
Entwicklungstheorien und die Strukturen religiösen Denkens in kognitionswissenschaftlicher Perspektive

Petra Bleisch und Dirk Johannsen

1 Einleitung

Eine Kindergartenlehrperson möchte den Kindern mehr über ihre Heimat vermitteln und erzählt ihnen bei einem Waldspaziergang alte Sagen aus der Region, unter anderem von den Zwergen, die hier ihr Unwesen treiben. Einige Tage später beschwerten sich zwei Elternpaare über die Vermittlung von Aberglauben. Während die einen bemängeln, dass die Lehrperson nicht deutlich darauf hingewiesen habe, dass Zwerge reine Fantasiewesen sind, klagen die anderen, dass hier heidnische Vorstellungen gelehrt würden. Im Kollegium kommt es daraufhin zu einer Grundsatzdebatte. Darf man den Kindern alle magischen Welten nehmen – sind solche Geschichten nicht Teil der gesunden Entwicklung? Wann muss man anfangen, Fantasien zu rationalisieren? Ab wann können Kinder eine Unterscheidung von fiktiven und realen Figuren vornehmen? Gilt Gleiches für alle religiösen Vorstellungen?

Die Forschung zur Frage der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in Bezug auf ihr religiöses Denken wurde bis anhin von den Arbeiten von Oser et al. dominiert. Aus akademischer Perspektive kann allerdings angesichts des konstruierten Charakters des Religionsbegriffs nicht von einer «natürlichen» religiösen Entwicklung ausgegangen werden. In den letzten Jahren hat sich im interdisziplinären Feld von Kognitionswissenschaften, Evolutionspsychologie, Anthropologie, Linguistik und Religionswissenschaft ein Forschungszweig entwickelt, der eine alternative Perspektive zu den bisher gängigen Stufenmodellen ermöglicht. Diese kognitive Religionsforschung gibt Hinweise auf sich früh ausbildende Denkdispositionen, welche die Vermittlung spezifischer religiöser Vorstellungen, Handlungsweisen und Vergemeinschaftungsformen begünstigen. Hier lassen sich für den Unterricht nützliche Gebrauchsdefinitionen von Religion ableiten, welche die vergleichende Betrachtung religiöser Traditionen anleiten können. Da sich daraus aber kein universelles Entwicklungsmodell ableiten lässt, muss

die Didaktik des Religionsunterrichts aktuelle Erkenntnisse aus anderen Bereichen der Entwicklungspsychologie je nach Unterrichtsgegenstand spezifiziert einbeziehen.

2 Stufentheoretische Ansätze

Gut ein halbes Jahrhundert nach der Popularisierung ethnologischer Stufenmodelle zur Entwicklung von Religion¹ entwarfen mit Werner Gruehn (1956) und Ronald Goldman (1964) Pädagogen und Entwicklungspsychologen erste Stufenmodelle der religiösen Entwicklung. Auf der Grundlage von Piaget und der Befragung von 200 christlichen Kindern und Jugendlichen entwickelte beispielsweise Goldman ein dreistufiges Modell, nach welchem sich das religiöse Denken von einer intuitiven, unsystematischen, magischen Stufe (bis sechs, sieben Jahre), in der Gott als anthropomorphe Vorstellung vorhanden sei, über eine Stufe des konkreten Denkens (bis elf, zwölf Jahre) hin zu einer Stufe des abstrakten Denkens (ab elf, zwölf Jahren) vollzieht, in welcher erst Symbole erkannt werden. Goldman zog daraus den Schluss, dass Kindern kein religiöser Unterricht zugemutet werden sollte, da sie entwicklungsbedingt die biblischen Konzepte missverstehen könnten.² Den frühen Modellen war die Idee gemeinsam, dass jeder Mensch im Erwachsenenalter die religiöse Reife erreicht.³

Das einflussreichste aller Stufenmodelle entwickelten Fritz Oser und Paul Gmünder in den 1980er-Jahren auf der Grundlage der Modelle von Piaget, Kohlberg und «tausender Interviews»⁴ zur Geschichte eines religiösen Dilemmas (das «Paul-Dilemma»). Oser und Gmünder (1984) beschreiben sechs, später fünf Stufen der Entwicklung religiösen Urteilens, wobei sie den Entwicklungsprozess als qualitativ fortschreitend, unumkehrbar und universell konzipieren.

Stufe 1: Der Mensch erfährt sich als reaktiv gegenüber dem von ihm getrennten Letztgültigen (Gott, höhere Macht etc.); dies stellt sich der Mensch als ein Etwas vor, das in die Welt eingreift, indem es belohnt und/oder bestraft.

1 Vgl. den Beitrag von Johannsen/Bleisch: Der Beitrag der Religionswissenschaft zur Didaktik im Fachbereich «Ethik, Religionen, Gemeinschaft», in diesem Band, S. 213ff.

2 Vgl. Goldman 1964.

3 Vgl. Bucher/Oser 2008, S. 610.

4 Ebd.

Stufe 2: Der Mensch stellt sich das Letztgültige weiterhin als etwas von ihm selbst Getrenntes vor, das er allerdings mittels Gebeten, Ritualen etc. beeinflussen kann.

Stufe 3: Der Mensch sieht sich als eigenverantwortlich und völlig von Gott getrennt. Religiöse und kirchliche Autoritäten werden entweder gänzlich abgelehnt (Atheismus), oder der Mensch bekennt sich bewusst zur Religion (bis hin zum Fundamentalismus).

Stufe 4: Der Mensch erkennt das Letztgültige als Grund und Wirkmacht des Daseins an, welche die eigene Autonomie nicht infrage stellt (Pantheismus, kosmische Evolution und Heilsplan).

Stufe 5: Der Mensch nimmt eine universelle Perspektive ein, die andere Religionen und Kulturen einschliesst; religiöses Engagement und unbedingte Religiosität (im Stil einer *unio mystica*) erfolgen ohne die Idee eines Heilsplanes oder die Notwendigkeit der Rückbindung an eine Glaubensgemeinschaft.

Laut den empirischen Daten von Oser und Gmünder bleiben die meisten Erwachsenen auf Stufe 3 stehen, und nur wenige gelangen auf Stufe 4. Im höheren Erwachsenenalter steigt gar der Anteil derjenigen Erwachsenen, die sich auf Stufe 2 befinden, was Oser mit einem Kohorteneffekt erklärt.⁵ Aus dem Stufenmodell ergibt sich für Bucher und Oser die Forderung, den Religionsunterricht zur Unterstützung der religiösen Entwicklung der Kinder zu nutzen.⁶

Das Stufenmodell von Oser und Gmünder ist aus heutiger Sicht weder entwicklungspsychologisch noch religionswissenschaftlich tragbar. Die derzeitige Entwicklungspsychologie problematisiert Stufenmodelle grundsätzlich: Viele Veränderungen in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen seien nicht als voneinander grundlegend unterscheidbare Stufen, sondern als Abfolge mehrerer auseinander hervorgehender Schritte zu beschreiben; in der Annahme einer stetigen Weiterentwicklung zu höherer Reife stecken normative Bewertungen, denen nicht zwingend ein Konsens zugrunde liegt; die Idee eines universellen Reifezustandes wird grundsätzlich infrage gestellt; Kompetenzen werden eher erworben und differenziert ausgebaut denn in Form einer Krise und des daraus folgenden qualitativen Stufenanstiegs erlitten.⁷ Aus religionswissenschaftlicher Sicht liegt Osers und Gmünders Stufenmodell ein subjektivistischer, eurozentrischer und ahistorischer Religionsbegriff zugrunde (die meisten buddhistischen Traditionen sind in diesem Modell zum Beispiel nicht einmal abbildbar), der zudem die soziale und ethnologische Perspektive ausschliesst; die impliziten normativen Wertungen einer bestimmten Art von Religiosität (Mystik ist «reifer» als

⁵ Vgl. Oser 1992.

⁶ Bucher/Oser 2008, S. 613.

⁷ Vgl. Montada 2008, S. 3–5.

Pantheismus; Atheistinnen und Atheist bleiben auf Stufe 3 stehen) sind unhaltbar; die Vorannahme, Religiosität sei dem Menschen angeboren, bleibt vage. So wie es keine Religion «an sich» gibt, so kann keinesfalls von einer universellen und förderungswürdigen religiösen Entwicklung gesprochen werden.

3 Kognitionswissenschaftliche und evolutionspsychologische Perspektiven: Grundlagen⁸

Dass der Mensch nicht «von Natur aus» religiös ist, bedeutet allerdings nicht, dass im weiteren Sinne «religiöses» Denken und Handeln «unnatürlich» oder rein kulturell bedingt wären. In der neueren kognitionswissenschaftlichen Religionsforschung wird ganz im Gegenteil hervorgehoben, wie sehr natürliche Dispositionen die Formen religiöser Systeme prägen. Religiöse Vorstellungen sind demnach zwar kulturelle Erzeugnisse, aber strukturell meist derart gestaltet, dass sie besonders gut an die mentale Architektur des Menschen angepasst sind und damit einen kritischen Vermittlungsvorteil besitzen. Sie sind eingängig, leicht erinnerbar sowie in vielen Zusammenhängen relevant. Teils erschliessen sie sich intuitiv, teils sind sie gerade deshalb aufmerksamkeitsregend, weil sie mit unseren natürlichen Intuitionen brechen.⁹

Die kognitionswissenschaftlichen Studien zur Religiosität sind einerseits empirisch fundiert, andererseits haben sie ihren systematischen Platz in einem evolutionspsychologischen Modell des menschlichen Geistes gefunden. Die Grundidee besteht in der Erkenntnis, dass nicht nur der Körper des Menschen von seiner evolutionären Vergangenheit zeugt.¹⁰ Auch der Geist (*mind*) hat sich im Laufe der Evolution als Komplex von hoch spezialisierten Verarbeitungssystemen ausgebildet. Weit davon entfernt, jemals ein unbeschriebenes Blatt gewesen zu sein, sind in ihm diverse «Werkzeuge» angelegt, die Informationen kategorisieren, Vorannahmen beisteuern und Verhaltensformen vorbereiten. Er zeugt damit, ebenso wie der menschliche Körper, von den

8 Teile dieses Abschnitts sind in ähnlicher Form erschienen in Johannsen 2010, S. 221–238.

9 Grundlegend sind vor allem die Forschungen von Boyer 2001 und Barrett 2004; zur Übersicht vgl. Tremlin 2006.

10 Vgl. Tooby/Cosmides 1992.

evolutionären Herausforderungen, mit denen die sich entwickelnde Art konfrontiert war, sowie den Strategien, mit welchen diese Herausforderungen gemeistert wurden. Nachvollziehbar wird dies am Beispiel unserer Neigung zum Anthropomorphismus, der Zuschreibung menschlicher Merkmale an Tiere und Unbelebtes: In Wolken oder Naturformationen erkennen wir beispielsweise spontan Gesichter, eine im nächtlichen Wald glänzende Birke halten wir schnell für eine Person, Scheinwerfer und Kühlergrill von Autos werden so gestaltet, dass sie uns lieb oder böse anschauen. Zwei Punkte und ein Strich genügen bereits, um nicht nur ein Gesicht anzudeuten, sondern sogar Emotionen zu codieren: :-). Sinneseindrücke werden unmittelbar vorsortiert und durchlaufen verschiedene, spezialisierte Verarbeitungsbereiche, bevor sie uns zu Bewusstsein kommen. Die Auslegung auf belebte Akteure und ihre Intentionen haben dabei immer Priorität und stellen unsere grundlegendste Wahrnehmungs- und Denkstrategie dar. Der evolutive Grund liegt in der ökologischen Nische, welcher sich der Mensch angepasst hat. Soziale Organisation ist unsere massgebliche Überlebensstrategie. Als Einzelwesen sind wir nicht lebensfähig, gleichzeitig stellen andere Lebewesen die grösste Bedrohung dar. Mit Kooperation und Konkurrenz als dominierenden Zwängen hat sich der Mensch evolutiv als fundamental soziales Wesen herausgebildet: Wir sehen und denken sozial. Wenn im Wald ein Ast knackt, schrecken wir auf und schauen nicht nach dem «Was und Wie?», sondern nach dem «Wer und Warum?». Dass es mit grösserer Wahrscheinlichkeit nur der Wind war, bleibt stets nachgeordnete Reflexion, weil die Wahrnehmung zuerst auf belebte Akteure hin gefiltert wird. Wir tragen jene strategischen Anpassungen in uns, die einst das Überleben der Art sicherten. Sich im dunklen Wald zu gruseln, eine Gänsehaut zu bekommen und den beunruhigenden Gedanken «Etwas ist doch hier» nicht wegschieben zu können, dokumentiert die evolutiv bedingte Voreinstellung des menschlichen Gehirns. Evolutionspsychologinnen und -psychologen sehen in diesem intuitiven Vorzug des «Wer und Warum?» eine Ursache, warum die Idee einer Schöpfung schon für Kinder leicht zugänglich ist. Abstrakte Zusammenhänge, technische Mechanismen oder naturwissenschaftliche Hintergründe sind kognitiv aufwendig, nur mit viel Zeit und Musse aufdeckbar, auf unser alltägliches Leben bezogen, jedoch meist nur sehr bedingt bedeutsam. Die Frage nach dem Verursacher und dessen Intention hingegen ist eingängig und dementsprechend bei jedem Blick auf die Welt immer wieder naheliegend.¹¹

11 Vgl. Guthrie 1993.

4 Kognitionswissenschaftliche und evolutionspsychologische Perspektiven: Religiöse Konzepte

Von hier aus kann auch nach den Besonderheiten von Geister- und Göttervorstellungen gefragt werden. Mit dem Blick auf die Religionsgeschichte zeigt sich, dass diese oftmals weniger fremdartig sind, als man glauben würde. Zumindest ausserhalb theologischer Diskurse sind religiöse Wesenheiten in vielerlei Hinsicht als ganz normale Personen beschreibbar: Sie haben Intentionen und Motivationen, ihr Handeln folgt gewissen Annahmen, sie besitzen eine Wahrnehmung, eine kohärente Identität. Nur in Einzelpunkten verletzen sie unsere personenspezifischen Erwartungen. Untersuchungen zeigen, dass es sich dabei bevorzugt um Vorannahmen handelt, die sich früh ausbilden und kulturübergreifend nachweisen lassen. Wenn wir ein Tier einer uns völlig unbekanntem Art sehen, gehen wir anders als bei einem Felsbrocken schon davon aus, dass es sich plötzlich bewegen könnte. Würde das Tier uns nun aber ansprechen, würden wir überrascht oder gar entsetzt reagieren. Erst die Kategorisierung als Person lässt uns jedoch in einen Modus sozialer Kommunikation eintreten. Wenn eine Person nun jedoch vor unseren Augen verschwinden würde, blieben wir erneut erschüttert zurück. Von Elfen, Geistern und Göttern in Erzählungen aus allen Kulturkreisen wird berichtet, wie sie unvermittelt auftauchen, um kurze Zeit später ebenso plötzlich wieder vor den Augen der Menschen zu verschwinden, wie es in der Bibel auch für Jesu Himmelfahrt beschrieben wird. Der Bruch mit der Intuition der Objektpermanenz – der Annahme, dass Objekte konstant bestehen –, welche in kognitionspsychologischen Experimenten mit Illusionstechniken schon für wenige Monate alte Säuglinge gezeigt werden konnte, bannt die Aufmerksamkeit, denn sie suggeriert einen bedeutsamen Lernbedarf. Zudem haben solche kontraintuitiven Ereignisse ein enormes Schlussfolgerungs- und Geschichtenpotenzial: Die unvermittelt auftauchenden und verschwindenden Wesenheiten können im Prinzip überall sein und damit für Glücks- und Unglücksfälle verantwortlich zeichnen, wie es in unzähligen Sagen berichtet wird.

Konzepte, die einzelne Intuitionen verletzen, etwa die Objektpermanenz, der Intentionalität, der Unbelebtheit von Artefakten etc. durchziehen religiöse ebenso wie literarische Traditionen. Allwissende oder körperlose Wesenheiten, geistlose Lebewesen (Zombies), blutende Statuen und schwebende Yogis, sprechende Tiere und Mischwesen, Jungfrauengeburt, Auferstehungen und Metamorphosen – derartige Vorstellungen haben kritische Vorteile, insofern sie bedeutsam und zugleich leicht vermittelbar sind. Sie wecken unser Interesse, weil sie mit den Standardstrategien der Kategorisie-

rung von Wahrnehmung kollidieren, die wir in früher Kindheit ausbilden. Oft wird Wesen mit diesen Konzepten ein erweitertes Wissen zugesprochen oder Unbelebtes als belebt gedacht. Eine Vielzahl von natürlichen Ereignissen lässt sich damit als soziales Geschehen denken; religiöse Erzählungen und Lehren deuten die Welt im Licht unserer kognitiven Spezialisierung auf das Soziale hin.¹²

Auf der Basis dieser Thesen hat der Religionswissenschaftler Illka Pyysiäinen (2002) eine Religionscharakterisierung vorgeschlagen, die nicht als feste Definition, sondern als Arbeitshypothese und Perspektivierung auch für die Gestaltung des Religionsunterrichts nützlich ist. Religionen sind demnach durch die Rolle kontraintuitiver Konzepte gekennzeichnet, welche von einer Gruppe als relevant erachtet werden und auf die in Fragen der privaten und öffentlichen Lebensorganisation verwiesen wird.¹³ Für die Gestaltung des Unterrichts können die Einsichten in strukturelle Parallelen verschiedener religiöser oder auch literarischer Konzepte jedoch bereits eine Hilfestellung für Vergleiche religiöser Traditionen und Plausibilisierungen alternativer Glaubensvorstellungen bieten. So wird verständlich, warum etwa fantastische Literatur in einigen religiösen Gruppen als eine (negative) religiöse Lehre betrachtet wird (vgl. die Debatten um «Harry Potter» oder «Krabat»). Es hilft, die zwischen populärer Religion und Unterhaltung schwankende Volksüberlieferung von Gespenstern, Zwergen und Hexen kulturgeschichtlich genauer zu verorten. Die für den konkreten Unterricht bedeutende Frage, ob ein kulturelles Phänomen religiös ist oder nicht, kann auf dieser Basis pragmatisch gelöst werden.

5 Fazit

Religionsunterricht kann nicht eine bestimmte, lineare religiöse Entwicklung unterstützen oder fördern, da es keine überzeugend nachgewiesene universelle religiöse Entwicklung gibt und – angesichts des heterogen konstruierten Religionsbegriffs – eine solche auch nicht sinnvoll anzunehmen ist. Die kognitionswissenschaftliche Forschung zeigt aber, dass die Anlage zum Verständnis kontraintuitiver Konzepte durchaus uni-

12 Boyer 2001.

13 Pyysiäinen 2002, S. 127. Auf dieser Grundlage haben Entwicklungspsychologen/-psychologinnen erste Experimente mit Kindern verschiedener Alterstufen durchgeführt, deren Ergebnisse allerdings noch bestätigt werden müssen, vgl. beispielsweise Bering et al. 2005; Barrett/Richert 2003.

versell ist: Sie ist nicht nur kulturunabhängig, sondern besteht – zumindest vom Kleinkindalter an – auch altersunabhängig. Die Interpretationen der Bedeutung spezifischer kontraintuitiver Konzepte können sich freilich durch die jeweilige Sozialisation sehr unterschiedlich ausprägen, die kognitive Basis ist jedoch homogen. Zwerge und Sagenwesen gehörten lange Zeit zu den traditionellen Glaubensvorstellungen am Randbereich der institutionalisierten Religion, auch wenn sie stets umstritten waren. Auch heute können wir diese Geschichten noch nachvollziehen und uns recht leicht in eine «magische Welt» hineindenken. Kontraintuitive Konzepte werden von Kindern rasch aufgenommen und dienen ihnen oft als «Geschichtengeneratoren». Ihre Relevanz ist jedoch kontextabhängig: Die Aufgabe der Lehrperson ist es, Kontextangebote mitzuliefern. Wo die Religionskunde kontextualisierend zur Seite steht, stellt sie die Erklärung und beschreibende Betrachtung kultureller Phänomene in den Mittelpunkt des schulischen Religionsunterrichts.

Literatur

- Barrett, Justin L./Richert, Rebekah A.: Anthropomorphism or Preparedness? Exploring Children's God Concepts, in: *Review of Religious Research* 44 (2003), Nr. 3, S. 300–312.
- Barrett, Justin L.: *Why would anyone believe in God?*, Walnut Creek 2004.
- Bering, Jesse M./Hernández Blasi, Carlos/Bjorklund, David F.: The development of afterlife beliefs in religiously and secularly schooled children, in: *British Journal of Developmental Psychology* 23 (2005), Nr. 4, S. 587–607.
- Boyer, Pascal: *Religion explained. The evolutionary origins of religious thought*, New York 2001.
- Bucher, Anton A./Oser, Fritz: Entwicklung von Religiosität und Spiritualität, in: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*, 6. Auflage, Weinheim 2008, S. 607–624.
- Goldman, Ronald: *Religious thinking from childhood to adolescence*, New York 1964.
- Gruehn, Werner: *Die Frömmigkeit der Gegenwart. Grundtatsachen der empirischen Psychologie*, Münster 1956.
- Guthrie, Stewart E.: *Faces in the clouds. A new theory of religion*, New York 1993.
- Johannsen, Dirk: Religion als Nebenprodukt der Evolution. Religionsgeschichte und die Modularität des Geistes, in: Delgado, Mariano/Krüger, Oliver/Vergauwen, Guido (Hrsg.): *Das Prinzip Evolution. Darwin und die Folgen für Religionstheorie und Philosophie*, Stuttgart 2010, S. 221–238.
- Montada, Leo: Fragen, Konzepte, Perspektiven, in: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*, 6. Auflage, Weinheim 2008, S. 2–48.

- Oser, Fritz: Religiöse Entwicklung im Erwachsenenalter, in: Böhnke, Michael/Reich, K. Helmut/Ridez, Louis (Hrsg.): *Erwachsen im Glauben. Beiträge zum Verhältnis von Entwicklungspsychologie und religiöser Erwachsenenbildung*, Stuttgart 1992, S. 67–88.
- Oser, Fritz/Gmünder, Paul: *Der Mensch: Stufen seiner religiösen Entwicklung – ein strukturgenetischer Ansatz*, Zürich 1984.
- Pyysiäinen, Illka: Religion and the Counter-Intuitive, in: Pyysiäinen, Illka/Anttonen, Veikko: *Current Approaches in the Cognitive Science of Religion*, Leiden 2002, S. 110–132.
- Richter, Dagmar: Einleitung, in: Richter, Dagmar (Hrsg.): *Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht, Sachunterricht konkret*, Bad Heilbrunn/Braunschweig 2004, S. 7–20.
- Tooby, John/Cosmides, Leda: The psychological foundations of culture, in: Barkow, Jerome/Cosmides, Leda/Tooby, John (Hrsg.): *The adapted mind. Evolutionary psychology and the generation of culture*, Oxford 1992, S. 19–136.
- Tremlin, Todd: *Minds and gods. The cognitive foundations of religion*, New York 2006.