>	158
D5 Evangelisierung <i>Thomas Schreijäck</i>	164
D6 Diakonie <i>Martina Blasberg-Kuhnke</i>	169
D7 Konfession(alität) <i>Monika Tautz</i>	175
D8 Ökumene <i>Monika Scheidler</i>	180

E Fokus ‚Aspekte des Religiösen‘**– dimensionierende Strukturbegriffe der Religionspädagogik**

E1 Religion <i>Bernd Schröder</i>	187
E2 Tradition <i>Christian Cebulj</i>	194
E3 Symbol <i>Silvia Arzt</i>	200
E4 Ästhetik <i>Stefan Altmeyer</i>	205
E5 Performanz <i>Michael Domsger</i>	211
E6 Ethik <i>Bernhard Grümme</i>	217

F Fokus ‚Lernermöglichung‘**– didaktische Strukturbegriffe der Religionspädagogik**

F1 Lernen <i>Hans Mendl</i>	223
F2 Didaktik <i>Klaus König</i>	231
F3 Kompetenz <i>Lothar Kuld</i>	238
F4 Curriculum <i>Georg Hilger</i>	244
F5 Elementarisierung <i>Franz-Josef Bäumer</i>	250
F6 Religionskunde <i>Hans-Georg Ziebertz</i>	255
Sachregister	261
Personenregister	263
Autorenverzeichnis	270

Einführung

In einem breiten Strom geschichtlich sich wandelnder Annäherungen reflektiert die wissenschaftliche *Religionspädagogik* religiöse Lern- und Lehrprozesse. Um dieses ihr Materialobjekt in intersubjektiv verantwortbarer Weise beschreiben, verstehen, bewerten und beeinflussen zu können, operiert die Religionspädagogik – wie jede andere Wissenschaft auch – mit spezifischen Begriffen. Das vorliegende Buch rückt ein bestimmtes Genus solcher Begriffe ins Zentrum. Vorgestellt und ergründet werden theorieleitende *Strukturbegriffe*, die dem religionspädagogischen Nachdenken eine übergreifende Ordnung und Ausrichtung zu geben suchen und suchen. Als *Strukturbegriffe* durchweben und prägen die nachfolgend präsentierten Kategorien die wissenschaftliche Reflexion der Religionspädagogik. Alles in allem versammelt das vorliegende Werk 42 Strukturbegriffe der Religionspädagogik. In gemeinsamem Ringen suchten die Herausgeber, besonders prägnante Theorievokabeln auszuwählen, wobei sich drei Kriterien als entscheidend erwiesen, nämlich *historische* Bedeutsamkeit, *theoretische* Stimmigkeit und *aktuelle* Brisanz. Jeder der aufgenommenen Strukturbegriffe soll in der (bis in die Gegenwart reichenden) *Geschichte* der Religionspädagogik zumindest zeitweise wirkungsreich gewesen sein. Zudem soll er ein schlüssig abgrenzbares und keineswegs verwaschenes *Theorieprofil* aufweisen. Schließlich soll es ihn in seinem heutigen Potenzial zu bedenken lohnen – auch und gerade wenn solche *Gegenwartsrelevanz* auf den ersten Blick zu überraschen scheint.

Diese Auswahlkriterien aufnehmend, werden alle 42 Strukturbegriffe, die der vorliegende Band vorstellt, in ein und demselben *Dreischritt* erschlossen. Unter dem Titel *Profil* unternimmt jeder Artikel zunächst eine erste, hinführende Begriffsklärung. Diese nimmt ebenjene Bezugswissenschaften (z.B. Theologie, Psychologie oder Pädagogik) ins Visier, aus denen der jeweils ergründete Terminus in die Religionspädagogik übernommen wurde. Der zweite und zentrale Part jedes Beitrags ist mit dem Schlagwort *Rezeption* überschrieben. An markanten Stationen und Beispielen wird hier die spezifisch religionspädagogische Verwendungsgeschichte des jeweils betrachteten Strukturbegriffs erkundet und vor Augen gestellt. Unter dem Motto *Potenzial* folgt zuletzt ein pointiertes Statement zur heuristischen Leistungsfähigkeit des jeweiligen Strukturbegriffs für die gegenwärtige wie zukünftige Religionspädagogik.

Um grundlegende Perspektiven kenntlich zu machen, die für die wissenschaftliche Religionspädagogik konstitutiv sind, wurden jene Strukturbegriffe, denen sich unser Band widmet, nicht alphabetisch aneinandergereiht. Unter sechs Schwerpunkten haben die Herausgeber das Begriffsrepertoire des Bandes systematisch zu ordnen versucht:

- Der erste Fokus ‚*Subjekt*‘ konturiert *anthropologische* Begriffe, in denen sich religionspädagogische Vorstellungen vom Menschen verdichten: *Religiosität* (Hans-Ferdinand Angel), *Spiritualität* (Anton A. Bucher), *Entwicklung* (Klaus Kießling), *Biografie* (Annegret Reese-Schnitker), *Geschlecht* (Angela Kaupp), *Identität* (Viera Pirker), *Person* (Gottfried Bitter) und *Mündigkeit* (Norbert Mette).
- Der zweite Fokus ‚*Begegnung*‘ erschließt *relationale* Kategorien, die religiöses Lernen und Lehren in unterschiedlichster Hinsicht als spannungsreiches Beziehungsgeschehen begreifen lassen: *Konvergenz(argumentation)* (Andreas Benk), *Bildung* (Robert Schelander), *Erfahrung* (Ulrich Kropač), *Korrelation* (Burkard Porzelt), *Hermeneutik* (Franz W. Niehl), *Rezeption* (Joachim Theis), *Dialog* (Georg Langenhorst) und *Kommunikation* (Matthias Scharer).
- Der dritte Fokus ‚*Welt und Wirklichkeit*‘ beleuchtet *kontextuelle* Strukturbegriffe, welche die raumzeitliche Situierung religiösen Lernens und Lehrens herausstellen: *Empirie* (Georg Ritzer), *Lebenswelt* (Michael Wermke), *Kultur(geschichte)* (Harald Schwillus), *Pluralität* (Guido Meyer), *Ideologiekritik* (Rudolf Englert) und *Problemorientierung* (David Käbisch).
- Der vierte Fokus ‚*Christlichkeit*‘ entfaltet *theologische* Termini, die religiöses Lernen und Lehren im besonderen Horizont der christlichen Überlieferung profilieren: *Glaube(n)* (Alexander Schimmel), *Mystagogie* (Mirjam Schambeck), *Katechese* (Monika Jakobs), *Kerygma(tik)* (Wolfgang Pauly), *Evangelisierung* (Thomas Schreijäck), *Diakonie* (Martina Blasberg-Kuhnke), *Konfession(alität)* (Monika Tautz) und *Ökumene* (Monika Scheidler).
- Der fünfte Fokus ‚*Aspekte des Religiösen*‘ erschließt *dimensionierende* Vokabeln, welche sich der religiösen Domänenspezifik der betrachteten Lern- und Lehrprozesse aus unterschiedlichen Blickwinkeln annähern: *Religion* (Bernd Schröder), *Tradition* (Christian Cebulj), *Symbol* (Silvia Arzt), *Ästhetik* (Stefan Altmeyer), *Performanz* (Michael Domsgen) und *Ethik* (Bernhard Grümmel).
- Der sechste Fokus ‚*Lernermöglichung*‘ schließlich umschreibt *didaktische* Strukturbegriffe, die an jene konkrete Bildungspraxis heranrücken, welche die wissenschaftliche Reflexion der Religionspädagogik zu inspirieren sucht: *Lernen* (Hans Mendl), *Didaktik* (Klaus König), *Kompetenz* (Lothar Kuld), *Curriculum* (Georg Hilger), *Elementarisierung* (Franz-Josef Bäumer) und *Religionskunde* (Hans-Georg Ziebertz).

Mit der Konzentration auf den Typus der Strukturbegriffe geht einher, dass gegenstandsnahe Termini der Religionspädagogik im vorliegenden Buch bewusst ausgespart bleiben. Außerhalb des Interesses sind somit Vokabeln, die entweder *konkrete* Inhaltsbereiche, Methoden und Medien oder aber *bestimmte* Lernorte, Kontexte und Akteure des religiösen Lernens und Lehrens bezeichnen. Stichworte wie ‚Bibel(didaktik)‘ oder ‚Gott(esfrage)‘ birgt der vorgelegte Band ebenso wenig wie etwa ‚Kind(heit)‘ oder ‚(Religions)Unterricht‘.

Unser Projekt einer vielperspektivischen Erschließung der für die wissenschaftliche Religionspädagogik kennzeichnenden Strukturbegriffe erscheint anlässlich des 65. Geburtstages sowie der Pensionierung unseres hoch geachteten Kollegen *Werner Simon* im März 2015. Um ihm von Herzen zu danken für sein Jahrzehnte währendes, stets sachorientiertes, hoch präzises, verlässliches und rundum wertschätzendes Mitwirken in unserer scientific community, sei *Werner Simon* das vorgelegte Werk als Festgabe zugedacht.

Beide Herausgeber verdanken ihm Entscheidendes – als Lehrer, Doktorvater, Kollege und Freund. In unserem Dank wissen wir uns verbunden mit der großen Zahl der Autorinnen und Autoren aus unterschiedlichen Ländern und Konfessionen, die sich engagiert auf die Erstellung klar konturierter Artikel mit reglementiertem Umfang eingelassen haben. *Werner Simon* als einen Wissenschaftler schätzend, der Begriffe stets mit großer Achtung ihrer Nuancen und im kundigen Bewusstsein ihrer Genese verwendet, ohne sie polemisch umzumünzen, und die Wortschöpfung der religionspädagogischen Strukturbegriffe aufnehmend, die bereits im Vorfeld eines Hauptseminars im Sommersemester 1997 entstand, lag die Idee nahe, *Werner Simon* ein historisch grundiertes Kompendium ebensolcher Termini zu widmen.

Begünstigt wurde die vorliegende Publikation durch einen großzügigen Druckkostenzuschuss von *Karl Kardinal Lehmann*, der das akademische Wirken *Werner Simons* als Ortsordinarius seit vielen Jahren begleitet und wertschätzt. Unser Dank gilt schließlich auch dem *Klinkhardt-Verlag* für die Aufnahme dieses Werkes in sein profiliertes Programm und für die stets aufmerksame Begleitung unseres Projekts.

Regensburg/Mainz im Januar 2015

Burkard Porzelt und *Alexander Schimmel*

A Fokus ‚Subjekt‘ – anthropologische Strukturbegriffe der Religionspädagogik

A1 – Religiosität

Hans-Ferdinand Angel

1 Profil

‚Religiosität‘ ist ein Terminus von eigenartigem Schattendasein. Das erstaunt, da er auf die gleiche Wurzel wie der allgegenwärtige Ausdruck ‚Religion‘ zurückgeht, nämlich auf das lateinische ‚religio‘. Für die Artikulation der subjektiven Seite einer Ausübung von ‚religio‘ standen andere Ausdrücke zur Verfügung, die nicht mit dem Stamm ‚religio‘ verwandt sind – z.B. ‚pietas‘. Das dazugehörige Adjektiv ‚pius‘ wird meist sinnreduziert mit ‚fromm‘ übersetzt – eine Attribuierung, die man mittlerweile geradezu als peinlich empfindet. Dass der rechtsnahe Terminus ‚religio‘ Karriere machte, während das auf eine Haltung abzielende Wort ‚pietas‘ randständig wurde und zu Pietät degenerierte, ist Folge einer erstaunlichen Entwicklung der abendländischen Geistesgeschichte, die einer ausführlicheren macht- und mentalitätsgeschichtlichen Untersuchung wert wäre. Als Hintergrundfolie wäre dabei der Religionsbegriff im Auge zu behalten. Seine Bedeutung und Funktion hat sich im Verlauf der europäischen (Geistes-)Geschichte erheblich gewandelt, war zunehmend politisiert worden (cuius regio, eius et religio) und avancierte ab Ende des 19. Jahrhunderts zum Bestandteil zahlreicher neu entstehender Disziplinen und Ansätze wie z.B. *Religionswissenschaft*, *Religionsphilosophie* sowie *Religionspädagogik* samt *Religionsunterricht*. Selbst eine explizit auf die subjektiven Prozesse abzielende Psychologie rekurrierte auf den Religionsbegriff und firmiert – höchst irritierend – als *Religionspsychologie*. Im Gefolge der Umbrüche der 1968er Jahre avancierte gerade der Religionsbegriff in der jüngeren (insbesondere) katholischen *Religionspädagogik* zu einem zentralen Leitbegriff für die Fundierung des Gegenstandsbereiches (vgl. Feifel 1973). Das blieb zwar nicht unwidersprochen und die Sehweise wurde bisweilen als problematisch charakterisiert (vgl. z.B. Ritter 1982). Dennoch überwucherte der Religionsbegriff

die religionspädagogische Diskussion: Es war die Rede von Individualisierung der Religion, Religion in der Schule, subjektiver Religion u.v.a. Selbst noch entwicklungspsychologische Fragen wurden als Religion des Kindes oder Religion in der Kindheit verhandelt.

Diese Monopolisierung des Religionsbegriffs ging mit seiner allmählich einsetzenden Korrosion einher. Schließlich ist aus heutiger Sicht unschwer erkennbar, dass mit Formulierungen wie den eben genannten implizit verschiedene Ausdrucks- und Entfaltungsformen von *Religiosität* zur Sprache gebracht werden sollen. Insofern ist die Abwendung vom Religionsbegriff und die Hinwendung zum Religiositätsbegriff eine logischerweise unvermeidliche Folge der allmählich einsetzenden Subjektorientierung religionspädagogischen Denkens: Gefühle, Lern- und Entwicklungsprozesse, pathologische Erscheinungsformen oder aggressives Verhalten ‚religiöser‘ Menschen sind nur schwer vom Religionsbegriff her zu verstehen.

Doch ‚*Religiosität*‘ (bzw. der *Religiositätsbegriff*) wurde von religionspädagogischer Seite nicht der Religionspädagogik, sondern der Religionspsychologie zugeordnet und man sah im Religiositätsbegriff gar deren Gegenstand (vgl. Fraas 1990, 9). Dass eine solche Bestimmung innerhalb der Religionspsychologie selbst nicht common sense sein kann, liegt schon daran, dass diese in Europa – anders als in Amerika – nicht akademisch verankert ist. Deswegen sind die Diskurse der *psychology of religion* weitestgehend englischsprachig. Im Englischen aber stehen für Religiosität mit ‚religiousness‘, ‚religiosity‘ und ‚spirituality‘ drei (nicht deckungsgleiche) Termini zur Verfügung. Ihren Gegenstand sieht die englischsprachige Religionspsychologie – im Gefolge von *William James* vor allem in der „variety of religious experiences“. Die Ausdrücke ‚religiosity‘ und ‚religiousness‘ sind in der Alltagssprache kaum gebräuchlich. Sie fehlen etwa auch im Index der zweiten Auflage des ansonsten hervorragenden „Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality“ (Paloutzian/Park 2013). In den letzten Jahrzehnten begann der Ausdruck ‚spirituality‘, der im Kontext der Suchttherapie („spirituality instead of spirit“) erstarkte, das Sprachverhalten zu dominieren; er wurde weitgehend ohne hermeneutische Reflexion aus dem Amerikanischen importiert und erfreut sich im Deutschen mittlerweile großer Beliebtheit. Übrigens richtet sich die verbreitete Selbstartikulation ‚spiritual, but not religious‘ (schon mangels sprachlicher Möglichkeit) nicht gegen ‚religiosity‘, sondern gegen institutionalisierte ‚religion‘! Das Fehlen von Religiosität als theoretischer Leitbegriff zieht – nicht zuletzt in der englischsprachigen *psychology of religion* – erhebliche Probleme nach sich (vgl. Seitz/Angel 2014).

2 Rezeption

Aufgrund der genannten Zuordnung des Religiositätsbegriffs zum Gegenstandsbereich der *Religionspsychologie* muss erwähnt werden, dass die Psychologie von der Religionspädagogik generell kaum zur Kenntnis genommen wird – ein längst beklagter Zustand (vgl. Grom 1992), der aber anhält. Es mag dahin gestellt bleiben, ob dies ursächlich verhinderte, dass der Begriff ‚Religiosität‘ in der Religionspädagogik heimisch wurde. Jedenfalls trat ‚Religiosität‘ bis vor kurzem in religionspädagogischen Nachschlagewerken kaum in Erscheinung. Eine frühe Ausnahme ist das „Dizionario di Catechetica“. Hier findet sich ein von *Werner Simon* verfasster Beitrag „Religione – Religiosità“ (ders. 1986). Die Sehweise, dass die Konzepte von Religion und Religiosität dasselbe Phänomen von verschiedenen Blickwinkeln aus beschreiben (ebd., 535: „i concetti di Religione e di Religiosità descrivono lo stesso fenomeno, però da angolature diverse“), mag aus heutiger Sicht zu hinterfragen sein. Dennoch signalisierte *Simons* Beitrag frühe Sensibilität für jene Problemlage, die innerhalb der Religionspädagogik nur langsam ins Bewusstsein trat, geschweige denn wissenschaftlich bearbeitet wurde. Der erste explizit religionspädagogisch ausgerichtete Artikel „Religiosität“ in einem Standardwerk findet sich erst im „Lexikon der Religionspädagogik“ (Hemel 2001). Seit den späten 1990er Jahren ist zu beobachten, dass der Terminus ‚Religiosität‘ – wenngleich zögerlich – in religionspädagogische Literatur Einzug hält. Im Jahre 2010 rief *Saskia Wendel* die Religiositätsthematik während der Tagung der AKRK ausdrücklich ins Bewusstsein (vgl. dies. 2011).

Angesichts seines vermehrten Auftretens ist allerdings nicht zu übersehen, dass der Religiositätsbegriff häufig in vorwissenschaftlichem Sinne und eher ‚naiv‘ verwendet wird. Dies scheint mit einem impliziten Vorurteil vermeintlicher Klarheit des Ausdrucks ‚Religiosität‘ zusammen zu hängen. Man kann den Eindruck bekommen, schon die pure Verwendung des Wortes ‚Religiosität‘ werde gegenüber einer ansonsten dominierenden Verwendung von ‚Religion‘ oder ‚religiös‘ als Fortschritt empfunden. Der Beitrag von *Wendel* kann als in dieser Hinsicht paradigmatisch angesehen werden, wobei zudem problematisch ist, dass sie Religiosität ausschließlich im Bewusstsein verankert.

Eine Sensibilisierung für diese Problemlage hatte schon ab dem Jahre 2000 zu den Regensburger Symposien (2000-2006) geführt, die das Thema ‚Religiosität‘ ins Zentrum des Interesses stellten. Sie führten zur Einsicht, dass eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Religiositätsbegriff – im Gegensatz zum Religionsbegriff, dessen Bearbeitung Bibliotheken füllt – bislang nur ansatzweise anzutreffen ist. Somit konnte damals – speziell auch für die Religionspädagogik – berechtigterweise von der ‚Neuentdeckung eines Forschungsgegenstands‘ gesprochen werden. Erkennbar wurde allerdings auch, dass Religiosität implizit (etwa unter dem Deckmantel ‚Religion‘) relativ häufig in unterschiedlichen Kontexten

präsent ist. Die Ergebnisse der Regensburger Symposien zu „Religiosität“ sind in der gleichnamigen Publikation veröffentlicht (Angel u.a. 2006). Mittlerweile kann beobachtet werden, dass sich die Notwendigkeit eines differenzierten Zugangs zum Phänomen des Religiösen, der zwischen Religion und Religiosität unterscheidet, Bahn zu brechen scheint. Eine diesbezügliche Differenzierung wird etwa hinsichtlich schöpfungstheologisch orientierter Lernprozesse gefordert (vgl. Hunze 2007) oder bei der Ausarbeitung eines religionspädagogisch tragfähigen Glaubenskonzeptes aufgegriffen (vgl. Schimmel 2011). Das sind wegweisende Impulse für die Formulierung einer integrativen theologisch tragfähigen Religiositätstheorie, die zukünftige Forschung beflügeln sollten.

3 Potenzial

Der Religiositätsbegriff ist (auch) für die Religionspädagogik unverzichtbar.

(1) Ohne ihn lässt sich das Verhältnis des Systembegriffs ‚Religion‘ zum anthropologischen Begriff ‚Religiosität‘ nicht artikulieren. Die Verwendung des Adjektivs ‚religiös‘, das sowohl auf den Pol Religion als auch auf den Pol Religiosität zu beziehen ist, wäre unspezifisch. Konzepte wie ‚religiöse‘ Kommunikation oder ‚religiöse‘ Entwicklung müssten in Folge schwammig bleiben. Eine zentrale religionspädagogische Frage ist, wie sich individuelle Religiosität im Kontext von Religion bzw. auch von *civil religion* (Robert N. Bellah) entfaltet. Hier ist insbesondere der Gefahr fundamentalistisch-aggressiver Ausprägungen von Religiosität höchste Aufmerksamkeit zu widmen.

(2) Ohne Religiositätsbegriff fehlen Anknüpfungspunkte an Themen der Religionspsychologie und Religionssoziologie (wobei beide Disziplinen ihrerseits von einer Präzisierung des Religiositätsbegriffs und seiner Funktion in psychologischen und soziologischen Kontexten profitieren könnten). Es ist somit nicht erstaunlich, dass soziometrische Konzepte zur Erhebung von Religiosität wie z.B. Modelle der Dimensionalität von Religiosität (z.B. Gordon W. Allport, Charles Y. Glock, Ulrich Hemel) religionspädagogisch wenig Anwendung finden und Konzepte einer Zentralität von Religiosität (vgl. Huber 2003) bzw. einer ‚impliziten Religiosität‘ (Schnell 2004) kaum rezipiert werden.

(3) Der Religiositätsbegriff ist geeignet, das religionspädagogische Gespräch mit der Human- und Naturwissenschaft (wieder) positiv zu befördern, zumal von neurowissenschaftlicher Seite (teils problematisches) Interesse besteht. Zwar haben die Auswüchse einer sog. ‚Neurotheologie‘ das Interesse der Neurowissenschaft an religiösen Fragen desavouiert, doch die Verwerfungen lassen sich gerade mithilfe des Religiositätsbegriffs auflösen: ‚Neurotheologie‘ lässt sich adäquat als ‚Neurobiologie bzw. Neuropsychologie der Religiosität‘ verstehen.

(4) Der Religiositätsbegriff eröffnet der Religionspädagogik zudem gesellschaftlich hoch relevante Gesprächsmöglichkeiten, da er auch in politischem und juristischem Sinn ein wichtiges Korrektiv zum vorherrschenden Religionsbegriff darstellt – ob im Zusammenhang mit Fragen des Verhältnisses Staat und *Religion(en)*, der Menschenrechte, der (religiösen) Nicht-Diskriminierung oder der Anerkennung von *Religionsgemeinschaften*. Sowohl für die religionsrechtliche Thematik (vgl. Weninger 2007) wie auch für die vom Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR) geforderte (religiöse) Nichtdiskriminierung ist zu betonen, dass der Bezug auf ‚Religion‘ nicht jede Form destruktiver bzw. aggressiver Entfaltung von *Religiosität* legitimieren kann.

(5) Das Verhältnis von Glaubensinhalt bzw. Dogma zum subjektiven Verarbeiten derselben ist nicht im Rahmen des Religionsbegriffs zu verhandeln. Hingegen lassen sich im Religiositätsbegriff all jene Aspekte des Glaubensprozesses verorten, die mit Lernen, Erfahrung, Entwicklung oder Sozialisation zu tun haben. In der Auseinandersetzung mit dem Religiositätsbegriff wurde insbesondere erkennbar, welche Bedeutung dem Ablauf mentaler Glaubensprozesse zukommt. Für diese anthropologisch zentralen Vorgänge, die in religiösem wie profanem Kontext stattfinden (vgl. Angel 2013), wurde während der Regensburger Symposien der Terminus ‚Credition‘ eingeführt (vgl. ders. u.a. 2006, insb. 71ff.). Das Interesse an der Erhellung ihrer Struktur belebt gegenwärtig eine dynamische Forschungsaktivität (vgl. <http://credition.uni-graz.at/>). Das *credition research project* dient nicht zuletzt der Erhellung menschlicher Religiosität und kann neue Impulse für eine der zentralen religionspädagogischen Aufgaben setzen: Es wird in einer post-säkularen Umwelt mehr denn je darum gehen, Religiosität als individuell subjektive Aneignung von Religion(en) mit eben dieser bzw. diesen in Beziehung zu setzen und dabei gegen aggressiv-destruktive Ausprägungen bzw. Entfaltungen von Religiosität in einem soteriologischen Sinn positiv (lebens- und gesundheits-)fördernd und konfliktmindernd Einfluss zu nehmen.

Literatur

Angel, Hans-Ferdinand u.a. (2006), Religiosität. Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen, Stuttgart – Ders. (2013), Credition, the process of belief, in: Runehov, Anne L.C. / Oviedo, Lluís (Hg.), *Encyclopedia of Sciences and Religion* 1, Dordrecht, 536-539 – Feifel, Erich (1973), Die Grundlegung der Religionspädagogik im Religionsbegriff, in: HRP 1, 34-48 – Fraas, Hans-Jürgen (1990), Die Religiosität des Menschen. Ein Grundriß der Religionspsychologie, Göttingen – Grom, Bernhard (2002), Für eine Religionspädagogik ohne Psychologiedefizit, in: KatBl 127 (4/2002) 293-297 – Hemel, Ulrich (2001), Religiosität, in: LexRP, 1839-1844 – Huber, Stefan (2003), Zentralität und Inhalt. Ein neues multidimensionales Messmodell der Religiosität, Opladen – Hunze, Guido (2007), Die Entdeckung der Welt als Schöpfung. Religiöses Lernen in naturwissenschaftlich geprägten Lebenswelten, Stuttgart – Paloutzian, Raymond F. / Park, Crystal

L. (Hg.) (2013), *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality*, New York – Ritter, Werner (1982), *Religion in nachchristlicher Zeit. Eine elementare Untersuchung zum Ansatz der neueren Religionspädagogik im Religionsbegriff*, Frankfurt/M. – Bern – Schimmel, Alexander (2011), *Einstellungen gegenüber Glauben als Thema des Religionsunterrichts. Didaktische Überlegungen für die gymnasiale Oberstufe*, Ostfildern – Schnell, Tatjana (2004), *Implizite Religiosität – Zur Psychologie des Lebenssinns*, Lengerich – Seitz, Rüdiger J. / Angel, Hans-Ferdinand (2014), *Psychology of religion and spirituality: meaning-making and processes of believing*, in: *Religion, Brain & Behavior* (<http://dx.doi.org/10.1080/2153599X.2014.891249> [22.11.2014]) – Simon, Werner (1986), *Religione – Religiosità*, in: Gevaert, Joseph (Hg.), *Dizionario di Catechetica*, Turin, 535-537 – Wendel, Saskia (2011), *Wieder mal eine Grundsatzdiskussion?! Ein systematisch-theologischer Blick auf zentrale Begriffe der Religionspädagogik*, in: *RpB* 66/2011, 17-30 – Weninger, Michael (2007), *Europa ohne Gott? Die Europäische Union und der Dialog mit den Religionen, Kirchen und Weltanschauungsgemeinschaften*, Baden-Baden

A2 – Spiritualität

Anton A. Bucher

1 Profil

Noch anfangs der 1980er Jahre ließ Spiritualität an Nonnen denken, die in abgeschiedenen Klöstern den Rosenkranz beten; an Alumni, die sich in den Priesterseminaren kopfnickend ihrem Spiritual unterordnen; an Askese, Exerzitien, geistliches Leben. Doch in den letzten Jahren machte der Begriff ‚Spiritualität‘ eine „atemberaubende Karriere“ (Grom 2011, 12), nicht nur bezüglich seiner Popularität, sondern auch seiner Reichweite, bis dahin, ‚alles‘ als ‚spirituell‘ zu qualifizieren, Mountainbiken ebenso wie das Singen in Taizé.

Etymologisch vom lateinischen ‚spiritus‘ hergeleitet, was nicht nur ‚Geist‘ bedeutet, sondern auch ‚Atem‘ und ‚Wind‘, wurde der Fachbegriff ‚Spiritualität‘ in der französischen Ordens- und Theologie des 19. Jahrhunderts geprägt. Er stand für geistliches Leben und Frömmigkeit und als Antipode der ‚Fleischlichkeit‘ (carnalitas). Für eine Erweiterung votierte – kurz vor dem Zweiten Vatikanum – *Hans Urs von Balthasar*: Spiritualität sei die subjektive Sicht der Dogmatik. Es war jedoch weniger die Theologie, die dem Begriff zu einem Höhenflug verhalf, als vielmehr der vom New-Age-Gedankengut geprägte Diskurs, so die voluminösen Bestseller von *Ken Wilber*, neuerdings auch die Psychologie. Für zusehends mehr Menschen, die Religion als reglementierend, dogmatisch und ausgrenzend empfinden, erweist

sich Spiritualität als attraktive Alternative. „Spiritual, but not religious“ avancierte in den USA zu einem geflügelten Wort (Fuller 2001) und wird auch für die sozireligiöse Situation in Deutschland konstatiert (vgl. Streib/Hood 2011). Spiritualität gilt als individuell, erfahrungsgesättigt, ökumenisch und verbindend, sie wird gesehen als geistige Suche in einer offenen Landschaft und alles andere als Zuflucht hinter beengenden Kirchenmauern, die aber auch schützen können.

Akademische Psychologie, die seit ihren Anfängen und bis vor wenigen Jahrzehnten Religiosität tabuisierte oder kritisierte, avancierte mittlerweile zu einer wichtigen Bezugsdisziplin für Spiritualität. *Michael Utsch* (1998, 100f.) prognostizierte, Spiritualität werde der Religiosität alsbald den Rang ablaufen, weil sie inhaltlich unbestimmter, infolgedessen offener sei. Er behielt Recht. In dem wohl wichtigsten Handbuch „Psychology of Religion. An empirical approach“ kam in der Erstauflage (1985) ‚Spiritualität‘ überhaupt nicht vor. In der aktuellsten Auflage werden ihr umfangreiche Kapitel gewidmet (vgl. Hood/Hill/Spilka 2009). Obwohl die Forschung intensiviert wurde, theoretisch wie empirisch, ist eine konsensfähige Definition von ‚Spiritualität‘ nicht in Sicht. Aber in den letzten Jahren gewann an Zuspruch, ihre Kernkomponente als ‚Verbundenheit‘ (connectedness) zu bestimmen (vgl. Bucher 2014; Burkhardt/Nagai-Jacobson 2002). Diese kann ausdifferenziert werden in eine *horizontale*, mit Natur bzw. Kosmos und sozialer Mitwelt, sowie eine *vertikale*, mit einem höheren, transzendenten Wesen, das in aller Regel nicht als personal aufgefasst wird, sondern als entgrenzt, etwa kosmische Liebe, Licht oder Geist. Verbundenheit kann schwerlich eingehen, wer stark auf sein Ego fixiert ist, beispielsweise ein Hypochonder, für den ein Schnupfen die keimende Pneumonie ist. In der Psychologie der Spiritualität gut etabliert ist denn auch die von *Viktor E. Frankl* hochgehaltene Selbsttranszendenz, die Fähigkeit des Menschen, vom Ego abzusehen und sich voll und ganz Anderem (speziell Tätigkeiten) und Anderen (Mitmenschen) zuzuwenden. Genau dadurch geschieht die Verwirklichung des Selbst, das – auch gemäß der Tiefenpsychologie von *Carl Gustav Jung* – umfassender ist als das Ich.

Zahlreiche Skalen intendieren, dergestalt konzeptualisierte Spiritualität zu messen, beispielsweise die Skala „Spirituelle Transzendenz“ von *Ralph L. Piedmont* (1999), die Items wie folgende enthält: „Alles Leben ist miteinander verbunden“, „Auch wenn einige Menschen schwierig sind, fühle ich ein emotionales Band mit der gesamten Menschheit“. In (interkulturellen) Studien zeigte sich, dass Spiritualität eine eigenständige Persönlichkeitseigenschaft ist, vergleichbar mit Extraversion oder Gewissenhaftigkeit, aber auch, dass sie eine menschliche Universale ist, in gleicher Struktur nachweisbar in unterschiedlichsten soziokulturellen Kontexten. Oft eingesetzt wird auch die Skala „Spirituelles Wohlbefinden“ von *Rapson Gomez* und *John W. Fisher* (2003). Spiritualität sei die Beziehung des Menschen zu seinem Selbst, zu sozialer Mitwelt, Natur und Kosmos sowie zu einem Transzenden-

ten, Göttlichen. Auch *Gomez* und *Fisher* bestätigten Spiritualität in diesem Sinne als eigenständige Persönlichkeitseigenschaft.

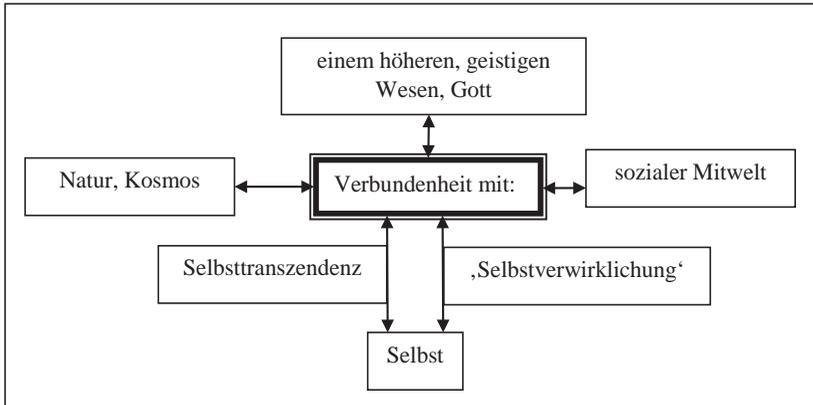


Abb. 1: Spiritualität als horizontale und vertikale Verbundenheit (Bucher 2014, 40)

In welchem Verhältnis steht Spiritualität zu Religiosität? Dies wird rege und kontrovers diskutiert. Während der Religionspsychologe *Kenneth I. Pargament* (1999) dafür votierte, Religiosität als umfassender zu bestimmen – als Suche des Menschen nach Sinn –, plädieren die meisten Autoren dafür, Spiritualität als breiter zu sehen (vgl. Del Rio/White 2012). Dafür spreche, dass sich Menschen als spirituell begreifen können, ohne einer Religion anzugehören, was noch vor kurzem in traditionell katholischen oder evangelischen Milieus undenkbar gewesen wäre. Konsensfähig scheint, Spiritualität und Religiosität als zwei sich überlappende Konstrukte aufzufassen, dies umso mehr, wenn letztere intrinsisch motiviert praktiziert wird und von Begeisterung durchdrungen ist. Problematisch wäre es, Spiritualität gegen Religiosität auszuspielen – zahlreiche spirituelle Schätze wurden und werden von Religionen tradiert.

2 Rezeption

Explizite ‚Spiritualität‘ gewinnt auch in der deutschsprachigen Religionspädagogik vermehrt an Renommee. Das „Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe“ von 1986 widmete ihr noch kein Kapitel, das „Neue Handbuch“ hingegen sehr wohl (vgl. Grethlein 2002). Aber implizit hat die Religionspädagogik schon seit jeher Themen bearbeitet, die heute als spirituell charakterisiert zu werden pfe-

gen, beispielhaft Meditation, für viele die spirituelle Praxis schlechthin. Erinnert sei an *Klemens Tilmann* (1971), der schon in den 1950er Jahren fundierte Anregungen gab, um zur Meditation hinzuführen, auch in religionspädagogischen Handlungsfeldern. Oder an *Günter Stachel* (1989), der „Schritte der Spiritualität“ ging, längst bevor ‚Spiritualität‘ in Mode kam. Insofern er Spiritualität als ‚Geistigkeit‘ bestimmte und als Gebet, Achtsamkeit und Meditation konkretisierte, die idealiter in mystischer Einheitserfahrung gipfelt, vertrat er, speziell an *Meister Eckhart* orientiert, ein klassisches Konzept.

Mittlerweile gilt – so *Joachim Kunstmann* (2004, 325) – „spirituelle Kompetenz“ als „religionspädagogische Grundkompetenz“. Spiritualität habe die traditionelle Frömmigkeit abgelöst, sie sei „persönliche religiöse Ausdruckshaltung, Suche, Entfaltung“ und Gegenpol zu einer hypertechnisierten Lebenswelt, in der der Mensch ungeboren und unbehaust sei. Sie konkretisiere sich in Achtsamkeit (etwa auf den Atem), in ästhetischen Erfahrungen (auch übersinnlichen) und erfordere unabdingbar regelmäßige Übung. Bedauerlicherweise beachte die akademische Theologie diesen „Kern gelebter Frömmigkeit kaum“ (ebd.).

Neuerdings vermehrt rezipiert wird das Spiritualitätskonzept von *David Hay* und *Rebecca Nye* (2006). Die britischen Spiritualitätsforscher attestieren dem Kind, ein spirituelles Wesen zu sein, und wenden sich gegen dessen Geringschätzung als vorspirituell, ja ‚archaisch‘. Spiritualität sei eine ‚naturegegebene, angeborene Kapazität‘, die in der Erfahrung gründe, als Säugling getragen worden zu sein, und konkretisiere sich als ‚relationales Bewusstsein‘, und zwar hin zur Natur – die Kinder in der animistischen Phase regelrecht beseele –, den Mitmenschen und, sofern ihnen das Wort angeboten wird, ‚Gott‘. Nachdem *Hay* und *Nye* das Vertrauen jüngerer Kinder gewonnen hatten, führten sie mit ihnen einfühlsame Gespräche über Gott und die Welt und hörten vom sechsjährigen John unter anderem: „Gott ist in allen von uns. Er ist alles, was um uns ist. Er ist dieses Mikrofon.“ (ebd., 104) Auch verfügten schon jüngere Kinder über die Gabe, intensive Erfahrungen der Verbundenheit zu machen – mit Tieren, Pflanzen – und im Mysterium des Hier und Jetzt zu verweilen. *Rainer Möller* und *Reinmar Tschirch* (2009, 225) raten denn auch, biografisch zu bedenken, wo solche Erfahrungen in der eigenen Kindheit gemacht werden konnten, aber auch, wo und wie sie mit heutigen Kindern möglich sind.

Einen wichtigen Stellenwert erhielt Spiritualität auch in der Zeitschrift „Religionspädagogische Praxis“ von *Franz Kett*, die vielfältige konkrete Impulse gibt, um Kinder anzuregen, ihre spirituellen Grundkräfte zu entfalten, etwa indem sie mit Tüchern und weiteren Materialien die Schöpfung nachgestalten. Allem Anschein nach wird ‚Spiritualität‘ in der Religionspädagogik der nächsten Jahre eine zusehends wichtiger werdende Rolle spielen.

3 Potenzial

Welches sind Potenziale von Spiritualität für die Religionspädagogik? Als eines ihrer Merkmale gilt, dass sie individuell *erfahren* werden muss. Erfahrung ist zwar auch eine unverzichtbare Dimension von Religiosität. Aber von einem breiten Verständnis von Spiritualität aus werden auch Erfahrungen der Verbundenheit religionspädagogisch relevant, die Kinder in und mit der Natur machen, mit ihren Bezugspersonen, Haustieren, und nicht nur die mit substanzieller Religiosität, etwa in Kirchenräumen, oder mit Gott. Freilich, im religionspädagogischen Diskurs war es oft problematisch, dass Intensiverfahrungen – etwa von Jugendlichen – als religiös etikettiert und so vereinnahmt wurden. Nichtsdestoweniger bleibt wahr, was der große *William James* (1997, 63) in seiner „Vielfalt religiöser Erfahrung“ festhielt: Dass sich „persönliche Religion“ – die er heute gewiss ‚Spiritualität‘ nennen würde – als grundlegender erweise als Kirchen und Theologien, weil letztere „aus zweiter Hand auf dem Boden ihrer Überlieferung“ leben, wohingegen erstere sich der persönlich erfahrenen Gemeinschaft mit dem Göttlichen verdanke.

Und nicht zuletzt hat das entfaltete Konzept von Spiritualität den Vorzug, dass diese nicht segmenthaft ist, sondern das gesamte Sein und Dasein umfasst. In diese Richtung votierte, in seiner Besinnung über künftige Spiritualität, bereits *Karl Rahner* (1982, 40): Diese werde „auch eine gesellschaftliche, politische, der *Welt* zugewandte, für diese nur scheinbare profane Welt eine Verantwortung tragende Dimension haben“, die noch stärker akzentuiert werden müsse. Auch *Teilhard de Chardin*, einer der größten Mystiker des 20. Jahrhunderts, votierte für eine umfassende Sicht von Spiritualität, weil Geist überall sei. Ihm wird der wunderschöne Satz zugeschrieben: ‚Wir sind keine Menschen, die eine spirituelle Erfahrung machen, sondern wir sind spirituelle Wesen, die erfahren, Mensch zu sein!‘

Literatur

Bucher, Anton (²2014), *Psychologie der Spiritualität*, Weinheim – Burkhardt, Margaret / Nagai-Jacobson, Mary Gail (2002), *Spirituality. Living our connectedness*, Albany – Del Rio, Carlos M. / White, Lyle J. (2012), *Separating spirituality from religiosity: A hylomorphic attitudinal perspective*, in: *Psychology of Religion and Spirituality* 4 (2/2012) 123-142 – Fuller, Robert (2001), *Spiritual, but not religious. Understanding unchurched America*, Oxford – Gomez, Rapson / Fisher, John W. (2003), *Domains of spiritual well-being and development and validation of the Spiritual Well-Being Questionnaire*, in: *Personality and Individual Differences* 35 (8/2003) 1975-1991 – Grethlein, Christian (2002), *Spirituelle Bildung – Gebet – Meditation*, in: *NHRPG*, 252-255 – Grom, Bernhard (2011), *Spiritualität – die Karriere eines Begriffs. Eine religionspsychologische Perspektive*, in: Frick, Eckhard / Roser, Traugott (Hg.), *Spiritualität und Medizin*, Stuttgart, 12-18 – Hay, David / Nye, Rebecca (2006), *The spirit of the child*, London – Hood, Ralph W. / Hill, Peter C. / Spilka, Bernhard (⁴2009), *The psychology of religion. An empirical approach*, New York – James, William (1997), *Die Vielfalt religiöser Erfahrungen. Eine Studie über*

die menschliche Natur, Frankfurt/M. – Kunstmann, Joachim (2004), Religionspädagogik. Eine Einführung, Tübingen – Möller, Rainer / Tschirch, Reinmar (Hg.) (2009), Arbeitsbuch Religionspädagogik für ErzieherInnen, Stuttgart – Pargament, Kenneth I. (1999), The psychology of religion and spirituality? Yes and no, in: The International Journal for the Psychology of Religion 9 (1/1999) 3-16 – Piedmont, Ralph L. (1999), Does spirituality represent the sixth factor of personality? Spiritual transcendence and the five-factor model, in: Journal of Personality 67 (6/1999) 985-1013 – Rahner, Karl (1982), Praxis des Glaubens. Geistliches Lesebuch (hg. von Lehmann, Karl / Raffelt, Albert), Freiburg/Br. u.a. – Stachel, Günter (1989), Gebet – Meditation – Schweigen. Schritte der Spiritualität, Freiburg/Br. u.a. – Streib, Heinz / Hood, Ralph W. (2011), Spirituality as privatized experience-oriented religion, in: Implicit Religion 14 (4/2011) 433-453 – Tilmann, Klemens (1971), Die Führung zur Meditation, Einsiedeln – Utsch, Michael (1998), Religionspsychologie. Voraussetzungen, Grundlagen, Forschungsüberblick, Stuttgart

A3 – Entwicklung

Klaus Kießling

1 Profil

Der Entwicklungsbegriff kennt organologische Wurzeln, lässt an Wachstum und Entfaltung dessen denken, was eingefaltet ist und seiner Explikation harrt oder was zu einem Knäuel verdichtet ist und auf sein Entrollen, seine Evolution wartet. Soweit Entwicklung die Ausbildung eines Organismus vom formlosen Keim bis zu seiner Vollendung umfasst, ist menschliche Entwicklung mit dem Erreichen des Erwachsenseins nicht abgeschlossen. Darum setzt sich Entwicklungspsychologie mit der gesamten Lebensspanne auseinander. Sie widmet sich der Aufgabe, intra- und interindividuelle Veränderungen im menschlichen Erleben und Verhalten lebensalterbezogen zu beschreiben, zu erklären und vorherzusagen.

Lernen lässt sich als ein offener Prozess der Erfahrungsbildung bezeichnen, der zwar auf Unterstützung und Begleitung angewiesen ist, aber im *Lehren* nicht vorweggenommen werden kann. Lernen kann kurzfristig geschehen, Entwicklung dagegen braucht Zeit. Insofern stehen in der Psychologie Entwicklung und Lernen einander gegenüber; zugleich aber können Lernprozesse nachhaltig wirken und Entwicklung in Gang setzen. Menschen entwickeln *sich*, sie kennen nicht nur entwicklungsbezogene Risiken, sondern auch Entwicklungsaufgaben (vgl. Havighurst 1972), die Auseinandersetzung mit und die Bewältigung von kritischen Lebensereignissen wie den Verlust eines nahestehenden Menschen.

1.1 Jean Piaget und seine Entwicklungstheorie

Jean Piaget kann gewiss als der bedeutendste Entwicklungspsychologe des 20. Jahrhunderts gelten und zugleich wird ihm der Titel ‚Entwicklungspsychologe‘ allein gar nicht gerecht. Es war sein wissenschaftstheoretisches Interesse, das ihn als Biologen von zunächst phylogenetischen, also stammesgeschichtlichen, zu ontogenetischen Fragestellungen führte – und dazu, individuelle Denkwege nachzuzeichnen und für die kognitive Entwicklung von Menschen ein Stufenmodell vorzulegen.

Zu den Grundbegriffen seiner Entwicklungstheorie zählt das *Schema*. Es bezeichnet eine kognitive Struktur, in der verschiedene Handlungssequenzen straff miteinander verkoppelt sind, etwa im Greifschema. Schemata bilden sich dank organismischer Anpassungsprozesse, die der fortwährenden Selbstregulation eines Lebewesens in seinem jeweiligen Milieu dienen. Wenn sich die Umwelt dem organismischen Bedarf anpassen lässt, so spricht *Piaget* von *Assimilation*. Sie erlaubt eine Bewahrung organismischer Strukturen, wohingegen *Akkommodation* deren Veränderung mit sich bringt.

Assimilation und Akkommodation als die beiden Formen der *Adaptation* zielen auf Äquilibration, auf einen Ausgleich zwischen Bewahrung und Veränderung. Ohne Akkommodation findet keine Entwicklung statt; die Widerständigkeit einer Umwelt, die sich der Assimilation entzieht, setzt den Anreiz zur Entwicklung auf ein neues Niveau, eine andere Stufe. Entwicklung bezeichnet *keinen* automatisierten, gleichsam endogen ablaufenden Reifungsprozess, der sich umweltunabhängig vollziehen könnte. Vielmehr kommt Entwicklung dann in Gang, wenn Assimilation scheitert und der Organismus auf dem Wege der Akkommodation ein neues Äquilibrium sucht.

1.2 Symbolfähigkeit, Artifizialismus und Animismus

Piaget hebt in seiner Entwicklungstheorie auf die *Symbolfähigkeit* ab, die Kinder entwickeln. Diese macht sich an einer gleichsam aufgeschobenen Nachahmung fest, also an einem Vorgang, bei dem ein Kind eine bestimmte Handlung wahrnimmt und zu einem anderen Zeitpunkt und in einer anderen Situation nachahmt. Aus der zeitlichen Verschiebung und der Indirektheit des Zusammenhangs schließt *Piaget* auf ein inneres Vorstellungsbild, das die zum Zeitpunkt der Nachahmung nicht mehr gegebene Situation repräsentiert. Dieses innere Vorstellungsbild entspricht nach *Piaget* einem Symbol. So werden im Kindergartenalter Spiele konjunktivisch ausgehandelt, etwa auf einem am Boden ausgebreiteten Autotepich: „Du wärst die Busfahrerin gewesen, du hättest nicht gemerkt, dass das eine Einbahnstraße wär‘, und ich wär‘ der Polizist, und ich hätt‘ dich verhaftet, Mama, aber du bist ja jetzt nicht die Mama!“

Piaget bindet zudem zwei ursprünglich religionswissenschaftliche Konzepte in seine Entwicklungspsychologie ein (vgl. ders. 1996). Als *Artifizialismus* bezeichnet er die kindliche Tendenz, die Herkunft verschiedener Phänomene auf eine konkrete Fabrikation zurückzuführen, etwa: „Wie kommt es, dass die Baumstämme braun sind?“ – „Gott hat sie mit brauner Farbe angestrichen!“ Hinzu kommt der *Animismus*, die kindliche Neigung, toten Gegenständen Leben, Absichten und moralische Qualitäten zuzuschreiben, etwa dem Mond, der nach einer nächtlichen Autofahrt auch da angekommen zu sein scheint, wo die Kinder aussteigen, oder dem bösen Tisch, an dessen Kante sich das Kind verletzt hat. In diesen Zusammenhang gehört *Piagets* Überzeugung, dass Kinder sich unter Gott einen Menschen vorstellen, Gottesbilder also anthropomorph gestalten, etwa mit einem erkennbaren Gesicht oder in einer Gestalt mit menschlichem Körper.

2 Rezeption

Versuche, moralische (vgl. Kohlberg 2000) und religiöse (vgl. Goldman 1968) Prozesse nachzuvollziehen, lehnen sich mehr oder minder deutlich an *Piagets* Entwicklungspsychologie an und modellieren diese wiederum in Stufen.

2.1 Stufenmodelle religiöser Entwicklung

Im Gefolge von *Piaget* sind zwei Stufenmodelle entstanden, die in der Religionspädagogik zentrale Rollen spielen. Das eine stammt von *James W. Fowler* (2000). Halboffene Interviews mit Menschen aller Altersstufen bilden dafür die empirische Basis. *Fowler* unterscheidet *faith* und *belief* – *faith* als sinnstiftendes Vertrauen auf letzte Werte und *belief* als Für-wahr-Halten von Auffassungen, wie sie in den Lehren der verschiedenen Religionen entwickelt wurden. Sein Stufenmodell zur menschlichen Suche nach Sinn setzt vor jeder kognitiven Strukturierung mit einer affektiv geprägten Grundstimmung ein, die sich treffend als Vertrauen umschreiben lässt, in und aus dem jede weitere Entwicklung erwächst. *Fowlers* Schüler *Heinz Streib* (2005) konzipiert ein weiterführendes Modell der *religiösen Stile* und versteht gegenüber der in Stufentheorien gängigen Annahme einer strukturierten Ganzheit des Denkens Entwicklung als domänenspezifisch, sodass religiöse Kompetenzen anders ausgeprägt sein können als etwa mathematische.

Das andere Modell geht auf die Mitglieder der Forschergruppe um *Fritz Oser* (vgl. ders./Gmünder 1996) zurück und stellt sich der Frage, welches subjektive Muster die Beziehung eines Menschen zu einem *Letztgültigen* kennzeichnet. Kinder, Jugendliche und Erwachsene werden mit Dilemmasituationen konfrontiert und dazu befragt – mit dem Ziel, aus ihren Argumentationen auf eine der Stufen schließen zu können, in denen ultimate und menschliche Kräfte jeweils anders zusammenspielen.

2.2 Anthropomorphe und symbolische Gottesbilder

Helmut Hanisch (1996) unterscheidet bei der zeichnerischen Entwicklung des Gottesbildes von Heranwachsenden anthropomorphe von symbolischen Darstellungen. Zu letzteren zählt er Gott als Licht oder biblische Geschichten wie die vom brennenden Dornbusch. In einer Untersuchung vergleicht er 1471 christlich-religiös mit 1187 nicht-religiös erzogenen Heranwachsenden im Alter von 7-16 Jahren. Anthropomorphe Gottesbilder zeichnen insgesamt 57,8% der religiös Erzogenen und 87,5% der nicht-religiös Erzogenen (vgl. ebd., 33 bzw. 120). Eine leicht rückläufige Tendenz ab dem 13. Lebensjahr fällt vor allem bei religiös Erzogenen auf, weniger deutlich bei nicht-religiös Erzogenen. Ob die Entwicklung von symbolischen Gottesbildern gelingt, hängt offenbar mit der religiösen Erziehung und dem religiösen Milieu zusammen, in welchem die an der Untersuchung beteiligten Kinder aufwachsen. Dabei neigen Mädchen ab dem 12. Lebensjahr stärker als Jungen zu symbolischen Darstellungen und unter den religiös Erzogenen lebt ein vergleichsweise zugewandter, weitgehend männlicher Gott. Insgesamt konstatiert *Hanisch* in beiden Stichproben nahezu gleiche Attribuierungen Gottes, deren Ursprünge in Kunst und Ikonographie liegen.

3 Potenzial

3.1 Gottes Andersartigkeit

Manuela Wiedmaier (2008) führt Feinalysen filmisch dokumentierter Malprozesse bei Kindern im Grundschulalter durch. Mädchen und Jungen bearbeiten die Frage nach Gott. Für die Interpretation der Malprozesse kommt dem Kategorienpaar ‚anthropomorph – symbolisch‘ jedoch kein Erklärungswert zu. „Gott in personalen Bildern zu symbolisieren, drückt ein menschliches Grundbedürfnis aus, das weder bei Erwachsenen noch bei Kindern im Widerspruch zu dem Wissen um die Andersartigkeit Gottes steht“ (ebd., 304). Außer Frage steht für die zeichnenden Mädchen und Jungen, dass personale Darstellungen eine symbolische Auseinandersetzung mit der Unsichtbarkeit oder mit der Durchsichtigkeit Gottes ins Bild setzen – und gewiss kein Abbild Gottes.

Zweifel an einer von *Piaget* inspirierten Idealentwicklung von anthropomorphen zu nicht-anthropomorphen Gottesvorstellungen erhalten weitere Nahrung durch Belege aus dem anglophonen Raum, wonach bereits drei- bis siebenjährige Kinder Gotteskonzepte unabhängig von Menschenkonzepten entwickeln (vgl. Richert/Barrett 2005). Umgekehrt zeigen Untersuchungen bei Erwachsenen, dass nicht nur Kinder je nach Situation und Lebensphase auf die eine oder die andere Art der Gottesdarstellung zurückgreifen (vgl. Barrett/Keil 1996) und gerade in Krisen ein anthropomorph daherkommender Retter gesucht wird, mögliche frühe religiöse

Stile also lebenslang fort dauern – neben anderen neu hinzutretenden Stilen, deren Krisenfestigkeit sich offenbar noch nicht bewährt hat.

3.2 Entwicklung in Stufen oder Mustern?

Vor diesem Hintergrund initiierte *Anna-Katharina Szagun* eine Langzeitstudie zur Gottesbeziehung und zum Gottesverständnis von Kindern, die in mehrheitlich konfessionsfreiem Kontext aufwachsen (vgl. dies. 2014; dies./Fiedler 2014). Während das *Gottesverständnis* auf kognitiv fassbare Inhalte eines Gotteskonzepts anspielt, gilt die *Gottesbeziehung* als vorrangig: Ein Kind kann in der Beziehung zu seinen Eltern gleichsam hineinwachsen in deren Gottesbeziehung, sodass es möglicherweise – und dann auf ganz eigene Weise – zur Geburt Gottes im Kinde kommt.

Traditionsabbrüche und -ausfälle bringen die Wirklichkeitskonstruktionen, die Kinder vollziehen, erst in ihrer Unterschiedlichkeit ans Licht – und lassen viele Fragen laut werden, die sich auf Stufenmodelle und ihren weitreichenden Geltungsanspruch richten (vgl. Szagun/Bucher 2009): Kann religiöses Wachsen darauf setzen, Stufe um Stufe hinter sich zu bringen, ‚niedrigere‘ Stufen zu verlassen und ‚höhere‘ zu erklimmen? Laufen Stufenmodelle nicht Gefahr, Kinder in ihrer je eigenen Originalität zu unterschätzen? Gehen diese Modelle nicht mit einem spezifisch christlich geprägten Anspruch einher, der gerade von den höchsten Stufen her auf alle anderen normativ wirkt? Und was trauen sie anders oder gar nicht religiös geprägten Kindern zu?

Dafür, dass Kinder Bilder Gottes oft wörtlich auffassen, lassen sich empirische Nachweise führen. Aber auch für die kindliche Fähigkeit zu metaphorischem Verstehen und Sprechen liegen heute zahlreiche Forschungsbelege vor – in kreativen Zeugnissen von Kindern, die sich mit Fragen auseinandersetzen, die größer sind als sie selbst.

Die Erhebung der Daten der *Rostocker Langzeitstudie* auf methodisch innovativen Wegen (zur Kritik vgl. Bucher 2008) sowie deren Aufbereitung und Auswertung zielen nicht allein auf die exemplarische Nachzeichnung von Bildungsverläufen einzelner Kinder und ihrer Spiritualität (vgl. Kießling 2010), sondern auch auf pädagogische Theoriebildung und didaktische Konzepte, die den Befunden Rechnung tragen (vgl. Szagun 2013). Es zeigt sich, dass menschliche Entwicklung sich nicht schlicht Stufe um Stufe vollzieht; demnach würden sich Menschen allein noch darin unterscheiden, wie viele dieser Stufen sie auf der Treppe ihres Lebens erklimmen. Vielmehr kommt der *Sozialisierung* eine konstitutive und bisher offenbar zu wenig beachtete Rolle zu, wenn konfessionsfrei aufwachsende Kinder ganz andere Entwicklungen nehmen und ganz andere Übergänge schaffen oder auch nicht schaffen als Mädchen und Jungen, die mit dem kirchlichen Leben von klein auf vertraut sind. Sozialisatorische Verwicklungen prägen Entwicklungen.

Eltern können ihre Kinder darin unterstützen, dass sie zu einem symbolischen Gottesverständnis finden, in der Grundschule also gar nicht erst mit anthropomorph geformten Vorstellungen ankommen, an denen sie sich in ihrer weiteren Entwicklung mühsam abarbeiten müssen: Denn ein aus regressiven Bedürfnissen gespeistes wunschfixiertes Konstrukt erweist sich als äußerst hartnäckig und leistet bei erbetenem, aber ausbleibendem Eingreifen eines göttlichen Übervaters eher einem Enttäuschungsatheismus Vorschub als einer existenziell tragenden Gottesbeziehung.

Mehr Potenzial als das Bild einer Treppe mit vorgegebener Stufenfolge bietet die Ausbildung von religiösen und spirituellen (vgl. Büttner/Dieterich 2013, 125ff.) Mustern, die vielfältiger aufeinander verweisen, aufeinander folgen und ineinander übergehen können, als es eine Stufenfolge erlaubt, die sich naturwüchsiger gibt, als sie gemacht ist.

Literatur

Barrett, Justin L. / Keil, Frank C. (1996), Conceptualizing a Nonnatural Entity. Anthropomorphism in God Concepts, in: *Cognitive Psychology* 31 (3/1996) 219-247 – Bucher, Anton (2008), Rezension zu Anna-Katharina Szagun, *Dem Sprachlosen Sprache verleihen*, in: *RpB* 60/2008, 113f. – Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus (2013), *Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik*, Göttingen – Fowler, James W. (2000), *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*, Gütersloh – Goldman, Ronald (⁴1968), *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, London – Hanisch, Helmut (1996), *Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Vergleichsuntersuchung mit religiös und nicht-religiös Erzogenen im Alter von 7-16 Jahren*, Stuttgart – Havighurst, Robert J. (1972), *Developmental Tasks and Education*, New York – Kießling, Klaus (2010), „Gott ist so wie heilige Luft“. Versuche zu einer Spiritualität im Kindesalter, in: *WzM* 62/2010, 219-248 – Kohlberg, Lawrence (2000), *Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung*, in: Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.), *Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs*, Stuttgart, 50-66 – Oser, Fritz / Gmünder, Paul (⁴1996), *Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz*, Gütersloh – Piaget, Jean (⁴1996), *Nachahmung, Spiel und Traum*, Stuttgart – Richert, Rebekah A. / Barrett, Justin L. (2005), Do You See What I See? Young Children’s Assumptions about God’s Perceptual Abilities, in: *The International Journal for the Psychology of Religion* 15 (4/2005) 283-295 – Streib, Heinz (2005), Faith Development Research Revisited. Accounting for Diversity in Structure, Content, and Narrativity of Faith, in: *The International Journal for the Psychology of Religion* 15 (2/2005) 99-121 – Szagun, Anna-Katharina (2013), *Glaubenswege begleiten – Neue Praxis religiösen Lernens*, Hannover – Dies. (³2014), *Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen*, Jena – Dies. / Bucher, Anton (2009), Wie „misst“ man Gotteskonzepte von Kindern?, in: *KatBl* 134 (5/2009) 368-378 – Szagun, Anna-Katharina / Fiedler, Michael (³2014), *Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern*,

die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena – Wiedmaier, Manuela (2008), Wenn sich Mädchen und Jungen Gott und die Welt ausmalen ... Feinanalysen filmisch dokumentierter Malprozesse, Münster

A4 – Biografie

Annegret Reese-Schnitker

Der Blick auf das Individuum und die damit einhergehende Berücksichtigung einer Vielfalt an Lebensentwürfen sind grundlegend für religionspädagogische Theoriekonzepte geworden. Aktuell basieren diese auf der Grundannahme, dass heutzutage jedes sinnvolle (religiöse) Lernen ein biografisches Lernen ist. Lernend schreiben die Menschen den gemachten Erlebnissen Sinn zu, sie deuten das neu Erlebte und verknüpfen es mit ihrer Lebensgeschichte. Ohne die lebensgeschichtliche Relevanz des zu Erlernenden und eine vom Subjekt selbst aktiv herzustellende Einschreibung in die eigene Lebensgeschichte findet somit kein nachhaltig religiöses Lernen statt.

1 Profil

„*Biografie*“ übersetzt mit ‚Lebensgeschichte‘ (griech. βιογραφία, von βίος – Leben / γράφω – ritzen, malen, schreiben) kann ein Buch bezeichnen, in dem über die Lebensgeschichte eines Menschen berichtet wird, oder die erzählte Lebensgeschichte, in der ein Mensch seine Erlebnisse zu Erfahrungen verdichtet, verarbeitet und zu einem sinnvollen Ganzen zusammenfügt. In biografischen Erzählungen muss unterschieden werden zwischen den tatsächlichen Erlebnissen und den nachträglich konstruierten Erfahrungen.

Die wissenschaftliche Rede von der Biografie ist kaum 200 Jahre alt. Es gab sicher vorher die Vorstellung, dass Menschen einen eigenen Werdegang haben, etwa in antiken Lebensbeschreibungen oder christlichen Heiligengeschichten. Allerdings „steht in diesen vormodernen biographischen Schilderungen nicht die Entwicklung konkreter Individuen, nicht die Entfaltung subjektiver Einzigartigkeit im Vordergrund, sondern die Präsentation möglichst idealer Charaktertypen.“ (Allheit 2008, 17) Das Neue in der religionspädagogischen Auseinandersetzung mit der Biografie des einzelnen Menschen ist, dass der Fokus auf die lebenslange Glau-