

II.4.4 Entwicklung und Identität

- I.2 Pädagogische Grundbegriffe – religionspädagogische Grundmuster
- II.2.10 Leistung – Gnade – Rechtfertigung
- II.4.1 Lebensgeschichte(n) – Glaubensgeschichte(n)
- II.4.2 Religiöse Sozialisation
- V.1.6 Geschlechtsspezifische religiöse Sozialisation

1 Begriffserklärung

Die beiden Begriffe Entwicklung und Identität müssen zunächst jeweils für sich im Blick auf ihre unterschiedliche Herkunft betrachtet, können dann aber auch in einen Zusammenhang gebracht werden. Geschichtlich gesehen verweist der *Entwicklungsbegriff* auf ein organologisches Denken (»Wachstum«, »Entfaltung« usw.). In der Psychologie steht Entwicklung vor allem dem Lernen gegenüber und bezeichnet hier langfristige Veränderungen im Unterschied zu situativ und kurzfristig erreichbaren Lerneffekten. In der älteren Entwicklungspsychologie wurde Entwicklung gern mit Reifung gleichgesetzt und auf innere (endogene) Ursachen zurückgeführt. Heute hingegen gilt Entwicklung als Produkt einer Wechselbeziehung (Interaktion) zwischen Organismus

oder Person und Umwelt, sodass die Unterschiede zwischen Entwicklung, Lernen und Sozialisation fließend werden. In dieser Sicht lässt auch das Lebensalter keine verlässlichen Vorhersagen hinsichtlich der Entwicklung zu. Es gibt zwar nach wie vor statistische Wahrscheinlichkeiten dafür, wann eine bestimmte Entwicklung zu erwarten ist, aber eben keinen notwendigen Zusammenhang zwischen Lebensalter und Entwicklung.

Der *Identitätsbegriff* ist einerseits in der Philosophiegeschichte verankert, wobei auch an verwandte Begriffe wie Person, Selbst, Ich, Subjekt usw. zu denken ist, andererseits sind für die Religionspädagogik vor allem die psychologisch-sozialisierungstheoretischen Identitätstheorien des 20. Jh. bedeutsam geworden. Eine allgemein akzeptierte Definition steht jedoch nicht zur Verfügung. Vielfach gedacht wird an das »Gefühl, man selbst zu sein« (E.H. Erikson) oder ganz allgemein an individuelle Handlungsfähigkeit zwischen Selbstbestimmung und Anpassung an die Gesellschaft. In diesem Sinne kann dann auch zwischen persönlicher und sozialer Identität unterschieden werden, wobei beide Aspekte auch mit einer kollektiven Identität verbunden werden können.

In einen Zusammenhang treten Entwicklung und Identität in dem Maße, als die Identitätsbildung als ein lebenslanger Entwicklungsprozess aufgefasst wird. Identität stellt in dieser Sicht vielfach auch das Ziel von Entwicklung dar oder jedenfalls eine Norm, an der gelingende Entwicklung im Sinne persönlicher Autonomie und sozialer Verantwortung gemessen werden kann.

Wie im Folgenden noch genauer auszuführen ist, kann sowohl von religiöser Entwicklung als auch von religiöser Identität gesprochen werden. Unzureichend bleibt dabei ein Verständnis, das Religion nur als einen Teilbereich von Entwicklung und Identität ansehen will. Religion ist eine allgemeine Dimension der menschlichen Entwicklung und ein konstitutiver Bestimmungsgrund von Identität.

2 Religiöse Entwicklung

Für die Religionspädagogik sind hier vor allem zwei Grundmodelle wichtig geworden, die zugleich für unterschiedliche sozial- und humanwissenschaftliche Zugangsweisen stehen.

2.1. Religiöse Entwicklung im Lebenszyklus

Die Vorstellung von einem Lebenszyklus oder Lebenskreis (etwa mit verschiedenen »Jahreszeiten« des Lebens) lässt sich seit dem Altertum beobachten (als berühmtes Beispiel aus der frühen Neuzeit vgl. J.A. Comenius). Durch die Arbeiten E.H. Eriksons, eines deutsch-amerikanischen Psychoanalytikers in der Nachfolge Freuds, ist der Lebenszyklus religionspsychologisch bedeutsam geworden. Von der frühen Kindheit bis ins hohe Alter unterteilt Erikson den Lebenszyklus in acht Lebensalter, die jeweils durch eine bestimmte »Krise« (i.S. von Entscheidungszeit) bestimmt werden – beispielsweise durch die Spannung zwischen Grundvertrauen und -misstrauen im ersten Lebensalter. Ziel der Entwicklung ist nicht die Aufhebung des negativen Pols, sondern ein dynamisches Übergewicht des positiven Pols über den negativen. Wird dies nicht erreicht, geht die Entwicklung mit dem Lebensalter gleichwohl weiter, aber die sich entwickelnde Person ist geschwächt und belastet.

Im Blick auf die Religionspsychologie bedeutet die Vorstellung des Lebenszyklus eine Entgrenzung der religiösen Entwicklung, die nun nicht mehr – wie noch bei Freud – auf die Prozesse der sog. ödipalen Gewissens- oder Über-Ich-Bildung (viertes oder fünftes Lebensjahr) beschränkt wird. Jedes Lebensalter trägt zur religiösen Entwicklung bei, und die religiöse Entwicklung spielt zu jeder Zeit eine Rolle. Dennoch besitzen in dieser Sicht vier Lebensalter im Blick auf die religiöse Entwicklung ein besonderes Gewicht: die frühe Kindheit mit dem Grundvertrauen, das Kindergartenalter mit der Gewissensbildung, das Jugendalter mit der Identitätsbildung sowie das hohe Alter mit der Frage nach dem Lebensganzen.

In religionspsychologischer Hinsicht ist dieser Ansatz durch die Psychologie der »Objektbeziehungen« (H. Kohut, O.F. Kernberg u.a.) weitergeführt und verfeinert worden, insbesondere hinsichtlich der frühkindlichen Erfahrungen von Einheit und Verschmelzung (»ozeanisches Gefühl«, primärer Narzissmus) sowie im Blick auf einen der Trennung von Subjekt und Objekt vorausliegenden »Zwischenbereich« mit sog. »Übergangsobjekten« (D.W. Winnicott), die als Ursprung aller menschlichen Kultur- und Fantasietätigkeit, einschließlich der Religion, gewürdigt werden. Neben allgemeinen religionspsychologischen Darstellungen (z.B. von P.W. Pruyser) sind besonders die auf die Herausbildung des Gottesbildes gerichteten Arbeiten von A.-M. Rizzuto bedeutsam geworden, u.a. mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit von lebenslang sich vollziehenden, die Übergänge im Leben begleitenden Transformationen im Gottesbild.

2.2 Stufentheorien der religiösen Entwicklung

Die religiöse Entwicklung kann, vor allem im Anschluss an die Psychologie J. Piagets, nicht nur im Blick auf die Lebensalter betrachtet werden, sondern auch als ein in sich zusammenhängender Prozess, in dessen Verlauf religiöse Vorstellungen, Sinnkonstruktionen, Verstehensweisen usw. immer weiter ausdifferenziert werden. Der missverständliche Begriff der Stufe verweist dabei religionspädagogisch gesehen nicht an erster Stelle auf die – gleichwohl immer mitgemeinte – Zielgerichtetheit dieser Entwicklung, sondern hält die qualitativen Unterschiede zwischen verschiedenen Entwicklungsniveaus fest: Kinder, Jugendliche und Erwachsene denken jeweils »anders«, nicht einfach weniger oder mehr. So werden jeweils in sich geschlossene entwicklungsbedingte Weltzugänge identifiziert, die aufeinander folgen und aufeinander aufbauen. Religiöse Entwicklung hängt eng mit der Entwicklung von Weltbildern zusammen, aber auch mit der Entwicklung von Moral (L. Kohlberg) und Symbolverständnis (von der freien Fantasie über das wortwörtliche zum entmythologisierenden und schließlich nach-kritischen Symbolverständnis).

Die bis heute wichtigsten Stufentheorien der religiösen Entwicklung wurden parallel in den USA und in der Schweiz von J.W. Fowler und F. Oser entwickelt. Diese Theorien beschreiben fünf bzw. sechs Stufen der religiösen Entwicklung, die allerdings nicht von allen Menschen durchlaufen werden. Häufig bleibt die religiöse Entwicklung auf den frühen Stufen eines kindlichen Glaubens stecken oder auf dem Niveau eines konventionellen Glaubens, manchmal auch des kritisch-entmythologisierenden Glaubens. Die Perspektive einer »zweiten Naivität« (P. Ricœur) – als reflektierte Rückkehr zu Glaube, Symbol und Religion – wird selten erreicht, stellt gleichwohl ein unerlässliches religionspädagogisches Bildungsziel dar.

Die allgemeinen religionspsychologischen Stufentheorien sind in religionspädagogisch bedeutsamer Hinsicht weiter entfaltet worden, beispielsweise für die Entwicklung

des Gleichnisverständnisses (A. Bucher u.a.) sowie von Gottes- und Weltbildern (R. Fetz, H.K. Reich u.a.). Beim didaktischen Elementarisierungsansatz sind auch direkte religionspädagogische Bezüge hergestellt worden (K.E. Nipkow, F. Schweitzer u.a.).

3 Identitätsbildung und Religion

Hier ist zwischen zwei, allerdings miteinander verbundenen Fragestellungen zu unterscheiden: Zum einen kann nach dem Beitrag von Religion zur Identitätsbildung gefragt werden, zum anderen nach dem Zustandekommen einer bestimmten religiösen Identität. – Die Frage nach der Herausbildung einer religiösen Identität stellt sich heute besonders angesichts der Herausforderungen durch eine multikulturelle und -religiöse Gesellschaft. Befürchtet wird, dass eine religiöse Beheimatung durch eine allein am Prinzip der interreligiösen Begegnung ausgerichtete religiöse Erziehung verhindert wird. Die Entwicklung von konfessionellem oder religiösem Zugehörigkeitsgefühl und -bewusstsein ist noch zu wenig untersucht worden. Die verfügbaren Untersuchungsergebnisse lassen jedoch den Schluss zu, dass Beheimatung und Begegnung unter heutigen Voraussetzungen Hand in Hand gehen müssen, d.h. nicht mehr in eine zeitliche Abfolge (erst eine eigene Identität – dann Begegnung mit anderen) gebracht werden können. Von früh auf wachsen Kinder mit anderen Kindern auf, die eine andere oder eben auch keine Religionszugehörigkeit besitzen. Religionspädagogisch sollten deshalb komplementär beide Aspekte gewürdigt und unterstützt werden.

Der Beitrag von Religion zur Identitätsbildung ist umstritten. Zum Teil wird von einer konstitutiven Bedeutung von Religion für die Identitätsbildung ausgegangen, weil Identität stets auf sinnstiftende Deutungen von Welt und Geschichte angewiesen sei (E.H. Erikson), auch hinsichtlich einer humanen und also nicht nur ökonomisch und technologisch bestimmten Zukunftsperspektive. Zum Teil gilt Religion aber als eine bloß partikulare, d.h. zu Trennungen und Feindschaften führende Bindung, die zugunsten einer Identität auf der Grundlage universeller Moral überwunden werden soll (J. Habermas). Neue Gesichtspunkte für diese Diskussion erbringen die Frage nach Erinnerung und Gedächtnis in ihrer Bedeutung für die kollektive Identität (J.B. Metz, J. Assmann) sowie die nunmehr zu Recht stärker gewürdigte Rolle von Fantasie, Kreativität, (mythologischen) Selbstentwürfen usw. (K. Mollenhauer, G.E. Schäfer u.a.). Wie auch theologisch gezeigt werden kann (s.u.), verliert die Vorstellung einer alle religiösen Bindungen hinter sich lassenden »posttraditionalen« Identität deutlich an Plausibilität.

4 Aktuelle sozialwissenschaftliche und pädagogische Fragen

Der breiten Beachtung von Entwicklungs- und Identitätsbildungstheorien entspricht eine ähnlich breite kritische Diskussion, die teils grundsätzliche Einwände enthält, teils auf aktuelle Herausforderungen verweist, die zu Modifikationen theoretischer Annahmen zwingen. Dieser Abschnitt beschränkt sich auf sozialwissenschaftliche und pädagogische Fragen, theologische Aspekte werden im nächsten Abschnitt aufgenommen.

Schon seit langem wird kritisch gefragt, ob die beschriebenen Theorien von Entwicklung und Identität genügend auf geschlechtsspezifische Unterschiede eingestellt sind und ob sie insbesondere der weiblichen Entwicklung gerecht werden (C. Gilligan u.a.). Besonders gegen Eriksons Identitätstheorie wird darauf hingewiesen, dass seine

Erwartungen hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft bei weitem zu harmonisch und optimistisch sind und dass er offenbar nicht genügend mit bleibenden Spannungen, Widersprüchen usw. gerechnet hat. Darüber hinaus kommt jetzt auch die der menschlichen Freiheit zuwiderlaufende Wirkung von Normalitätsannahmen in dem Maße in den Blick, als die Leidenserfahrungen von Menschen – Frauen, Menschen mit Behinderung, Fremde, Kinder usw. –, die diesen Erwartungen nicht entsprechen, offen zur Sprache gebracht werden. Theorien der Entwicklung und Identität müssen als (gesellschafts-)kritische Theorien verfasst sein.

Gegen diesen Einwand kann wiederum darauf hingewiesen werden, dass zumindest die sozialphilosophischen Identitätstheorien (J. Habermas) von Anfang an so gedacht waren. Aus heutiger Sicht sind aber auch diese Theorien, deren Anspruch auf universale Solidarität gleichwohl nicht preisgegeben werden darf (H. Peukert, N. Mette), zu wenig auf die Kontextualität von Entwicklung und Identität ausgerichtet. Ein abstrakter Universalismus kann heute auch dann nicht mehr überzeugen, wenn er im Namen der Freiheit vertreten werden soll. Mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit einer stärkeren Berücksichtigung der Kontextualität ist auch gesagt, dass die strukturalistischen Stufentheorien zumindest der Ergänzung durch entsprechende Sozialisations-theorien bedürfen. Für sich allein reichen sie in der Religionspädagogik nicht zu.

Angesichts der für die späte Moderne bzw. Postmoderne bezeichnenden Situation von Pluralisierung und Individualisierung gilt weitergehend, dass auch der Lebenszyklus selbst ins Rutschen gekommen ist. Die Kindheit wird immer kürzer, das Jugendalter dehnt sich immer weiter aus (Postadoleszenz), das einstmals als stabil angesehene Erwachsenenalter ist längst abgelöst worden durch eine Vielfalt von Krisen und Übergängen, und auch das hohe Alter stellt längst keine Einheit mehr dar – man denke nur an heute gängige Unterscheidungen zwischen den »jungen«, »mittleren« und »älteren« Alten. Zugespitzt lässt sich sagen: Der moderne ist durch einen postmodernen Lebenszyklus abgelöst worden, und dieser ist eigentlich kein Kreis oder Zyklus mehr!

Nicht zu übersehen ist auch, dass die neuere psychologische Forschung besonders zur frühen Kindheit unsere Vorstellung vom frühkindlichen Erleben verändert hat. Eine schlechthinnige Abhängigkeit des Kleinkindes stellen zumindest diejenigen infrage, die lieber vom »kompetenten Säugling« sprechen (M. Dornes, im Anschluss an D. Stern). Auch wenn die Infragestellung des kindlichen Einheitserlebens bzw. entsprechender Verschmelzungserfahrungen vielleicht etwas vorschnell ist, müssen die veränderten Wahrnehmungen des Kindes doch auch in der Religionspädagogik beachtet werden.

Nicht zuletzt haben Konstruktivismus und Konstruktionismus (H. Keupp, K.J. Ger-gen) sich gegen jede Vorstellung einer einheitlichen, in sich geschlossenen Identität gewendet. Das »Patchwork der Identitäten« und ein »plurales Selbst« seien der gegenwärtigen Situation angemessener als solche überholten Vorstellungen, wobei – nach dem Abklingen dieser kritischen Diskussion – selbst von dieser Seite wieder auf die Notwendigkeit eines Minimums an Kohärenz und Kontinuität der Identität hingewiesen wird.

5 Theologische und religionspädagogische Perspektiven

Die im letzten Abschnitt genannten Rückfragen und Herausforderungen beziehen sich zwar zunächst auf sozialwissenschaftliche Aspekte, sind aber fast durchweg auch religionspädagogisch relevant und brauchen hier nicht wiederholt werden. Im Blick auf Theologie und Religionspädagogik ist eine insgesamt erstaunlich weitreichende positi-

ve Rezeption der beschriebenen Theorien festzustellen. Wie die entsprechenden Arbeiten von Autoren wie J.B. Metz, W. Pannenberg, J. Werbick u.a. erkennen lassen, bieten diese Theorien die Möglichkeit zu einer erfahrungsbezogen-korrelativen Form von Theologie bzw. einer entsprechenden theologischen Anthropologie. Ähnliches gilt für die religionspädagogische Aufnahme dieser Theorien zugunsten einer erfahrungsbezogenen, auf die Entwicklung abgestimmten religiösen Erziehung und Bildung (H.-J. Fraas, R. Englert u.a.). Daran ändert sich prinzipiell nichts durch die veränderte Situation der Postmoderne, die allerdings zu einer Fortschreibung der entsprechenden Theorien und Befunde im Einzelnen zwingt.

Zum Teil wurden allerdings auch grundsätzliche Einwände gegen eine zu optimistische Anthropologie in diesen Theorien formuliert (»Die Identität des Sünders«, G. Schneider-Flume), wobei diese Einwände nicht immer die Perspektivendifferenz zwischen theologischen und sozialwissenschaftlichen Interpretationen berücksichtigen. Von bleibendem Gewicht ist hingegen der immer wieder diskutierte Hinweis auf das besonders in den Stufentheorien, ähnlich aber auch in vielen Identitätstheorien enthaltene Fortschrittsdenken, das auf eine (Selbst-)Perfektionierung des Menschen hinauslaufen kann. Demgegenüber ist theologisch auf die Fragmentarität der menschlichen Existenz (H. Luther), deren Gebrochenheit und fehlende Vollendung hinzuweisen, nicht zuletzt im Rückgriff auf die Lehre von der Rechtfertigung allein durch Glauben.

Ein eigenes, oben bereits angesprochenes Problem stellt bei alledem die noch immer wirksame Säkularisierungstheorie dar, die zunehmend eine Entwicklung oder Identität ohne Religion erwarten lässt. Gegenüber solchen Annahmen, die in den Sozialwissenschaften weit verbreitet sind, besteht ein bleibender Diskussions- und Klärungsbedarf.

Schließlich ist hervorzuheben, dass auch die Theorien von Entwicklung und Identität Konstrukte sind und also nicht verdinglicht werden dürfen. In der pädagogischen Praxis können sie das eigene pädagogische Sehen und Denken, das für jede Gruppe und für jeden einzelnen Menschen immer wieder neu erforderlich ist, keineswegs ersparen. Wohlverstanden können sie unseren Blick schärfen – falsch verstanden versperren sie uns die Sicht! Deshalb sollte in der Religionspädagogik die ausschließliche Konzentration auf nur eine der beschriebenen Theorien vermieden werden, auch wenn es in der Literatur viele Beispiele dafür gibt. Erforderlich ist ein mehrperspektivisches Vorgehen, bei dem sich die Religionspädagogik die unterschiedlichen Theorien zunutze macht und die Differenzen zwischen ihnen für den eigenen Erkenntnisgewinn zu nutzen weiß.

Literatur

- Erikson, Erik H.*, Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt/M. 1974.
Fowler, James W., Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloh 1991.
Keupp, Heiner/Höfer, Renate (Hg.), Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt/M. 1997.
Kohlberg, Lawrence, Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt/M. 1995.
Nipkow, Karl Ernst, Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf. München 1987.
Oser, Fritz/Gmünder, Paul, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz. Zürich/Köln 1984.
Schweitzer, Friedrich, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. Gütersloh 1999.