

21

T

# RELIGIONSPÄDAGOGISCHE

## BEITRÄGE

21/1988

### Wachsen im Glauben

*Binz* · Glauben zum Tragen bringen

*Oser* · Religiöse Erziehung und Entwicklung

*Bußmann* · Stufenmodelle – kritische Anfragen

*Stachel* · Fixierung auf eine rationale Theorie

*Bucher* · Entwicklung und subjektive Theorien

*Englert* · Stufentheorien und Bildung Erwachsener

*Nipkow* · Religiöse Denkformen in Glaubenskrisen

*van der Ven* · Für eine empirische Theodizee

*Fraas* · Persönlichkeit und Glaubenssymbole

WZ

ZA

4253

*Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft  
deutscher Katechetik-Dozenten (AKK)*

ISSN 0173-0339

ZA 4253

04. MARZ 1988

V20

## INHALT

Ambroise Binz	Den Glauben zum Tragen bringen - Wegbegleitung als Aufgabe und Dimension der religiösen Erwachsenenbildung	3
Fritz Oser	Das Verhältnis von religiöser Erziehung und Entwicklung: ein religionspädagogisches Credo	12
Gabriele Bußmann	Stufenmodelle zur Entwicklung religiösen Bewußtseins - theologische und religionspädagogische Anfragen	30
Günter Stachel	Fixierung auf eine rationale Theorie: Das moralische Urteil in der Meßbarkeit von Stufen seiner Entwicklung	50
Anton A. Bucher	Religiöse Entwicklung im Lichte subjektiver Theorien. Perspektiven weiterführender Forschung im Umfeld der Theorie des religiösen Urteils	65
Karl Ernst Nipkow	Religiöse Denkformen in Glaubenskrisen und kirchlichen Konflikten. Zur Bedeutung post-formaler dialektisch-paradoxaer und komplementärer Denkstrukturen	95
Rudolf Englert	Vom Nutzen der Stufentheorien bei der religiösen Bildung Erwachsener	115
J.A. van der Ven	Auf dem Weg zu einer empirischen Theodizee	139
Hans-Jürgen Fraas	Die Konstitution der Persönlichkeit und die Symbole des Glaubens	157
Bucher, Zwergel	Rezensionen zum Thema	179

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE      ISSN 1073-0339  
Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten

*Vorsitzender:*

Prof. Dr. Günter Stachel  
Carl-Orff-Str. 12  
D-6500 Mainz 33

*Schriftleiter:*

Prof. Dr. Herbert A. Zwergel  
Wegmannstr. 1 D  
D-3500 Kassel

Bezug über den Schriftleiter

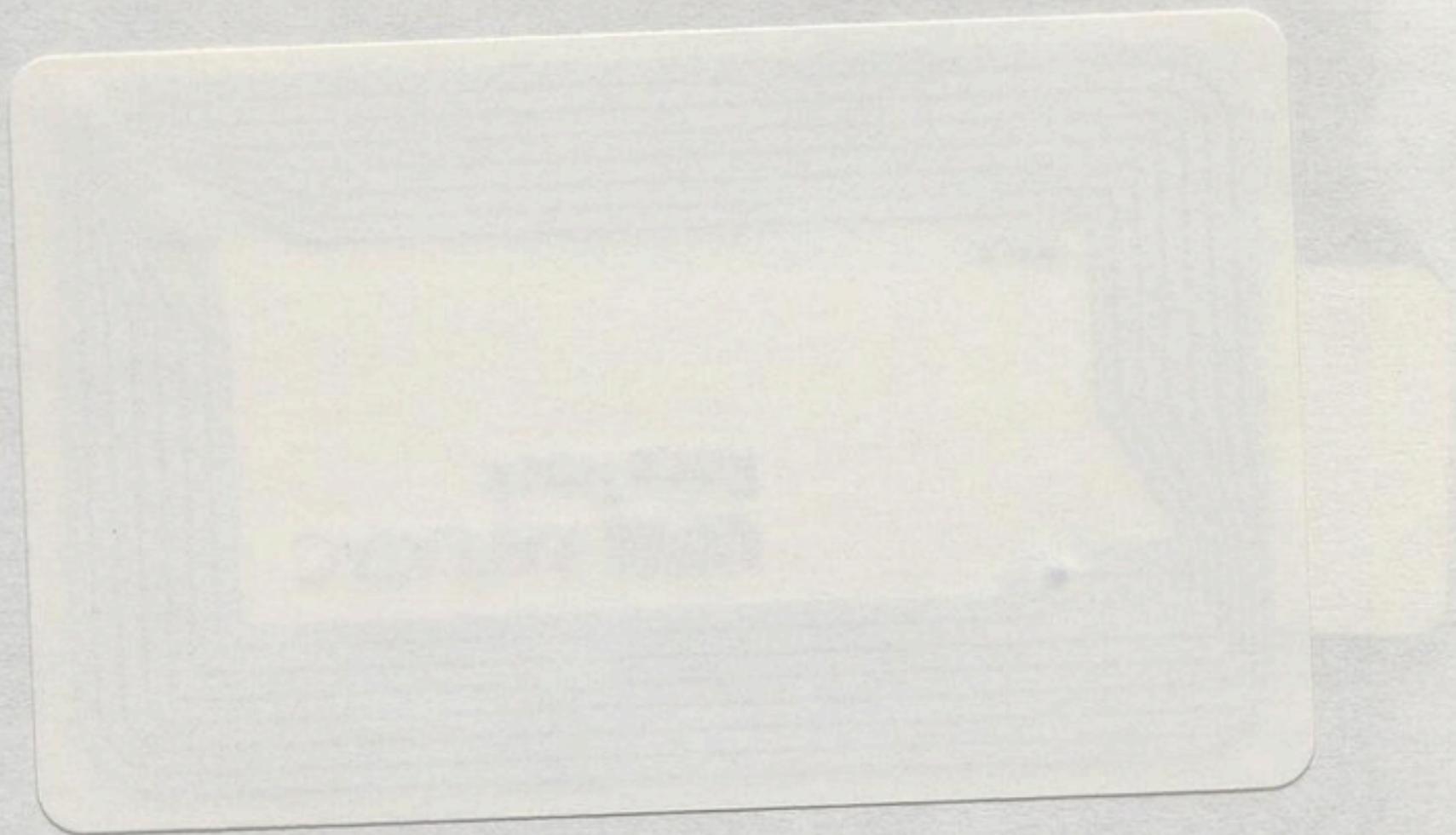
Preis: Einzelheft 15,-DM plus Versandkosten

Jahresabonnement (2 Hefte) 24,-DM plus Versandkosten

NEUES KONTO: Kto.Nr. 251 629 01, Sparda Kassel, BLZ 520 905 00

N11< 50189775 021

UB Tübingen



## VORWORT

Mit dem Heft 21 des Jahres 1988 zum Thema "Wachsen im Glauben" gehen die Religionspädagogischen Beiträge in ihr zweites Jahrzehnt. Dabei findet zugleich ein Wechsel in der Schriftleitung statt. Nachdem im letzten Heft bereits Günter Stachel namens der AKK seinen Dank ausgesprochen hat, möchte auch ich dem bisherigen Schriftleiter, Herrn Prof. Dr. Hans Zirker für seine Arbeit in den vergangenen und ersten 10 Jahren der Religionspädagogischen Beiträge danken. Zirker hat nicht nur die Idee einer Zeitschrift, wie sie von der AKK entwickelt worden war, in die Tat umgesetzt, sondern die Zeitschrift auch profiliert. Wie die beiden bisher vorliegenden Register (I zu Nr. 1 - 10; II zu Nr. 11 - 20) ausweisen, sind in den 10 Jahren seiner Schriftleitung nicht nur die wesentlichen Themen der Religionspädagogik behandelt, sondern auch wichtige Impulse zur Erörterung neuer Fragestellungen in unserem Fach gegeben worden. Als Abschluß seiner Schriftleitertätigkeit hat H. Zirker das vorliegende Heft zu "Wachsen im Glauben" durch erste Kontakte und Absprachen mit den Autoren inhaltlich mitgestaltet. Ich nehme die Arbeit von H. Zirker als Verpflichtung, den Standard, den er für die Religionspädagogischen Beiträge im engen Kontakt mit den Autoren, vor allem auch denen der jüngeren Generation, geprägt hat, zu halten, und lade alle ein, den Religionspädagogischen Beiträgen auch in ihrem zweiten Jahrzehnt als Leser/innen und Autor/inn/en ihre kritische Aufmerksamkeit und Mitarbeit zu schenken.

Unter dem Thema "Wachsen im Glauben" sind in dem vorliegenden Heft Beiträge zusammengestellt, die sich mit dem Wachstum des Glaubens und der Entwicklung des religiösen Urteils von unterschiedlichen Ausgangspositionen her auseinandersetzen. Die beiden am Anfang stehenden Aufsätze gehen dabei auf besondere akademische Anlässe zurück: Im Juni 1987 feierte der Vorsitzende der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten seinen 65. Geburtstag. In einer akademischen Feierstunde wurde ihm eine Festschrift überreicht (E. Paul/A. Stock g.), Glauben ermöglichen. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik für Günter Stachel, Mainz 1987). Der Festvortrag von A. Binz wird hier veröffentlicht, ermöglicht er doch einen sehr erfahrungsbezogenen Zugang zur Theologie des Heftes. F. Oser wurde 1987 vom Fachbereich Katholische Theologie der Gutenberg - Universität, Mainz, in Würdigung seiner grundlegenden Arbeiten "Entwicklung des religiösen Urteils und seiner religionspädagogisch-didaktischen Umsetzungen zum Dr. theol. h.c. promoviert; F. Oser nahm dabei die Gelegenheit wahr, seine entwicklungstheoretischen Studien mit seinem religionspädagogischen Grundanliegen zu verknüpfen, so daß sich hieraus eine thematische Führung für die nachfolgenden Auseinandersetzungen und Weiterführungen ergibt. Den kritischen Rückfragen von G. Bußmann und G. Stachel wird zuerst Gelegenheit zur notwendigen Auseinandersetzung gegeben, werden doch so Problembeche abgesteckt, die in den nachfolgenden Diskussionen eines entwicklungstheoretischen Ansatzes zu verfolgen, für den Leser von Interesse sein dürfte. Während A. Bucher auf dem Hintergrund empirischer Studien in das entwicklungstheoretische Modell Korrekturen einträgt und zu einer differenzierten Wahrnehmung des Phänomens subjektiver Sinngebung beiträgt, schreibt K.E. Nipkow die Stufenfolge in Richtung post-formaler Strukturen weiter, wobei die Verknüpfung mit kirchlichen Konfliktbewältigungsmustern die Fragestellung konkret hält. R. Englert verfolgt die Bedeutung der Stufentheorien für das religiöse Lernen

Erwachsener und stellt diesen Theorien den biographisch ganzheitlichen Prozeß des Glaubenslernens als Korrektiv gegenüber, was eine Brücke zu den Aussagen von A. Binz schlägt. *J.A. van der Ven* trägt mit seinen Vorarbeiten zu einer empirischen Theodizee in die Stufentheoriediskussion eine Dimension ein, die mit der existentiellen Erfahrung des Leidens längerfristig Möglichkeiten und Grenzen von Stufentheorien überhaupt klären helfen dürfte. Daß dabei auch philosophisch-theologische Aspekte der Subjektkonstitution bedeutsam sind, zeigt der Beitrag von *H.-J. Fraas*. Diesen Beiträgen folgen schließlich noch zwei kurze Rezensionen von Büchern, die die Thematik dieses Heftes der Religionspädagogischen Beiträge abzurunden vermögen.

Die Autorenkontakte zu diesem Heft sowie ein Hinweis, der dankenswerterweise in die Katechetischen Blätter (1/1988) aufgenommen worden ist, standen noch unter der Überschrift "Stufen des Glaubens". Nach reiflicher Überlegung habe ich dann jedoch für das Themenheft den Titel "Wachsen im Glauben" gewählt. Darin knüpfe ich bewußt an das ganzheitlich orientierte Wachstumskonzept etwa in der Tradition von G.W. Allport an, welches insgesamt den Anliegen der Beiträge dieses Heftes eher entspricht und auch - ich erinnere an die am neuzeitlichen Entwicklungsparadigma bereits kritisierten Machbarkeitsphantasien - der theologisch offen zu haltenden Spannung zwischen Hilfen zum Glauben und Unverfügbarkeit Rechnung trägt.

Zum Schluß dieses Vorworts noch ein Wort zum äußeren Erscheinungsbild der Religionspädagogischen Beiträge. Wie der Leser leicht sehen kann, hat sich das Schriftbild geändert. Durch Textverarbeitung ist das Einarbeiten von Korrekturen und das Schreiben der Fußnoten auf den jeweiligen Textseiten einfacher geworden. Auf einen möglichen Blocksatz habe ich weiterhin verzichtet, da der Flattersatz bei der Verkleinerung von DIN A-4 nach DIN A-5 dem Leser optische Orientierungshilfen beim Lesen ermöglicht. Da das Heft insgesamt viel Text enthält, habe ich den Seitenspiegel soweit als möglich ausgeschöpft, wodurch die Seitenzahl begrenzt und der Preis des Heftes (noch) gehalten werden konnten; gewonnener Spielraum kommt auch der Lesbarkeit der Fußnoten zugute. Ermöglicht wurde die Umstellung auf Textverarbeitung auch durch Unterstützung der Schriftleitertätigkeit durch meine Universität, die Gesamthochschule Kassel, wofür ich herzlich danke.

Kassel, im Februar 1988



Herbert A. Zwergel

ZA 4253

## AMBROISE BINZ DEN GLAUBEN ZUM TRAGEN BRINGEN

Wegbegleitung als Aufgabe und Dimension der religiösen Erwachsenenbildung.<sup>1</sup>

Mein Briefträger hat den Glauben eines Köhlers. Wenn er erklärt: Schon wieder Regen heute; was haben wir denn dem Herrgott angetan? Können Sie nicht ein wenig beten?", dann bringt er im Halbernst seine schlechte Laune und seine Fragen zum Ausdruck. Irgendwie spielt sein Glaube mit, wenn er versucht, dem regnerischen Tag Sinn abzugewinnen. Seine Erklärungsversuche sind unbeholfen und seine theologischen Interpretationen kommen nicht übers Stammeln hinaus, zumal er dies zu seinen meteorologischen Kenntnissen vom Fernsehen her nicht in einen Zusammenhang bringen kann. Mein Briefträger ist getauft, aber wie viele meiner Mitchristen weiß er nichts anzufangen mit seinem priesterlichen königlichen und prophetischen Auftrag.

Wie steht es mit der Intelligenz im Glauben? Wie erweitert und vertieft sich der Glaube, nicht nur beim Kind, sondern auch beim Erwachsenen? Wie wird der Glaube in unserer heutigen Welt tragfähig und dem theologischen Analphabetentum entwachsen? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für den Religionspädagogen, der selbst ja auch in einem immerwährenden Glaubensprozeß steht? Diesen Fragen möchte ich im folgenden nachgehen, in dem Bewußtsein, daß ich dabei nur in die Fußstapfen *G. Stachels* treten kann, der sie ins Zentrum seiner Lehrtätigkeit und seiner Glaubensüberzeugung gestellt hat. Meine Überlegungen wurzeln in einer mehrjährigen Praxis der Ausbildung kirchlicher Laienmitarbeiter und der Erwachsenenkatechese.

### 1. Von der Not des stummen Glaubens

J. Collomb, ein Begründer der französischen katechetischen Bewegung, hat einmal bemerkt: "Die Christen sind bei den religiösen Kenntnissen ihrer Kindheit stehengeblieben und fühlen sich darin so wohl, wie in ihrem Erstkommunionanzug."<sup>2</sup> Als einen Skandal bezeichnete er die "quasi vollständige Abwesenheit der Glaubensbildung bei einer Großzahl unserer Gläubigen."<sup>3</sup>

Wir können zwar lächeln über die Verurteilung eines Erzbischofs von Toledo durch die damalige Inquisition. Diese behauptete vor drei Jahrhunderten, es sei "der Anspruch absolut zu verurteilen, den Gläubigen eine Bildung geben zu wollen,

---

<sup>1</sup> Festvortrag während der akademischen Feier des Fachbereichs Katholische Theologie der Johannes Gutenberg-Universität zu Mainz anlässlich des 65. Geburtstages von Prof. Dr. G. Stachel.

<sup>2</sup> *J. Colomb*, zitiert von *G. Duperray*, *Comprendre et croire*, unveröffentlichtes Referat, Lyon 1981.

<sup>3</sup> *J. Colomb*, *Plaie ouverte au flanc de l'église*, Paris 1954.

welche nur den Priestern zustehe.<sup>4</sup> Tatsächlich überläßt man gar zu oft den Priestern und Fachtheologen die Aufgabe zu wissen, was und wie zu glauben sei, und dabei die Fragen zu beantworten, welche die heutige Zeit an den Glauben stellt. Aufgrund einer jahrhundertelangen Gewohnheit erhebt man dieses Überlassen zu einem Recht und gleichsam sakralen spezifischen Aufgabe. Den Laien wird dabei die Aufgabe zugewiesen, in der Welt zu wirken, bei gleichzeitiger Dispens, dem Glauben Intelligenz zu verleihen.

Eine auserlesene Rarität sind bei uns in Europa z.B. immer noch Katholiken, die sich einen direkten und persönlichen Zugang zur Heiligen Schrift verschaffen. Die Bibel und bestimmte Erwachsenenkatechismen sind zwar Verkaufsschlager, aber man kauft sie mehr als man sie dann auch wirklich benutzt. Seit der Jahrhundertwende haben mehrere Generationen von Biblikern und Theologen ihre Studien zusammengetragen. Jedoch einer Großzahl von Gläubigen, selbst der Gebildeten, sind die Resultate dieser Überlegungen noch unbekannt, obwohl diese gerade heute nützlich und notwendig wären. Wir dürfen zwar einer hoffnungsträchtigen geistlichen Erneuerung beiwohnen, welche auch bei traditionsgemäßen Randgruppen der Kirche Eingang findet. In unseren Gebetsgruppen treffe ich Menschen aller Altersstufen und aus allen sozialen Schichten. Doch scheint der Einklang der Herzen hier mehr im Mittelpunkt des sicherlich gelebten und gefeierten Glaubens zu stehen, als dessen Weitergabe in Kategorien einer kommunikativen Intelligenz und in einer erneuerten Sprache des Glaubens. Von Überlegungen und präzisen Ausdrücken hält man in diesen Kreisen meist nicht viel. So erging es neulich einer Verlautbarung der Bischofskonferenz meines Landes über die Frage der Interkommunion.<sup>5</sup> In weiten Kreisen der Bevölkerung wurden diese Erklärungen über das divergierende Kirchen- und Eucharistieverständnis als "leeres Theologengeschwätz" abgetan, dem man die einfachen Taten jener entgegenhielt, die "keine Zeit haben, um Haare zu spalten". Diese Reaktion der Absage an abstrakte Formulierungen kann ein Gutes beinhalten, nämlich dem Trend entgegenwirken, unüberlegt vormalige Antworten weiterzutragen. Aber sie bergen auch die Gefahr eines systematischen Anti-Intellektualismus in sich, der in unserer Kirche noch wohlbeheimatet ist.

Oftmals, so scheint es mir, schützt man sich gegen das Risiko des Denkens durch den Rückzug ins Erlebnishafte, das sich jeglicher Analyse und Auseinandersetzung geschickt entzieht. "Es war einfach toll", ist die einzige Information eines Studienfreundes über seine Gebetsgruppe. Unterschwellig nährt sich diese Haltung auch von der Behauptung, es sei nicht an der Zeit zu denken, sondern es müsse gehandelt werden. Aus Kreisen aktiver Christen wird der Anspruch der Glaubensbildung mißtrauisch mit Weltflucht und Rückzug ins Ghetto gleichgesetzt. In den letzten 50 Jahren haben wir sicherlich unser Verhältnis zur christlichen Tat entscheidend verändert. Dabei hat im französischen Sprachraum die Arbeiterpriesterbewegung dazu beigetragen, daß sich viele Christen eingesetzt haben, um in den gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Strukturen Veränderungen zu bewirken. Als Beispiel möchte ich nur Bewegungen nennen, welche

<sup>4</sup> Zitiert nach J. Maritain, *Humanisme integral*, Paris 1947, S. 129.

<sup>5</sup> Siehe "Verantwortung für den Glauben. Ein Gespräch mit Generalvikar Dr. Anton Cadotsch, Basel, zur Interkommunion, in: *Gottesdienst* 21 (1987) 1 - 4.

in meinem Land von Christen ins Leben gerufen worden sind: z.B. die "dargebotene Hand", ein telephonischer Gesprächsdienst für Notsituationen; Gruppierungen und ganze Pfarreien, welche sich der Ausweisung von Asylbewerbern entgegensetzen, oder das "mouvement populaire des familles", ein Beratungsdienst und auch eine politisch tätige Organisation zum Schutz der Familien. Dies sind nur Beispiele für den gelebten Glauben. Haben wir jedoch in derselben Zeitspanne eines enormen kulturellen Umbruchs auch unser Verhältnis zur Kultur verändert?

Für viele bleibt der Glaube ein Schrei ohne Worte und Sprache, ohne Ausdrucksformen und der Möglichkeit beraubt, Kommunikation zu stiften. Dieser Glaube entbehrt der Basis des Denkens. Es fehlt ihm die Weisheit der Kenntnis, welche die ganze Weisheitsliteratur des Alten Testaments in die Mitte stellt. Solcher Glaube ist unfähig, auf die Erfordernisse der gegenwärtigen Kultur einzugehen. Ich suche jene Hiobs, welche auch ohne Hochschulbildung und in ihrer Sprache Ereignissen entgegentreten. Sie geben sich mit den traditionellen Antworten nicht zufrieden und ringen, um aus der Intelligenz des Glaubens heraus die Grenzen der stets neu zu erarbeitenden Wahrheit weiterzusetzen. Ohne Glaubensintelligenz und zurückgezogen in nicht mitteilbare Erfahrungen hat das Christentum im heutigen Abendland seinen Stellenwert verloren. Wenn für eine Mehrzahl der Zeitgenossen der Gottesbegriff gleichbedeutend ist mit Totalitarismus und Unfreiheit, wie es unlängst eine Studie zutage brachte, dann darf man sich wohl fragen, ob dies bloß mit einer Tradierungskrise des Glaubens zu erklären sei.<sup>6</sup>

Wie zur Zeit der Renaissance und des Konzils von Trient ist die religiöse Unwissenheit weniger mit den Kenntnissen der vorigen Jahrhunderte in Verbindung zu setzen, gleichsam als wären Kunstwerke in Gefahr, für immer verloren zu gehen. Vielmehr scheint mir, die damalige Krise habe ihre Ursachen in den Anforderungen einer neuen Kultur, welche momentan die Glaubwürdigkeit des Christentums in Frage stellt. Wie bei jedem Kulturwechsel muß die Konsistenz des Glaubens von innen heraus neu erarbeitet und errungen werden, und zwar in den neuen Kategorien des Denkens. Wenn mit der Druckerei die Möglichkeit eröffnet wird, den biblischen Text zu vervielfältigen und allen zu verteilen, so ergibt sich daraus unweigerlich die Anforderung, die ganze Frage der Hermeneutik neu aufzurollen und die Stellung des Einzelnen zum Wort Gottes neu zu überdenken und umzusetzen. Wir haben mehrere Jahrhunderte dazu gebraucht. Heute stehen wir mitten in der Moderne oder gar der Post-Moderne. Sie ist zu vielseitig, als daß man sie mit einigen Strichen charakterisieren könnte. Für unsere Glaubensintelligenz bleibt sie jedoch der Horizont. Es wäre verblendet, zu meinen, in dieser Zeit des Wandels könnten sich die Gläubigen mit den Denk- und Verstandsstrukturen der Vor-Moderne begnügen. Wir sprechen ja von Massenkultur. Was also heute auf dem Spiel steht, ist Besitz der Allgemeinheit und nicht mehr, wie in früheren Zeiten, einer kleinen intellektuellen Elite. Die klassischen Atheismen, besonders jene von Marx und Freud, wurden dermaßen popularisiert, daß sie überall Einzug gefunden haben, nicht bloß in den Universitäten, auf der Leinwand oder auf der Bühne, sondern auch im täglichen Leben. Die Putzfrau in unserem katechetischen Institut hat weder Nietzsche noch Freud gelesen, aber

<sup>6</sup> Le Monde, Umfrage "Les libertés 81", No. 176, 1981.

sie analysiert die Dinge in diesem Geist.

Eine große Aufgabe steht uns noch bevor. Ricoeur spricht von einer kulturellen Distanz, die es in einer doppelten Bewegung zu überwinden gilt: zuerst hin zu den Quellen des Glaubens, und zwar mit den Mitteln der Kultur, welche der Moderne entspricht, und dann von diesen Wurzeln zurück zur heutigen Kultur. Dann erst, wenn wir nach Ricoeurs Worten die Moderne durchwatet haben, können wir diese anfragen und herausfordern vermöge der in den Quellen des Glaubens entdeckten Sinnantwort. Diese Aufgabe ist uns mehr denn je gestellt: es gilt, dem erwachsenen Christen Mittel und Wege zu zeigen, um seinen Glauben zur Sprache zu bringen und die Intelligenz des Glaubens zu verwirklichen. Der oft geäußerte Wunsch nach Glaubensbildung und Vertiefung bezeugt dieses Grundbedürfnis: zu verstehen und zu glauben.<sup>7</sup> Vergessen wir jedoch das Postulat des "fides quarens intellectum", so laufen wir Gefahr, vom stummen und sprachlosen Glauben zum nichtssagenden Glauben abzugleiten.

## 2. Glaubensvertiefung: Von der "ersten" zur "zweiten Naivität"

Eliane, eine vierzigjährige Mutter von zwei Abiturienten und selbst ehemalige Sekretärin, hat sich in einem dreijährigen Kurs zur Katechetin ausbilden lassen. Bei der Schlußprüfung erklärte sie den Experten: "Bevor ihr mich ausfragt, muß ich euch sagen, was diese Ausbildungszeit für mich bedeutet hat. Ihr habt mir als Wichtigstes gelehrt, Ich zu sagen. Ich war eine brave Hausfrau und Ehegattin. Ich wurde mit meinem Rollenverständnis verunsichert und gewöhnte mir das Hinterfragen und das Sagen an. Für mich ist Gott ein Anderer geworden, Jemand. Der Glaube ist anders, kritischer und von der Religionskritik geschützt, aber auch tiefer und dichter. Auch mein Verhältnis zu meinem Mann und zu meinen Kindern hat sich verändert. Es war nicht immer leicht. Jetzt jedoch hat alles einen wirklichen Sinn und ich kann mit Gott "Ich" sagen."

Eliane steht als Beispiel für Viele. Der ehemalige Holzfäller und nunmehrige Jugendseelsorger im Jura, die Großmutter als Katechetin im kleinen provencalischen Dorf oder die Menschen aus allen Bevölkerungsschichten der Lyoner Vorortsgemeinde, die seit Jahren monatlich den Sonntagmorgen als Erfahrungsaustausch und Glaubensvertiefung innerhalb der Eucharistiefeier gestalten,<sup>8</sup> sie alle sprechen von radikaler Veränderung, wenn sie ihre Glaubensgeschichte erzählen.

Dieser Veränderung versuche ich seit einigen Jahren mit meinen Kollegen am katechetischen Institut auf die Spur zu kommen. Glaubende mit einer neuen Intelligenz sind stets Menschen, die zur Sprache und zur Tat kommen, die ihren Glauben neu verstehen und ausdrücken. Sie haben sich das, was ich die Intelligenz des Glaubens nenne, persönlich angeeignet und fühlen sich von der oft

<sup>7</sup> Seit Augustinus werden die beiden Elemente der Glaubensintelligenz miteinander verbunden.

<sup>8</sup> Siehe A. Binz, "Sonntagmorgen einmal anders. Die Emmaussonntage in Lyon", in: Katechetische Blätter 107 (1982) 693 - 695.

beschworenen Säkularisierung nicht bedroht. Es handelt sich dabei nicht einfach um etwas mehr Rationalität im Glaubensprozeß, sondern um Mensch- und Christwerden in der heutigen Zeit. Diese Menschen stehen nicht mehr abseits der Welt, in der sie leben. Sie sind fähig, mit ihren Worten und den ihnen eigenen Ausdrucksformen dem Glauben neue Wege zu bahnen. Dabei werden sie von ihren Mitmenschen, besonders von den vielgenannten Andersdenkenden oder den Nicht-Christen ernst genommen.

Die Grenzen dieses Vortrages erlauben es mir nicht, Einzelheiten auszuleuchten und alle Schattierungen zu berücksichtigen. Ich möchte in diesem Rahmen bloß den Prozeß der Glaubensvertiefung und Glaubenserweiterung kurz skizzieren. Es fällt mir immer wieder auf, daß diese Menschen erzählen, wenn sie, meist spontan, von ihrer Erfahrung berichten. Die narrative Struktur ist ja ein wichtiges Merkmal der Glaubenserfahrung. In den allermeisten Fällen koppelt sich die erzählende Biographie mit den Kennzeichen des Initiationsritus: Prüfung, Auseinandersetzung und Überwindung in einer neuen, ganzheitlichen Harmonie. Dabei werden Verstehens- und Handlungsmuster aktiv verändert in einem Prozeß, der zu einer Neustrukturierung führt. In ihrer religiösen Lebenswelt in Frage gestellt, haben diese Menschen ihren Glauben neu erarbeitet.

Mit Ricoeur sprechen wir dabei von einem Reifungsprozeß von der "ersten" zur "zweiten Naivität" im Glauben. Zwischen beiden Polen liegt die kritische Moderne als kulturelle Tatsache. Viele Pfade und Wege führen vom einen zum anderen Pol, je den konkreten Situationen entsprechen, als Frau oder Mann, ob verheiratet oder nicht, ob jung oder älter, ob bereits seit Jahren in kirchlichen Bereichen aktiv oder als Katechumener erst auf dem Weg. Die Landstraße des Einen ist nicht der Saumpfad des Andern. Jeder wandert darauf in seiner Art, mit seinem Kompaß und seinem Rhythmus. Zwischen beiden Naivitäten liegt keine Autobahn. Wir können bloß die globale Zielrichtung und die Landschaft skizzieren.

Die erste Naivität hat man oft dem Glauben des Köhlers gleichgesetzt. Das ist ungenügend. In unserem Sinn kann nämlich ein kultivierter Glaube durchaus naiv sein. Der beschriebene Zustand steht im Zusammenhang mit einer Kulturveränderung, die wir als Moderne oder als Post-Moderne bezeichnen. Naiv in diesem Sinne ist die Zugehörigkeit und die Glaubenskenntnis in kulturellen Kategorien aus der Zeit vor der heutigen Kritik. Wenn in ein oder zwei Generationen hunderttausende von Menschen sich von einer Religion entfernt haben, welche bis vor kurzem noch als selbstverständlich galt, wäre dies nicht darauf zurückzuführen, daß ihre Denk- und Verhaltensweisen einer Kultur angehörten, die von einer neuen weggewischt wurden? Die Religion hat die Veränderungen des Menschen, sei es in der Stadt oder in ländlichen Gegenden, nicht mitgemacht. Naivität bezeichnet einen unmittelbaren Bezug zum Religiösen. Dabei scheint alles einsichtig und stimmig. Dieser Sicht kann sich der Mensch nicht entziehen. Die ganze Existenz und die Art, dem Leben Sinn zu geben, sind ohne jegliche Distanz zu dieser Evidenz. Wenn jedoch der Bezug zum Glauben sozial und kulturell unklar wird, dann fehlt jegliche Möglichkeit, die Zugehörigkeit und deren praktische Konsequenzen neu zu erarbeiten. Oder aber der Glaube sei so stark, daß er kulturunabhängig wurde, unabhängig auch von Glaubensformulierungen und Praktiken. Es gibt auch heute noch Christen in dieser Situation.

Die zweite Naivität ist schwieriger zu erfassen. Man müßte sie schon selbst

erfahren. Das Ziel bedeutet, daß weder die Zugehörigkeit noch die Kenntnis im Glauben - in der Theologie und der Katechese - bei den Denkstrukturen der Moderne verharren können. Es gilt nach Ricoeur, die Moderne zu durchqueren. Zwischen ihr und einem aus dem Inneren gereiften Christentum besteht dann irgendwie eine fruchtbare Spannung. Es bestünde nun das Risiko, dieses Argument aufzugreifen, um der Moderne jeglichen positiven Stellenwert für den Glauben abzuspülen und z.B. alle Humanwissenschaften vom Glaubensweg auszuschließen. Einige tun es auch. Im Anschluß an die Hierarchie und die Großzahl des Klerus des vorigen Jahrhunderts nehmen sie das Risiko auf sich, das Christentum auf den Weg der Abtrennung und der kulturellen Autonomie führen zu wollen. Als ob es dem Genius des Christentums nicht entspräche, den Honig seines Glaubens aus den Blüten der jeweiligen Kultur zu ziehen. Die zweite Naivität ist nicht ein statischer Zustand sondern eine Glaubensart in steter Bewegung. Die Aufgabe der Moderne ist es, den Glauben in Distanz zu setzen. Sie dringt wie ein Keil in das spontane Bewußtsein des unmittelbaren Glaubens ein und bricht diesen auf. Es kommt zur Infragestellung - Prüfung würde sie die Initiationstheorie nennen. So kann die Bibel als kulturelles Zeugnis verstanden werden. Konversionserlebnisse lassen sich auch psychologisch erklären, und die soziologische Betrachtungsweise macht kirchliche Machtverhältnisse sichtbar. Dabei werden die Fundamente des Glaubens versetzt, in die Tiefe, wenn man nicht mitten in der Furt steckenbleibt in einer selbstgenügsamen unaufhörlichen Infragestellung ohne Antwortversuche. Glaubende, die durch den Fluß der Moderne gewatet sind, erzählen ihren Glaubensweg. Sie haben Verständnis für andere Erfahrungen im Glauben und schöpfen in eigenständiger Kreativität daraus. Sie sind nicht mehr Zuschauer. Wie für Eliane haben sie ihr Verhältnis zu sich selbst, zu den Mitmenschen und zur Welt radikal, also wurzelhaft, verändert. Sie vermögen, den Glauben zu feiern und ihm symbolisch und in poetischer Sprache Ausdruck zu verleihen. Sie haben einen gesunden Humor und Optimismus. Solche Glaubenspartner stiften Gemeinschaft, das heißt, sie sind mehr als bloße Angehörige einer Pfarrei.

Eine meiner Bekannten im südfranzösischen Dorf, vor Jahren noch die intelligente Fahnenträgerin des Antiklerikalismus, erklärte, sie sei nun Katechetin, obwohl mit dem Pfarrer in vielem nicht einverstanden. "Aber er ist ja nicht die Wahrheit", meint sie und fügt bei: "Wie soll er denn seinen Dienst als Sammler der Gläubigen leben, wenn wir nicht gemeinsam mit ihm Wahrheit suchen und uns nie mit vorläufigen Antworten begnügen. Diesen Dienst des ständigen Hinterfragens schulde ich ihm." Solcher Glauben hat mit Formalismus nichts mehr zu tun. Er vermag sich aber gerade deswegen in den Glaubensriten voll auszudrücken.

### 3. Wegbegleitung als Aufgabe

Solch radikale Veränderung, ich nenne sie Glaubensvertiefung, ereignet sich nicht von ungefähr. Sie gehört aber ganz dem Glaubenden. Wer im Dienst am Glauben seiner Brüder und Schwestern steht, kann weder den Aufbruch noch das Erreichen des Zieles bewirken oder gar erzwingen. Er kann nur Wegbegleiter sein, selbst in der Glaubensunruhe des "inquietum est cor meum". Auch der wohlgemeinte Aufruf "Kommt zu uns, wir sind Kirche!" kann nur als Überheblichkeit gewertet werden: es geht nicht um die Integration in meine Verstehens- und Glaubenskategorien, selbst wenn sie Ausdruck der schon erreichten zweiten Naivität wären.

Damit bezeichne ich eine unserer religionspädagogischen Sünden, nämlich unseren Weggefährten Abwege und vielleicht sogar Verwundungen ersparen zu wollen und ihnen zugleich die Resultate vorzulegen. Der Wegbegleiter kann nur Bedingungen schaffen und Hindernisse aus dem Weg räumen, damit sich dieses Durchwaten des Flusses überhaupt ereignen kann. Das ist aber auch wirklicher und voller Dienst am Glauben.

In unseren Institutionen zur Ausbildung für kirchliche Dienste in Lyon, Strasbourg und Fribourg haben wir unsere Ehemaligen befragt. Wir wollten von ihnen wissen, was besonders zur Glaubensvertiefung beigetragen habe. Die Antworten überschneiden sich, obwohl die Situationen je verschieden und die Ausbildungswege anders strukturiert sind. In keinem einzigen Fall nennen diese Personen einen bestimmten Kurs oder gar einen Inhalt, sondern sie weisen auf das Gesamte und die Kohärenz der Ausbildung. "Sei es in der Theologie oder in der Einführung in die Bibel, in den katechetischen Seminaren oder in der Liturgiewerkstatt, wir wurden hinterfragt, konnten uns mit unseren vorlauten Antworten nicht genügen und haben dabei an uns selbst gearbeitet." Diese Meinung ist kennzeichnend. Stets nennen die Befragten die persönliche Begleitung durch Tutoren, die Notwendigkeit der Gruppe, die Distanz von Zuhause, die Konvivialität - in Fribourg z.B. kochen und essen die Studenten gemeinsam am Institut. Sie sprechen aber auch von der Methode, nämlich sich Instrumente anzueignen oder solche zu entwickeln, um die Inhalte selbst zu erarbeiten. Die Befragten verweisen durchwegs auf die Momente des Glaubensfeiern und auf das gemeinsame Gebet; auch der Zeugnischarakter der Animatoren und Dozenten wird hervorgehoben: "Daß X uns mit seiner Psychologie auch gar nichts vorenthielt und abends mit uns um den Altar stehen konnte, hat mich neu strukturiert; ich durfte also auch mit all meinen Zweifeln glauben." Sicherlich gehört zu den Bedingungen auch die nötige Distanz - Distanz zum Institut, will es nicht zum wohligen Nest werden; deshalb werden an allen französischsprachigen Instituten die Kurse auf zwei bis drei Tage in der Woche konzentriert. Die anderen Tage leben die Studenten in ihren Gemeinden. Distanz auch zur eigenen Kultur und zu sozialen Angewohnheiten - hier treffen sich Menschen aller Altersstufen und praktisch aller sozialen Schichten mit verschiedenen Vorbildungen, vom Mechaniker zur Ärztin, von der Politikerin zur Verkäuferin und vom Gewerkschaftssekretär zur Personaldi- rektorin eines Spitals.

Diese Bedingungen lassen sich übertragen auf andere Situationen: Überall wo sich einige Glaubende treffen und miteinander suchen, geht es um eine Grundbedingung, um eine Grundlinie und um ein Ziel.

#### 4. Die Grundbedingung heißt: die gläubige Vergangenheit durchqueren

Dabei kommt die fundamentale narrative Dimension des christlichen Glaubensverständnisses zum Zug. Nicht nur die Urgemeinde war Erzählgemeinschaft, sondern jeder Einzelne arbeitet sich zu den Quellen seiner eigenen Glaubensgeschichte, und von dieser über Jahrhunderte von Erzählungs- und Erfahrungsgemeinschaft zu den Wurzeln zurück. Es ist ein charakteristisches Zeichen der zweiten Nativität, diesen erfahrenen persönlichen Glaubensweg erzählend interpretieren und ihn dabei mit der Erzähl- und Wirkungsgeschichte verknüpfen zu können. Der Wegbegleiter selbst ist der erste Erzähler; denn seine Glaubenserzählung provo-

ziert auch weitere Erzählungen. Ein Stück weit ist dann Glaubensintelligenz - als solche verstehe ich eine wichtige Funktion der Theologie - stets auch autobiographisch im Sinne von H. Cox.<sup>9</sup> Wenn der Glaubende seine persönliche und kollektive Vergangenheit durchquert hat, sagt er nicht mehr "Ich will dir erklären", sondern "Ich will dir erzählen". Das kann auch ohne Worte im symbolischen Handeln sich eröffnen.

##### 5. Die Grundlinie heißt: Wiedereinführung in die Dynamik des Glaubens

Hier geht es darum, die Herausforderungen der Zeit ernst zu nehmen und mit ihnen ins Gespräch zu kommen. Die konstruktive Auseinandersetzung ist wichtig, nicht nur auf der Stufe der gelehrten Schreibtischarbeit, sondern am Ort, mit den Menschen vor Ort. Warum kann denn zum Beispiel mein Nachbar aus Frankreich, ein guter Großvater mit dem Herzen auf der Hand, nicht verstehen, daß jetzt für diese Marokaner eine Moschee gebaut wird; die sollen sich anpassen und so sein wie wir. Wir haben ja schon eine Kirche. Sonst sollen die nach Hause." Dabei hat er, der Polizeibeamte, während der Besetzung unter Lebensgefahr eine jüdische Familie in seiner Dienstwohnung verborgen. Was verunsichert ihn denn? Meiner Meinung nach sind solche Reaktionen meistens der Ausdruck einer schwachen und gefährdeten Identität. Bloß wer eine sichere und erstarkte Identität besitzt, kann angstlos und vorurteilslos auf den anderen zugehen. Solche Identität erstarkt in gemeinsam gelebten Lebensvollzügen, auch im Glauben. Das kann ein noch so guter Fernkurs eben nicht bewirken. Im Stiften von Glaubensgemeinschaft - gemeinsam erlebt, erzählt und gefeiert - liegt die Aufgabe des Begleiters. Denn Glaubensinhalte, von jeglicher Kommunikation getrennt und praktisch chemisch rein analysiert und vermittelt, führen kaum in die Dynamik des brüderlich gelebten Glaubens.

##### 6. Das Ziel heißt: "zweite Naivität im Glauben"

Sie ist geglückte Alchemie der Wurzeln und der Blätter. Der Glaubenspartner kann zu den Wurzeln stoßen, die eigene Glaubensbiographie interpretieren und sich vom Mark jener nähren, die uns vorangegangen sind. In diesem Sinne ist "zweite Naivität" stets radikal. Diesen Lebenssaft vermittelt der Glaubende den Blättern, den Winden ausgesetzt. Es ist Alchemie von Erinnerung<sup>10</sup> in ihrer ganzen spirituellen Dimension, und von Noch-nicht-Dagewesenem, von Verwurzelung und Öffnung hin auf Zukunft, von Geschichte und neuer Identität.

Dabei erhält der Glaube eine neue Autorität: er wird zum "auctor", also zum Gründer. In der Kirche ist Autorität nicht bloß eine Dienstfunktion, sie ist Urheberaufgabe jedes Getauften und begründet die Verantwortung eines Lebens vor Gott. Nur so kann der Glaube dialogisch werden und aus der Glaubensintelligenz heraus in kreativem Verhältnis zur Kultur bestehen.

<sup>9</sup> H. Cox, *Verführung des Geistes*, Stuttgart 1973.

<sup>10</sup> Erinnern beinhaltet das Er-innern als Spiritualität.

Zweite Naivität ist dann stets auch Spiritualität, weder ein fakultativer Sonderbereich in Studienplänen, noch ein besonderes Studienobjekt, sondern unbedingte Dimension in der Spannung zwischen Verstehen und Bekennen, das dem gemeinsam gesprochenen "Wir glauben" die persönliche Urheberchaft erst ermöglicht.

"Den Glauben zum Tragen bringen", darum ging es mir in diesen Überlegungen, darum geht es mir in der ganzen Praxis der Ausbildung kirchlicher Mitarbeiter. Manches konnte ich nur anschneiden und es bedürfte einer Vertiefung und auch weiterer Forschungen. Auch konnte ich im Rahmen dieses Vortrages dem unbedingten Stellenwert der Philosophie, der Exegese sowie der Sozialwissenschaften und der Geschichte bei der Ausbildung und bei der Erwachsenen Katechese nicht die gebührende Aufmerksamkeit schenken.

Für mich bleibt im Rahmen dieser Feier das Ernstnehmen unserer Aufgabe als Weggefährten. In den letzten Jahrzehnten haben wir diese Aufgabe besonders als Reflektieren und Rückmelden im Sinne von Rogers verstanden. Es gilt aber auch, die Strukturierung oder die Wiederstrukturierung der Intelligenz und des Lebens zu begleiten. Neben der mehr psychologischen Dimension hat der Weggefährte auch eine Wachstumsdimension wahrzunehmen.<sup>11</sup> Hier müßte die Forschung ansetzen. Wir kennen noch zu wenig über die Lebensalter des erwachsenen Gläubigen, über dessen Strukturierungsprozesse und deren Stufen. Auch diese Forschung gehört zur Aufgabe des Weggeleiters.

Schließlich geht es darum, die Autorität des Glaubenden zu begleiten in seiner persönlich verantworteten Urheberchaft der Sinnfindung. Solch solidarisches Mitgehen erfordert von uns Rollenkompetenz, aber auch Kompetenz des Wissens, des Seins und der Heiligkeit.

Dozent

Dr. Ambroise Binz

11, rue de l'Hôpital

CH-1700 Fribourg

---

<sup>11</sup> Amerikanische und kanadische Studien sprechen von "growingprocess as learningprocess".

FRITZ OSER

DAS VERHÄLTNISS VON RELIGIÖSER ERZIEHUNG UND ENTWICKLUNG:  
EIN RELIGIONSPÄDAGOGISCHES CREDO1. Möglichkeiten einer Erziehung, die auf Entwicklungsmodellen beruht: Übersicht

Das Verhältnis zwischen Erziehung und Entwicklung ist nicht ungetrübt. Erziehungswissenschaftlich fundierte Ziele tragen auf ihrem Weg zum Unterricht oft die unausgesprochene Voraussetzung mit sich, daß das, was lernmäßig verändert werden *solle*, auch verändert werden *könne*. Aber gerade diese Voraussetzungen sind nicht immer erfüllt, was speziell die Entwicklungspsychologie aufzeigen kann. Ihre Stärke besteht denn auch darin, uns Kenntnisse etwa darüber zu liefern, wie ein Kind im voroperatorischen Stadium der Intelligenzentwicklung bestimmte Inhalte des Weltbildes perzipiert, wie ein Schüler auf einer bestimmten Stufe des moralischen Urteils moralisch argumentiert oder wie die Struktur der Gottesbeziehung auf einer bestimmten Stufe der religiösen Entwicklung beschaffen ist. Allerdings kann sich die Erziehung mit Feststellungen über die Eigenständigkeit des kindlichen Denkens nicht begnügen; sie muß darüber hinaus Lernprozesse initiieren und Möglichkeiten dafür bereitstellen, daß - um ein wesentliches religionspädagogisches Lernziel zu nennen - die Kinder auch in schwersten Situationen glauben können.

Welches sind nun die Möglichkeiten, die eine auf der Entwicklungspsychologie fundierte Erziehung ins Auge fassen kann? Es sind dies a) das Verstehen der religiösen Denkstruktur des Kindes, b) der optimale horizontale Ausbau der jeweiligen Stufe, c) die Entwicklung zur nächsthöheren Stufe und d) die optimale Kontextualisierung dieser religiösen Entwicklung. Diese vier Formen sollen in diesem Aufsatz unter normativ-erzieherischem Gesichtspunkt erörtert werden.

2. Die Grundlagen einer strukturgenetischen Religionspädagogik

Ein Kind von 12 Jahren, das ein Los gewinnt, erklärt sich dieses Glück damit, Gott sei besonders gut zu ihm. Es habe schließlich auch viel für Gott getan und viel gebetet; deshalb habe Gott ihm jetzt auch geholfen.

In einer anderen Situation, in der sein(e) Freund(in) schwer krank wird, meint das Kind, Gott wolle es prüfen. Und es und sein(e) Freund(in) müßten jetzt tapfer sein, dann werde Gott dies belohnen und dafür sorgen, daß er/sie gesund werde.

In einer dritten Situation, in welcher der/die Schüler(in) ein Ausscheidungsspiel verliert, meint er/sie, Gott werde das nächste Mal zum Sieg verhelfen, denn er sei ja gerecht.

In einer vierten Situation opfert das Kind von seinem Taschengeld und betet dazu: "Lieber Gott, hilf mir bei der nächsten Prüfung, denn Du kannst alles, und ich tue ja so viel für die Armen. Du darfst mich nicht strafen, indem Du mich bei der Prüfung im Stich läßt."

Das Weltbild dieses Kindes ist so gestaltet, daß Gott hie und da in die Welt eingreift, nämlich dann, wenn es wieder einmal notwendig ist, die Menschen in ihre Schranken zu weisen. Die Entstehung der Welt ging gemäß dem Kind so vonstatten, daß der Himmel immer schon da war, Gott hingegen die Erde rund machte und auch Sonne und Mond schuf, woraus sich dann alles andere entwickelte.

Diese Form von religiösem Bewußtsein beinhaltet eine eindeutige Beziehungsstruktur und ist durch eine hohe transsituationale Stabilität geprägt. Es läßt sich mit folgenden Elementen operational definieren:

- Gott tut etwas, aber der Mensch muß auch etwas tun.
- Gott handelt in Entsprechung zu den menschlichen Leistungen.
- der Mensch kann durch bestimmte Taten Gottes Wohlgefallen verdienen.
- Gott greift in die Schöpfung ein, aber nicht allenorts; der Rest geschieht von selbst oder durch den Menschen.
- Gott zeigt den Menschen, welchen Weg sie gehen sollen, dies durch Prüfungen, seltene Zeichen und sein mitunter notwendiges Eingreifen.

Diese Elemente prägen dieses 12jährige Kind in ganz entscheidender Weise. Mit Piaget formuliert: Das Kind assimiliert und akkommodiert die Welt mit der beschriebenen religiösen Struktur. Diese verleiht ihm Identität, schafft ihm Gleichgewicht und verbürgt ihm Sicherheit. Mit ihr werden die Erfahrungen in seinem Leben religiös gedeutet.

Die beschriebene Struktur entspricht der Stufe 2 unserer religiösen Entwicklungstheorie. Daß solche Grundmuster existieren, die in unserem Gebet, in der Teilnahme am Kult und in unserer Sinnggebung aufscheinen und insbesondere unsere Gottesbeziehung prägen, ist schon durch eine gewisse face-to-face-Validität festzustellen und dürfte religionspädagogischer Alltagserfahrung entsprechen.

Schwieriger hingegen ist es, diese Struktur zu überwinden, ohne Religiosität zu gefährden und ohne den Bruch in der Entwicklung zu einem Abbruch des Glaubens werden zu lassen. Diese Aufgabe erfordert ein hohes Maß an erzieherischer Verantwortung, wie sie vermutlich noch gar nicht wahrgenommen wird. Kinder sollen ja ihre Religiosität verändern können, sie sollen diesbezüglich freier, zugleich auch tiefer und integrierter werden. Aber wie kann dies geschehen?

Dazu ist *erstens* eine Theorie der religiösen Entwicklung erforderlich, welche Voraussagen über deren Richtung ermöglicht und sich bewährt hat, bzw. nicht falsifiziert worden ist. *Zweitens* ist eine "progressive" *pädagogische* Theorie notwendig, wobei sich die Progression auf die Stimulierung dieser Entwicklung bezieht. *Drittens* wird eine Theorie der *Interaktion* gebraucht.

#### *Eine Entwicklungstheorie des religiösen Bewußtseins*

In einem langwierigen Forschungsprozeß, der sich bereits fast ein Jahrzehnt hinzieht, haben wir Entwicklungsstufen des religiösen Urteils entworfen, diese einer ersten empirischen Überprüfung unterzogen und verwerfen müssen; darauf

haben wir sie modifiziert und schließlich validieren können.<sup>1</sup> Wie aus der Beschreibung der Stufe 2 bereits ersichtlich geworden ist, handelt es sich beim religiösen Urteil generell um eine ganzheitliche und transssituationale Struktur, die insbesondere die Beziehung des Menschen zu Gott prägt, und die sich gemäß unserer Daten über fünf Stufen hinweg entwickelt:

1. *Stufe:* Das Kind fühlt sich "ausgeliefert". Es glaubt an ein Größeres, das über ihm steht und es in allem leitet.
2. *Stufe:* Das Kind kann dieses Größere, das über ihm steht, durch intentionale Akte wie Opfer, Gebet, das Befolgen der Gebete etc. beeinflussen; Negatives, welches ihm droht, kann es gleichermaßen abwenden.
3. *Stufe:* Der junge Mensch befreit sich aus der Abhängigkeit von diesem "Größeren", stellt sich auf sich selber, anerkennt aber (in den meisten Fällen) einen eigenen Zuständigkeitsbereich des Ultimatens, das sein Leben nicht mehr direkt beeinflusst.
4. *Stufe:* Der Mensch nimmt sich als derjenige wahr, der selber entscheidet, selber handelt, selber reflektiert und selber die Verantwortung ergreift. Er fragt nun aber nach den Bedingungen der Möglichkeit für diese Vernunft und seine Freiheit; er erfährt sie als durch das Ultimate gegeben und geschenkt.
5. *Stufe:* In allem, was der Mensch tut, sieht er sich heilsgeschichtlich verwurzelt. Er nimmt den Standpunkt einer unbedingten Religiosität ein, die nicht mehr auf einen Sonderbezirk der Lebenswelt beschränkt, sondern allumfassend ist. In seinem Handeln wird das Göttliche unmittelbar anwesend, dies zumal dort, wo echte und engagierte Begegnung geschieht.

Diese Theorie ist - wie bereits erwähnt - in einem großangelegten Forschungsprojekt validiert worden. In einer ersten Querschnittstudie mit 112 Versuchspersonen ergab sich ein Alterstrend, der hochsignifikante Entwicklungsunterschiede anzeigte. Dieser Trend konnte auch in Stichproben aus anderen Kulturen und Religionen nachgewiesen werden, so bei Buddhisten in Dharamsala im Staat Himachal Pradesh (Exiltibetaner), bei Hinduisten in Jaipur im indischen Staat Rajasthan, bei Angehörigen einer Stammesreligion in Gekore (Rwanda), bei rwandesischen Christen in Nyaruteye in der Provinz Kigembe<sup>2</sup> und schließlich bei Angehörigen der jüdischen Religion und bei Muslims. Unterschiede aufgrund der Konfessionszugehörigkeit ließen sich in der Grenchnerstudie<sup>3</sup> nicht nachweisen; die Variable Geschlechtszugehörigkeit bewirkte nur bei den Adoleszenten einen Entwicklungs-

<sup>1</sup> Vgl. die umfassende Darstellung in unserem Buch: F. Oser/P. Gmünder, *Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung*, Zürich/Köln 1984. Eine Neuauflage des Buches ist im Gütersloher Verlag in Vorbereitung.

<sup>2</sup> Vgl. A. Dick, *Drei transkulturelle Erhebungen des religiösen Urteils. Eine Pilotstudie*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit, Universität Freiburg/Schweiz 1982.

<sup>3</sup> Oser/Gmünder (s. Anm. 1), bes. 192ff.

unterschied zugunsten der Mädchen; Ober- und Mittelschicht differierten hingegen signifikant von der Unterschicht.

Dieses Strukturmodell der religiösen Entwicklung basiert, um es noch einmal zu betonen und Mißverständnisse zu vermeiden, auf:

- a) der Beziehung zwischen Mensch und Gott in konkreten Lebenssituationen
- b) einer solchen Differenzierung dieser Beziehung, die zu immer mehr Freiheit und zugleich zu einer je tieferen Integration hinführt
- c) einer immer umfassender werden Einbeziehung des kommunikativen Umfelds in die Gottesbeziehung
- d) der Annahme, daß die Inhalte des jeweiligen Religionssystems auf einer höheren Stufe jeweils adäquater rezipiert und integriert werden.

Diese Annahmen habe ich in verschiedenen Schriften z.T. normativ logisch, z.T. empirisch zu belegen versucht.<sup>4</sup>

### 3. Kritiken und ihre Widerlegung

Diese Stufenskala blieb nicht unwidersprochen. Die wichtigsten Kritiken lauten folgendermaßen:<sup>5</sup>

- Der kognitiv-verbale Aspekt der Religiosität dominiere einseitig über die emotionale Dimension.
- Als höchste Stufe der religiösen Entwicklung werde die "Religiosität eines Theologie- oder Philosophieprofessors" suggeriert.
- Die von der Psychoanalyse entdeckten psychodynamischen Prozesse im frühkindlichen Alter würden ausgeblendet.
- Religion werde einseitig individualistisch gesehen.
- Die Dilemmageschichte (Paul-Dilemma) sei moralistisch enggeführt.
- Der Begriff "Ultimates" sei zu unscharf und erlaube es nicht, ein religiöses Proprium zu bestimmen.
- Religiosität werde auf Kontigenzbewältigung reduziert.
- Die Stufe 3 komme nicht als eine genuin religiöse Stufe vor (Deismus, Atheismus).

Mehrere dieser kritischen Einwände sind widerlegt. An dieser Stelle möchte ich aber gleichwohl auf drei Punkte eingehen:

#### *a) Vernachlässigung des affektiven Bereichs:*

Wenn Menschen Fragen des Zufalls, des Glücks, des Krankseins etc. in einem religiösen Sinne beantworten, so geschieht dies nicht auf der Metaebene des "Verstandes", sondern auf der Ebene der Tiefenstrukturen. Darin sind Erschütterung,

<sup>4</sup> Vgl. den Übersichtsartikel: F. Oser/A. Bucher, Die Entwicklung des religiösen Urteils - ein Forschungsprogramm, in: *Unterrichtswissenschaft* 15 (1987) 132 - 156. In diesem Aufsatz sind auch die Publikationen aufgeführt, die bis Anfang 1987 zu dieser Theorie erschienen sind.

<sup>5</sup> Vgl. die umfassende Auseinandersetzung in: F. Oser, *Genese und Logik der Entwicklung des religiösen Urteils*. Eine Entgegnung auf meine Kritiker, erscheint in: K.E. Nipkow/F. Schweitzer/J. Fowler (Hg.), *Glaubensentwicklung und Erziehung*, Gütersloh 1988.

Freude, Angst und andere psychische Dimensionen mehr impliziert. Allerdings messen wir nicht die Ausprägung dieser affektiven Befindlichkeiten, sondern wir erheben vielmehr die innere religiöse Denkstruktur. Damit unterstellen wir in keiner Weise, andere Kriteriumsmaße seien nicht meßbar. Selbstverständlich müssen wir in zukünftigen Erhebungen unsere Stufen mit Typen der Religiosität korrelieren oder - was wir bereits getan haben - mit Angstmaßen in Verbindung bringen.

Nichtsdestoweniger ist es einer Forschergruppe erlaubt, ein Element, in diesem Falle die religiöse Weltbewältigung unter dem Gesichtspunkt der erfahrenen und gedeuteten Beziehung des Menschen zu Gott, ins Auge zu fassen, ohne vorerst alle übrigen Variablen miteinzubeziehen. Denn wer eine sozialwissenschaftliche Theorie erarbeitet, kann nicht alles zugleich erfassen, ohne Gefahr zu laufen, letztlich nichts mehr zu fassen (so glaube ich auch, daß Fowler<sup>6</sup> mit seiner mehr inhaltlich gefüllten und zu facettenreichen Entwicklungstheorie dieser Gefahr erlegen ist).

#### *b) Reduktion der Religion auf Kontingenzbewältigung*

Wer unserem Ansatz diesen Vorwurf macht,<sup>7</sup> verwechselt das Konstrukt "Religiöses Urteil" mit der Methode, mit der wir es messen. Das religiöse Urteil, bzw. Bewußtsein ist - wie schon mehrfach erwähnt - der Ausdruck der gelebten Beziehung zwischen Mensch und Gott in konkreten Situationen. Für die empirische Erforschung müssen nun diese religiösen Urteilsschemata, da sie dem Subjekt im täglichen Leben selten explizit bewußt sind, gleichsam "aktiviert" werden. Dies versuchen wir damit, daß die Probanden mit Kontingenzsituationen konfrontiert und dadurch in ein Ungleichgewicht versetzt werden, welches von den Probanden in irgendeiner Weise "bewältigt" werden muß.

Freilich weist jede empirische Methode ihre Schwächen auf, was auf sozialwissenschaftliche Theorien generell zutrifft. Das Ringen um die Validität der Konstrukte und um die Reliabilität der Messung ist eine wichtige Anstrengung. Natürlich müssen wir versuchen, dabei keine Achillesversen zu zeigen.

#### *c) Die höchste Stufe als "Professorentheologie"*<sup>8</sup>

Dieser Vorwurf ist teilweise berechtigt. Warum? In Stichproben, die randomisiert (d.h. nach dem Zufallsprinzip) gezogen wurden, finden wir kaum Personen auf Stufe 5. Infolgedessen legt es sich nahe, religiöse Führer, Philosophen und Theologen zu befragen, die ja allesamt gesellschaftliche "Randgruppen" und Minderheiten bilden. Sofern diese nicht auf der Metaebene herumspekulieren, sondern ihre eigenen religiösen Erfahrungen aussprechen, werden mögliche Definitionen

<sup>6</sup> J. Fowler, Stages of Faith. The psychology of human development and the quest for meaning, San Francisco 1981.

<sup>7</sup> Vgl. R.L. Fetz/A.A. Bucher, Stufen religiöser Entwicklung? Eine rekonstruktive Kritik an Fritz Oser und Paul Gmünder, Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 3 (1986) 217 - 230.

<sup>8</sup> Vgl. H.G. Heimbrock, Lern-Wege religiöser Erziehung, Göttingen 1984, bes. 163.

der höchsten religiösen Stufe greifbar. Ohnehin ist unser Versuch, die fünfte Stufe auf den Begriff zu bringen, aus vielen lebensgeschichtlich orientierten Gesprächen mit solchen Menschen erwachsen. Ihre weitere Schärfung ist Aufgabe zukünftiger Forschung.

#### 4. Was Experten der religiösen Erziehung leisten müssen

Bevor die erzieherischen Konsequenzen aus dem strukturgenetischen Ansatz im Detail gezogen werden können, müssen wir uns fragen, welches religionspädagogische Menschenbild notwendig ist, um diese Konsequenzen auch zu erfüllen. Operational formuliert: Welche Voraussetzungen müssen den Experten der religiösen Erziehung aberverlangt werden, damit sie die vier im ersten Abschnitt aufgelisteten Postulate einzulösen vermögen?

Zunächst ein Beispiel:

Ein fünfjähriges Kind kommt nach Hause und fragt seine Mutter: "Hat der liebe Gott wirklich alles gut gemacht?" Die Mutter antwortet leicht verärgert: "Aber das habe ich dir doch schon oft gesagt, daß er alles gut eingerichtet hat." Das Kind fährt traurig fort: "Warum hat er mir denn rote Haare gemacht? Und alle lachen mich aus?"

Wie reagiert nun der Nicht-Experte? Er beginnt, dem Kinde Erklärungen zu verabreichen. Er erläutert, daß die Schöpfung eben nicht vollkommen sei. Er redet von der Erbschuld.

Was aber tut der Experte, in diesem Falle die Mutter? Sie hebt das Kind auf ihre Arme, schäkert mit ihm, liebkost es, tritt mit ihm vor den Spiegel und zählt alles auf, was an ihm schön ist, bis das Kind zu lachen anfängt. Dann sagt sie ihm: "Der liebe Gott hat dich ebenso lieb wie ich." Sie gibt ihm die Kraft, an sich zu glauben, obgleich es wegen der roten Haare ausgelacht wird. Zudem wird sie in der Schule intervenieren, um solche Gemeinheiten zu unterbinden.

Experten setzen eine Theorie anders in die Praxis um als Theoretiker oder "Novizen". In diesem Falle hat die Mutter nicht *erklärt*, Gott habe es *nicht* gemacht; sie hat den natürlichen Artifizialismus des Kindes nicht zerstört; sie hat ihm vielmehr geholfen, eine Beziehung zu Gott zu erschließen, die für das Kind existenziell ist und es "trägt".

In den USA wird zurzeit das Handeln von Expertenlehrern intensiv erforscht und mit jenem von "Novizen" und Nicht-Experten verglichen. Diese Handlungsweisen werden zu den Ergebnissen pädagogisch-psychologischer Grundlagenforschung in Beziehung gesetzt.<sup>9</sup> Für die Religionspädagogik ist die Tatsache bedeutsam, daß Experten das Wissen um die Stufen des religiösen Urteils für die Favorisierung

---

<sup>9</sup> C.D. Berliner, In pursuit of the expert pedagogy, in: Educational Research, Vol. 15 (1986) 5 - 13.

eines solchen Religionsunterrichts einsetzen, in welchem die Schüler nicht nur argumentieren, sondern vielmehr handeln und diskutieren können, in welchem sie nicht durch die Fragen eines "Confrencier-Lehrers" (Piaget) gegängelt, sondern zum selbständigen Suchen angeregt werden, in welchem nicht ein fader Mittelweg betont, sondern vielmehr echte Gemeinschaft erfahren werden soll, sodaß Religiosität und Schulkultur wieder vereinigt werden können.

Ich möchte nun darstellen, was Experten zu leisten hätten, wenn sie das befreiende Potential des strukturalistischen Ansatzes auch im Bereich der religiösen Bildung ausschöpfen würden:

- a) Sie müßten zeigen, daß Religiosität nicht im diskussionslosen und unterwürfigen Übernehmen "geheiliger Wahrheiten" besteht, sondern auf dem Hintergrund der Offenbarung eine selbsterprobte Antwort auf die bedrängenden Sinnfragen des Lebens darstellt.
- b) Sie müßten verständlich machen können, daß nicht alle Angehörigen einer Glaubensgemeinschaft die religiösen Inhalte und Wahrheiten in gleicher Weise sehen, sondern daß es diesbezüglich gewichtige Unterschiede gibt, die durch die jeweiligen Stufen, Lebensphasen, Erfahrungen etc. bedingt sind.
- c) Sie müßten Erfahrungen ermöglichen, daß religiöses Denken und Handeln auch wirklich zu befreien vermögen.
- d) Sie müßten offen sein für andere religiöse Ansichten und Meinungen und innerhalb von Glaubensgemeinschaften eine Vielfalt zulassen, um religiöse Entwicklung zu fördern und nicht in Dogmatismus zu ersticken.
- e) Sie müßten gegen den Aberglauben ankämpfen, Religion verschwinde in dem Maße, wie ihre unbewußten Hintergründe ins Bewußtsein gehoben werden (klassische psychoanalytische Religionskritik).
- f) Sie müßten religiöse Oberflächlichkeit verhindern, dies beispielsweise dadurch, daß der Glaube an Horoskope, Sternzeichen und ungreifbare Einflüsse als letztlich unzureichend herausgestellt wird.
- g) Vor allem aber müßten sie der Moralisierung der Religion durch professionelle Sinnverwalter entgegenzutreten. In der Religion ist nicht die Moral entscheidend, sondern die Beziehung zu Gott, die Sinn zu stiften vermag und auf das Ethos eines Menschen nicht ohne Folgen bleibt. Will man diese Beziehung fördern, so gilt es, Variablen wie Vertrauen versus Angst, Hoffnung versus Absurdität, Freiheit versus Abhängigkeit, Transzendenz versus Immanenz, Dauer versus Vergänglichkeit, Unerklärliches versus funktional Durchschaubares, Heiliges versus Profanes in ein Gleichgewicht zu bringen, da es sich bei ihnen um Elemente der Beziehung zu einem Letztgültigen handelt.

Diese sieben Forderungen bzw. Desiderata sind Voraussetzungen für die Möglichkeit einer eigenständigen menschlichen Religiosität, die als eine *Beziehung* verstanden wird. Sie unterstellen Religion als einen solchen Bereich, in welchem dem Menschen keine Leistungen abverlangt werden, sondern wo vielmehr seine existenzielle und wahrhaftige Auseinandersetzung mit dem Letztgültigen gefordert ist.

## 5. Vier Möglichkeiten erzieherischen Denkens und Handelns auf der Basis des strukturalgenetischen Ansatzes.

Im ersten Abschnitt haben wir vier mögliche pädagogische Konsequenzen der strukturalgenetischen Religionspsychologie erwähnt, die nun entfaltet werden sollen:

### *a) Das Verstehen der jeweiligen Struktur des kindlichen Denkens im religiösen Bereich*

Sofern man den Anspruch erhebt, der Erzieher müsse das Kind dort abholen, wo es tatsächlich steht, ist man selbstredend zu Überlegungen verpflichtet, wie dieser Anspruch eingelöst werden kann. In der geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogik gelang dies durch die Hermeneutik von Kinderaussagen. Dazu mußte das Kind freilich erst zum Sprechen gebracht werden. Sofern dies gelang, bestand allerdings die Gefahr, daß ein zu rasches Eingreifen und Reagieren des Lehrers den Dialog zerbrach. Künstliche Frage-Antwortspiele, in denen der "allwissende" Lehrer die Antworten der Schüler entweder suggeriert oder dann "zurechtdrückt", um sie - im Falle des Religionsunterrichts - in ein vorgeformtes theologisches Schema einzugießen, prägen auch heute noch den religionspädagogischen Alltag.<sup>10</sup> Ihr fataler Effekt besteht aber mit darin, daß die Fähigkeit, echte Fragen zu stellen und sie selbständig zu beantworten, nicht erworben - und wenn vorhanden - wieder verlernt wird.

Ganz anders ist das Verstehen dann, wenn Kenntnisse über die religiösen Denkstrukturen des Kindes zum Zuge kommen. Als ich ein siebenjähriges Mädchen fragte, warum denn Jesus zu Zachäus gegangen sei, meinte es, um zu sehen, was für Vorhänge und was für Geschirr er habe, ob seine Frau nett und hübsch sei. Auf die Frage, warum denn das, antwortete es, weil Jesus den Zachäus lieb habe. Ich begriff sofort: Liebe hat hier mit konkreten Dingen zu tun. Verstehen bedeutet jetzt etwas anderes, nämlich das Wissen um die Elemente der Struktur (hier jene der Stufe 1) des religiösen Urteils, sowie die Zumutung, daß das Kind sich in der Weise verständlich machen kann, daß es von mir und den Erziehern seinerseits verstanden wird. *Hier kommt kommunikatives Verstehen aufgrund des Wissens um die Strukturen zum Ausdruck.*

Dieses Verstehen wird speziell bei den Adoleszenten auf der Stufe 3 wichtig. Die empathische Intuition in ihrer Religiosität wird erst aufgrund des Wissens über ihre deistische Haltung und darüber möglich, daß sie sich von den früheren Formen ihrer Religiosität trennen müssen, um religiös autonom zu werden. Wenn Bettelheim in seinem schönen Buch "Ein Leben für Kinder" sagt:

"Wenn wir das, was in ihrem (der Kinder, F.O) tiefsten Innern vorgeht, verstehen wollen, müssen wir uns auf unsere empathische Reaktionen verlassen, wobei unser Verstand sich zu verstehen bemüht, was sie uns mit ihren Worten und Handlungen mitzuteilen versuchen, während unser Unbewußtes durch 'Projektionen in das Objekt unserer Kontemplation' sie im Zusammenhang

---

<sup>10</sup> Vgl. G. Stachel, Die Religionsstunde - beobachtet und analysiert, Zürich/Köln 1976.

unserer eigenen inneren Erfahrungen aus Vergangenheit und Gegenwart zu sehen versucht."<sup>11</sup>

so ist diese Aussage ungenügend. Denn die "empathischen Reaktionen" müßten ergänzt werden durch das Wissen über die jeweilige, in unserem Falle die religiöse Denkstruktur und ihre Entwicklung, oder mit anderen Worten: mit Kenntnissen über jene universellen Muster religiösen Bewußtseins, mit denen Menschen ihre Wirklichkeit religiös bewältigen. Dieses Verstehen, das auf entwicklungspsychologischen Kenntnissen basiert und über die von Dilthey postulierte "Einfühlung" hinausreicht, ist ein unabschließbarer Prozeß. Durch das klinische Interview und die hermeneutische Arbeit im Scoringprozeß können Unterrichtende mehr und mehr Wissenspartikel aufnehmen und dadurch ihr Vorverständnis über das kindliche Verstehen erweitern. Dabei bleibt die von Gadamer aufgestellte These bestehen, wonach die "explizite Form des Verstehens" die "Auslegung" ist.<sup>12</sup> Aber sie erhält nun Hilfen von solchen Theorien, die Aufschlüsse darüber vermitteln, wie bestimmte Muster des jeweiligen Denkens beschaffen sind, handle es sich nun um den logischen, den soziomoralischen, ästhetischen oder schließlich den religiösen Bereich.

Anzufügen wäre noch, daß Eleanor Duckworth vielleicht als eine der ersten von einem an Piaget orientierten Lehrerkurs berichtet, in welchem per Video Kinder beim Problemlösen beobachtet wurden.<sup>13</sup> Im Zentrum der Aufmerksamkeit stand ausschließlich das Denken der Kinder. Die Autorin berichtet von einer sehr hohen Sensibilisierung der beteiligten Lehrer. Der von ihr gewählte Titel: "Verstehen, as Kinder verstehen" scheint mir gerade für die Religionspädagogik ein dringlicher Impuls für ähnliche Vorhaben zu sein.

#### *b) Der optimale Ausbau der jeweiligen Stufe*

Bevor überhaupt nur daran gedacht werden kann, das religiöse Urteil der Schüler zu stimulieren, muß gewährleistet sein, daß die jeweilige Stufe horizontal ausdifferenziert ist. Dafür müssen die Kinder die Gelegenheit erhalten, ihre erworbene Denkstruktur - besonders wenn sie "neu" ist - so oft und so optimal als möglich anzuwenden und ihre Wirkweise zu überprüfen. Dies wird aber durch zweierlei in Frage gestellt: Zunächst durch den Unterricht, sofern in diesem den Kindern eine theologische Erwachsenenposition aufgezwungen wird; sodann dadurch, daß eigene religiöse Probleme, Haltungen und Reaktionen nicht zur Sprache gebracht werden. Auf diese Weise wird der Schüler, je älter er wird, zum Verstummen gebracht.

Die Anwendung der eigenen Struktur auf neue Lebensbereiche ist von Piaget insbesondere wegen der möglichen horizontalen Verschiebungen gefordert worden. Solche "d'calages" sind dort anzutreffen, wo Kinder für bestimmte inhaltliche Bereiche beispielsweise die Stufe 2, für andere hingegen die Stufe 3 anwenden. Bisher sind in dieser Hinsicht weder beim moralischen Urteil noch beim religiösen Ur-

<sup>11</sup> B. Bettelheim, Ein Leben für Kinder, Frankfurt/M. 41987, 100.

<sup>12</sup> H.G. Gadamer, Wahrheit und Methode, Tübingen 1975, 290.

<sup>13</sup> E. Duckworth, Verstehen, was Kinder verstehen, in: Neue Sammlung (1983) Heft 2, 163 - 175.

teil systematische Zusammenhänge gefunden worden. Nichtsdestoweniger kann die Ausdehnung der jeweiligen Stufenmuster auf die unterschiedlichsten inhaltlichen Bereiche eine jeweils höhere Mobilität der Struktur bewirken,<sup>14</sup> auch jener des religiösen Urteils, woraus eine umso stabilere religiöse Identität resultiert. Die *höhere Mobilität* zeigt sich daran, daß das Kind für die Deutung seiner Lebenserfahrungen schneller religiöse Antworten bereit hat und mit ihnen zu argumentieren vermag. Zudem ist es in der Lage, mehr Lebensbereiche mit seinem Glauben zu "korrelieren", ohne daß es dafür auf professionelle Sinnvermittler angewiesen ist. Von höherer *religiöser Identität* sprechen wir dann, wenn diese Ausdifferenzierung von religiöser Integration und von religiösen Handlungen begleitet ist, die die jeweilige Glaubensstruktur zum Ausdruck bringen. In einer Untersuchung konnten wir denn auch zeigen, daß für den ausdifferenzierenden religiösen Diskurs in der Familie bezüglich der Variable Stadt/Land keine Unterschiede bestehen, wohingegen hinsichtlich der Integration, nämlich der sogenannten religiösen Kontingenzbewältigung, die Skalenwerte jener Probanden, die auf Lande wohnen, signifikant höher ausfielen.<sup>15</sup> Daraus kann mit hoher Wahrscheinlichkeit gefolgert werden, daß auf dem Land die religiöse Identität zwar höher ist als in der Stadt, der religiöse Diskurs aber in gleicher Weise ausdifferenziert ist.

Die hier besprochene Thematik ist auch hinsichtlich der Entwicklung von Curricula bedeutsam. Dabei sollte auf die Struktur des kindlichen Denkens Rücksicht genommen werden. Die inhaltliche Systematik und die Aufteilung des Stoffes sollte mit den Stufen generell verknüpft werden. Das hat freilich nur dann einen Sinn, wenn die Kinder hernach mit den religiösen Inhalten auch aktiv sein dürfen und nicht in die Rolle bloß passiver "Rezipienten" abgedrängt werden.

### c) Die Stimulierung der Entwicklung zur nächsten Stufe

Dieses Hauptziel darf nur dann angestrebt werden, wenn der altersmäßig optimale Entwicklungsstand nicht erreicht worden ist. Legitim ist es zumal dann, wenn widrige soziale Umstände die Entwicklung überhaupt verhindert haben.

Bezüglich der Stimulierung zu Urteilen auf der nächsthöheren Stufe stehen uns bisher zwei Studien zur Verfügung. Die erste stammt von Caldwell und Berkowitz und wurde in den Vereinigten Staaten durchgeführt,<sup>16</sup> die zweite hingegen im Rahmen unseres Forschungsprojekts in Malters (Schweiz).<sup>17</sup> Beide Interventionsstudien setzten sich zum Ziel, die Stufenstruktur der Kinder durch die Diskussion religiöser Dilemmageschichten zunächst zu verunsichern, sodann neue le-

<sup>14</sup> Vgl. dazu L. Montada, Über die Funktion der Mobilität in der kognitiven Entwicklung, Stuttgart 1968.

<sup>15</sup> R. Klaghofer/F. Oser, Dimensionen und Erfassung des religiösen Familienklimas, in: Unterrichtswissenschaft 15 (1987) 190 - 206, bes. 199.

<sup>16</sup> J.A. Caldwell/M.L. Berkowitz, Die Entwicklung religiösen und moralischen Denkens in einem Programm zum Religionsunterricht, in: Unterrichtswissenschaft 15 (1987) 157 - 176.

<sup>17</sup> Vgl. F. Oser, Wieviel Religion braucht der Mensch? Gütersloh 1988 (im Erscheinen).

mente für die Lösung der Konflikte anzubieten und von den Schülern begründen und kritisieren zu lassen, wodurch sie allmählich eine neue Struktur formierten, die es ihnen ermöglichte, die anstehenden Probleme fortan besser zu lösen. Inhalte des sogenannten Treatments waren - nebst vielen anderen - die folgenden:

- Martin-Dilemma: Soll ein junger Mann, der seine Frau bei einem Autounfall verliert, weiterhin an Gott glauben?
- Jeremia-Dilemma: Soll sich Jeremia vom Auftrag Gottes lossagen, um aus der Zisterne herausgeholt zu werden und so sein Leben zu retten?
- Vater-Dilemma: Soll sich Franziskus von Assisi den Forderungen seines Vaters beugen, wenn dieser ihm droht, ihn aus der Familie zu verstoßen?
- Taiz-Dilemma: Soll ein 19jähriges Mädchen seine kranke Mutter pflegen oder sich einer religiösen Gemeinschaft anschließen?<sup>18</sup>

Dem Ansatz liegt das folgende Transformationsmodell zugrunde:

- "(1) Ausgangspunkt ist die Annahme, daß eine äquilibrierte kognitive Struktur des Subjekts mit anstehenden Problemen so konfrontiert wird, daß diese nicht hinreichend verarbeitet werden können. Die Person gerät damit in den Zustand der Desäquilibration. Das drückt sich äußerlich darin aus, daß sich die Person in kognitive Widersprüche verwickelt, daß sie sich überfordert fühlt, daß sie in ihren Denkmustern verunsichert ist. Es kann zu Prozessen wie Abwehr, Leugnung, unzureichender Problembearbeitung, etc. kommen.
- (2) Die bestehende kognitive Struktur wird aufgelöst, und zugleich werden wichtige neue Elemente erkannt. Diese Elemente stehen nun zur Verarbeitung und Integration an. In dieser Phase ist die Person insofern inkonsistent, als sie Probleme verschiedenen Strukturmustern entsprechend löst. Sie relativiert ihre Position und schwankt zwischen verschiedenen Meinungen und Lösungsansätzen.
- (3) Es folgt eine Phase der Integration der neuen Elemente, wodurch andere Valenzen und Verhältnisse der bisherigen Elemente entstehen. Die neuen Elemente erscheinen dabei von größerer Bedeutung, was zu einer Transformation oder zum Abbau der Bedeutung der alten Elemente führt. Die Person setzt neue Akzente, betont die Wichtigkeit der aktuellen Erkenntnis, grenzt sich ab und erprobt die neue Denkweise.
- (4) Schließlich wird die neu erworbene Struktur auf andere Gebiete transferiert und dadurch weiter erprobt und gefestigt."<sup>19</sup>

Die erste Operationalisierung lautet:

"(1) Die Person wird mit einem externen Ereignis konfrontiert, das für sie eine kritische Bedeutung hat, sei es eine Lebenskatastrophe, ein prototypisches, allen bisherigen Erfahrungen widersprechendes Ereignis oder eine sozial normative Lebenserfahrung (z. B. ein Dilemma). Dieses Ereignis verdichtet zugleich neue Erfahrungen und symbolisiert sie. Es zwingt zum Nachdenken, Umfühlen und Neurteilen. Möglicherweise sind zugleich positive Leitbilder vorhanden, an denen eine Umorientierung abgelesen werden kann.

<sup>18</sup> Vgl. das weitere Material in Oser (s. Anm. 17), 64 - 126.

<sup>19</sup> Ebd. 35.

(2) Die Auseinandersetzung mit dem Ereignis führt zur Suche nach einer adäquaten Lösung auf der Begründungsebene. Ein Partner auf einer höheren Stufe kann eine Begründung vorbringen, die bisher nicht im Repertoire war und einerseits vernünftig scheint, andererseits, weil sie neu ist, Widerstände provoziert. Dadurch werden Widersprüche zu bisherigen Überzeugungen aufgelöst.

(3) Das Ereignis und der Kontext können von neuen kognitiven Strukturen aus in eine neue Beziehung gesetzt werden. Für das Subjekt können so die neuen Referenzpunkte der Organisation der Welt an Ereignissen konkretisiert werden.

(4) Ähnliche Ereignisse können mittels der neu äquilibrierten Struktur fortan bewältigt werden, ohne daß sie in ihrer Wirkung 'kritisch' werden."<sup>20</sup>

Die zweite Operationalisierung dieses Modells geschieht dadurch, daß über einen Zeitraum von zwei bis drei Monaten hinweg mit immer wieder neuen Inhalten das folgende Ablaufmodell verwendet wird:

- a) Hineinführen des Lernenden in einen neuen Entscheidungskonflikt zwischen zwei oder mehreren religiösen Handlungs- oder Begründungsmöglichkeiten
- b) Garantie der offenen transaktiven Kontroverse
- c) Stimulierung von Argumenten höherer Stufe
- d) Bewußtmachen der Veränderung in bezug auf das ursprüngliche religiöse Argumentationsschema."<sup>21</sup>

Dieses religionsdidaktische Modell, das durchaus Neuheit beanspruchen darf, basiert auf einer progressiven Ideologie, sieht es doch die eigenständige religiöse Rekonstruktion der Lebenswelt durch den Menschen als zentral an. Schlechthin unverträglich ist es mit jenen Modellen, die den Schüler zum bloß passiven Empfänger religiöser "Wahrheiten" förmlich erniedrigen. Zu seinem Menschenbild gehört vielmehr die Leitidee des autonomen religiösen Menschen, der seine Beziehung zu Gott so intensiv als möglich lebt, aber zugleich rational ausdifferenzieren vermag, ohne daß sie dadurch Schaden leidet. Wenn die Annahme richtig ist, daß höhere Stufen differenziertere, integriertere, komplexere und flexiblere religiöse Adaptions- und Assimilationsmuster darstellen, kann die Stimulierung zu ihnen hin als ein ebenso legitimes wie notwendiges religionspädagogisches Grundziel gelten."<sup>22</sup>

Allerdings müssen auch die Grenzen aufgezeigt werden. Sie sind mindestens dreifach. *Erstens*: Die Stimulierung des religiösen Urteils kann nur in Phasen geschehen und darf keinesfalls permanent durchgeführt werden. Schläfli konnte durch Metaanalysen von Interventionsstudien im moralpädagogischen Bereich zeigen, daß Treatments von mittlerer Länge (2-3 Monate) ebenso wirksam waren wie

---

<sup>20</sup> Ebd. 36.

<sup>21</sup> Ebd. 38.

<sup>22</sup> In: *Wieviel Religion braucht der Mensch?* (s. Anm. 17) habe ich wiederholt darauf hingewiesen, daß dieses Ziel nur eines neben anderen ist; insbesondere muß die Religionspädagogik auch unmittelbare religiöse Erfahrungen ermöglichen und nicht weniger ihrer Aufgabe der Tradierung religiösen Wissens gerecht werden.

jene, die 1 bis 2 Jahre dauerten.<sup>23</sup> Infolgedessen sollten Interventionen nur mittelfristig lang sein und nicht häufiger als alle 1 oder 2 Jahre durchgeführt werden.

*Zweitens* kann immer nur zur jeweils nächsten Stufe hin stimuliert werden. Aber selbst dieser Schritt gelingt nur dann, wenn das Subjekt seine Urteilsstruktur horizontal ausdifferenziert hat und für die kommende Strukturtransformation bereits sensibilisiert ist.

*Drittens* muß die Stimulierung immer im Zusammenhang mit der allgemeinen Entwicklung, speziell jener der Kognition, betrachtet werden. Ein siebenjähriges Kind kann allenfalls auf der Stufe 2 stehen; von seinem kognitiven Wachstum her ist es noch nicht in der Lage, Stufe 4 Urteile zu rekonstruieren. Bei den Erwachsenen hingegen ist die Palette der Stufenzugehörigkeit am breitesten; neben den Personen mit höchsten Formen des religiösen Bewußtseins finden wir solche, die aufgrund ihrer Lebensgeschichte und Sozialisation auf tiefen Stufen verharret sind.

An dieser Stelle ist entschieden zu wiederholen, daß die Stufen des religiösen Urteils nicht in einem *wertenden* Sinne mißverstanden werden dürfen. Dieses Meßinstrument erfüllt vielmehr die Aufgabe, die Komplexität, Differenziertheit und Flexibilität des religiösen Urteils in einem diagnostischen Sinne festzustellen.

#### *d) Die Ermöglichung optimaler Kontextualisierung des religiösen Urteils*

Dieses vierte religionspädagogische Desiderat möchte ich am Bibelunterricht kurz illustrieren. Wenn wir unterstellen, ein wesentliches Ziel des Religionsunterrichts bestehe darin, daß das Kind ein autonomer Bibelleser wird, dann müssen wir ihm in vielfältiger Weise die Möglichkeit einräumen, Bibeltexte in seiner Weise zu interpretieren. Solche Interpretationen, die das Kind selber hervorbringt und nicht vom Lehrer bloß übernimmt, entsprechen in struktureller Hinsicht den Stufen des religiösen Urteils. Dies konnte Bucher am Beispiel der Rezeption von Gleichnissen zeigen.<sup>24</sup>

Unter Kon-Textualisierung verstehen wir also eine solche (Bibel)didaktik, die es dem Kinde ermöglicht, selbsttätig Offenbarungstexte, Gebete, religiöse Handlungen und Symbole zu deuten. Oder anders, pädagogisch verankert gesagt: Nicht nur die religiöse Selbsterfahrung, sondern auch die religiöse "Fremderfahrung", wie sie sich speziell in den biblischen Texten niedergeschlagen hat, muß fortwährend ausgelegt werden, was aber gemäß der Stufe des religiösen Urteils geschieht.

<sup>23</sup> A. Schläfli, Förderung der sozial-moralischen Kompetenz: Evaluation, Curriculum und Durchführung von Interventionsstudien, Frankfurt/Bern/New York 1986, bes. 104f.

<sup>24</sup> A. Bucher/F. Oser, "Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören". Theoretische und empirische Aspekte einer strukturgenetischen Religionsdidaktik - exemplifiziert an der Parabel von den Arbeitern im Weinberg, in: ZfP 33 (1987) 167 - 183.

In diesen vier erzieherischen Aufgaben konkretisiert sich das Grundanliegen einer entwicklungspsychologisch fundierten Religionspädagogik.

## 6. Die drei Säulen der religiösen Erziehungspraxis

Im letzten Teil dieses Beitrags möchte ich den Stellenwert dieses religionspädagogischen Ansatzes für die Praxis umreißen. Dazu will ich die Schritte zweier Bildungsreihen darstellen, die ich dem neuen Religionslehrbuch für die fünfte Klasse entnehme, welches von unserer Luzerner Arbeitsgruppe jüngst veröffentlicht worden ist.<sup>25</sup>

Zum Thema "Kreuzweg" heißen die Schritte:

- Die Schüler planen einen Kreuzweg und führen ihn durch.
- Die Schüler studieren Kreuzwege von Künstlern. Sie ordnen die Kreuzweggebete den Stationen eines bestimmten Kreuzweges zu.
- Die Schüler diskutieren den "Kreuzweg" von Marielle, einem Fremdarbeiterkind. Sie geben Antwort auf die Frage, warum Gott ihr Leid zuläßt.

Bei einer Bildungsgreihe über das Gottesbild heißt es:

- Die Schüler besuchen kranke Menschen. Sie lassen sie fühlen, daß Gott gut ist zu ihnen.
- Die Schüler diskutieren, warum Kinder in verschiedenen Situationen Gott nicht als gut erfahren.
- Die Schüler analysieren das Gottesbild in verschiedenen Texten und Bildern.
- Die Schüler überlegen, was getan werden muß, damit Menschen in Situationen des guten wie des elenden Lebens dazu beitragen, daß andere Gott als guten Vater oder als gute Mutter erleben.
- Die Schüler lernen verstehen, daß uns Jesus Gott zeigt, der wie ein guter Vater oder wie eine gute Mutter ist etc.

Diese zwei Beispiele zeigen nun auch, daß der Religionsunterricht meiner Meinung nach nicht nur die Entwicklung selbst als Ziel anstreben darf, sondern insgesamt auf drei Säulen beruhen muß, die handlungsmäßiges Lernen in jeweils anderer Weise ermöglichen. Diese drei Säulen, bzw. Vektoren streben auch ein jeweils anderes Bildungsziel an und bedienen sich unterschiedlicher Prozeßmodelle des Lernens. Nichtsdestoweniger sind sie aufeinander bezogen. Und erst dann, wenn sie miteinander verknüpft sind, wird eine solche religiöse Bildung möglich, die alle Situationen des Lebens und die Welt insgesamt als von Religiosität durchdrungen ansieht. Erst dann auch wird Widerstand gegen das möglich, was Menschen religiös entmündigt, einschränkt oder gar desavouiert.

Der erste *horizontale* Vektor bezieht sich auf die Dimension der religiösen *Erfahrung* und des religiösen *Erlebens*. Die Schüler sollen nicht nur innerhalb

---

<sup>25</sup> O. Frei/F. Oser/V. Merz, Folge mir nach. Religionsbuch für das 5. Schuljahr, Luzern 1987. Ebenda und ebendort erschien ein umfangreiches Katechetenbuch ebenfalls unter dem Titel: "Folge mir nach".

der Schule, sondern in ihrer Lebenswelt generell erfahren und erleben:

- wie man sich in einer religiösen Gemeinschaft wohl fühlen kann
- wie man das Leid von Kranken mittragen kann
- was es heißt, in einer Gemeinschaft zu beten
- was das Empfangen eines Sakraments bewirkt
- wie Meditation zu beruhigen vermag
- was es braucht, um eine Feier vorzubereiten, etc. etc.

Daraus resultiert Erfahrungswissen, das aus unmittelbar vollzogenen Glaubenshandlungen hervorgegangen ist und zu neuen religiösen und sakramentalen Vollzügen hinführt.

Der zweite Vektor bezieht sich auf den Aufbau von religiös relevantem *Wissen*, auf epistemische Strukturen, die heute sprachanalytisch angegangen werden. Dabei wird angenommen, daß das im Gedächtnis repräsentierte und organisierte Wissen die Resultante aktiver Koordinationsleistungen des Subjekts ist. Der Schüler muß wissen

- wie Wundertexte formgeschichtlich zu analysieren sind
- warum das Konzil von Trient an den sieben Sakramenten festhielt
- wozu die Symbole und Regeln der Meßfeier dienen
- wie bestimmte theologische Strukturen in unterschiedlichen Bildern, Symbolen und Ritualen wiederzufinden sind, etc. etc.

Substantielles und prozessuales Wissen führt zu einer anderen religiösen Identität als Erfahrungswissen. Es liefert geistige Instrumente, die es ermöglichen, Zusammenhänge zu erklären. Hier ist inhaltliche Eindeutigkeit gefordert. Curriculare Entscheidungen unterliegen dabei der Theologie und der Kirche, was aber in keiner Weise ausschließen darf, daß auch hinsichtlich des Aufbaus von Begriffen und von epistemischen Strukturen die Erkenntnisse speziell der Pädagogischen Psychologie in einem methodisch-normativen Sinne herangezogen werden.

Der dritte, *vertikale* Vektor bezieht sich auf die religiösen Tiefenstrukturen, die sich im religiösen Urteil manifestieren. In dieser Dimension geht es um die religiöse Deutung der Wirklichkeit, um die existenziellen Fragen, die wir aus unserem Glauben heraus zu beantworten haben. Diese betreffen die Kontingenzen unseres Daseins, die Zukunft, den Sinn, das Überraschende, Tragische, die Vergänglichkeit und die Schuld. Wie soll der Mensch in jenen Situationen des Lebens, in denen das Ganze auf dem Spiele steht, seine Beziehung zu Gott realisieren? Wie soll er seine Situation mit Gott und seinem Glauben "korrelieren"?

Daß solche existenzielle Lebenssituationen gemäß unterschiedlich komplexer und qualitativ jeweils anderer Muster bewältigt werden, habe ich dargestellt. Auch habe ich erörtert, welche eminent wichtige Rolle die religiöse Erziehung dabei wahrnehmen kann. In diesem Bereich ist ihr Ziel in der Tat in der Entwicklung selbst zu sehen. Die Identität ist hier umso höher, je adäquater solche Kontingenzsituationen bewältigt werden können.

Wenn nun diese drei Vektoren, jener der religiösen Erfahrung, des Wissens und der Tiefenstruktur, die Pfeiler einer neuen Religionspädagogik bilden: Wieviel Religion braucht dann der Mensch? Diese Frage impliziert automatisch die Kritik

am sogenannten "materialkerygmatischen" Ansatz, der immer noch (bzw. schon wieder) die Inhalte über die Methoden stellt und das Ganze der Theologie homöopathisch verabreichen, bzw. im Unterricht vermitteln will. Dieser Ansatz, der zumeist zu viele Inhalte vermitteln will und die Schüler förmlich überfrachtet, übersieht jedoch, daß diese Inhalte nicht uniform rezipiert, sondern vielmehr an die von uns untersuchten religiösen Strukturen assimiliert werden.

Ritter untersuchte den Religionsbegriff in der neueren Religionspädagogik, und sein Buch gipfelt mit in der These, das Prädikat "theologisch" beinhalte immer auch eine "didaktische Kategorie". Denn die Religionspädagogik müsse sich fragen, was der christliche Glaube in der Auseinandersetzung um das, was Wirklichkeit ist, an genuinen und spezifischen Erfahrungs- und Wirklichkeitsperspektiven einzubringen habe.<sup>26</sup> Stachel kommt in den beiden letzten Kapiteln seines Buches "Erfahrung interpretieren", die von der Religionspädagogik des Gebetes und der Meditation handeln, zum Schluß, daß primär das konkrete Tun, d.h. in diesem Falle das Beten mit dem Kinde Glaube initiiert, nicht aber das reflektive Vermitteln von "Wahrheiten", bzw. das "Gottes-Geschwätz".<sup>27</sup>

Wenn wir uns der Tatsache stellen, daß Religiosität nicht mehr selbstverständlich ist, daß die Kirche in der pluralistischen und ausdifferenzierten Lebenswelt ein Diasporaunterfangen geworden ist und daß junge Eltern vielfach ratlos sind, wie sie ihre Kinder noch religiös erziehen sollen,<sup>28</sup> dann ist es unabdingbar, daß:

1. der Religionsunterricht selber ein Ort religiöser Grunderfahrung wird, anstatt sie immer noch vorauszusetzen ("Am letzten Sonntag in der Kirche haben wir gehört"... aber wenn doch kaum ein Kind dort war!)(1. Vektor)
2. der Wissensaufbau sich auf elementare religiöse Inhalte bezieht und dabei die Kenntnisse speziell der Pädagogischen Psychologie in Anschlag bringt und diese nicht negiert (2. Vektor)
3. die generalisierbaren Tiefenstrukturen des religiösen Urteils horizontal ausgebaut und hernach zu höheren Stufen hin stimuliert werden, was bis heute überhaupt noch nicht vorgenommen worden ist (3. Vektor).

Wie diese drei notwendigen Vektoren aber ineinandergreifen, kann nur die Praxis, bzw. die Empirie zeigen. Deshalb habe ich auch die Notwendigkeit erwähnt, das Expertenverhalten in religionspädagogischen Handlungsfeldern zu erforschen. Denn vom Experten können wir lernen, wie Kinder dazu gebracht werden, selber

---

<sup>26</sup> W. Ritter, Religion in nachchristlicher Zeit. Eine emelentare Untersuchung zum Ansatz der neueren Religionspädagogik im Religionsbegriff. Kritik und Rekonstruktion, Frankfurt/Bern 1982, 157.

<sup>27</sup> G. Stachel, Erfahrung interpretieren. Beiträge zu einer konkreten Religionspädagogik, Zürich/Köln 1982, 185ff.

<sup>28</sup> Vgl. Pastoralsoziologisches Institut Sankt Gallen (Hg.), Junge Eltern reden über Religion und Kirche. Ergebnisse einer mündlichen Befragung, Zürich 1986.

echte Fragen zum Leben und zum Tod zu stellen, ohne daß der Lehrer (zumeist suggestiv) fragt und die Antworten gleich nachliefert. Auch zeigt er uns, wie genuin religiöse Erfahrungen mit Kindern möglich werden und wie weit und wie tief Kinder ihr eigenes Dasein religiös zu erschließen vermögen.

### 7. Die Norm der religiösen Erziehung ist das religiöse Handeln des Kindes.

In dem bereits erwähnten Religionsbuch für die fünfte Klasse<sup>29</sup> zeigte sich bei jeder Bildungsreihe, daß a) die Konsultation der fundamentalen Erkenntnisse der Lernpsychologie absolut notwendig war, und daß b) die Inhalte der christlichen Botschaft von der Situation des Menschen her zu erschließen sind. Sozialwissenschaftliche und theologische Aspekte waren komplementär aufeinander zu beziehen, und zudem mußten c) alle drei Vektoren unseres religionspädagogischen Modells berücksichtigt werden.

Das Schwierigste aber ist das religiöse Sprechen auf der Objektebene. Dieses wird nur dann möglich, wenn die Schul- und die Lebenskultur zum Raum auch der religiösen Erfahrung werden und wenn die religiösen Sinninterpretationen nicht bloß verordnet, sondern von den Schülern vielmehr selber geleistet werden. Dann verhält es sich so, daß

- nicht mehr der Lehrer die Bibeltex-te weitererzählt und deutet, sondern der Schüler
- daß nicht der Lehrer einen Text vorbereitet, sondern der Schüler
- daß der Schüler Kranke besucht und nicht bloß über Krankenbesuche redet
- daß der Schüler Unglückliche tröstet und nicht bloß Fragen dazu beantwortet, die ihm der Lehrer stellt
- daß der Schüler "das Wort zum Sonntag" spricht, nicht der Fernseher
- daß der Schüler andere einlädt (andere = Asylanten, Türken, Sizilianer) und nicht bloß über die Apartheid in anderen Ländern schimpft, wodurch er schnell zum selbstgefälligen Pharisäer wird, der sagt: "Herr, ich bin nicht wie jene..." (Lk 18,9ff.)

Nur in solchen Handlungsfeldern ist religiöse Sprache notwendige und echte Sprache, nur in ihnen ereignet sich das Gebet wahrhaftig und klafft das Sprechen der Kinder und jenes des Religionslehrers nicht mehr auseinander. Aber dafür ist eine ganz neue pädagogische Haltung der religiösen Erziehung erforderlich: Sie muß permanent unterstellen, daß a) der Schüler dies alles schon kann, daß er b) in seinem religiösen Handeln wahrhaftig ist und c) an religiösen und sakramentalen Vollzügen auch wirklich partizipiert, sowie daß er d) die Wahrheit sucht. Es braucht eine Haltung, die den Schüler für religiös mündig erklärt, bevor er es ist. Diese Haltung einzunehmen ist äußerst schwierig. Aber sie kommt einer kopernikanischen Wende gleich: Sie ersetzt den Übermittlungsansatz durch den Entwicklungsansatz und durch eine progressive Religionspädagogik, die ganz und gar vom Kinde ausgeht. Wenn dieses mitbestimmen kann, wieviel Religion es braucht, und wenn der Lehrer ein bescheidener Unterstützer, ein demütiger Be-

<sup>29</sup> Vgl. Anm. 25.

gleiter und Diener wird, der nur die Bedingungen der Möglichkeit schafft, dann ist das, was erarbeitet und rekonstruiert wird, nur wenig, aber dafür substantiell und äußerst wichtig. Es ist das, was wirklich ermöglichen hilft:

- dem Leben Sinn zu geben
- den Tod anzunehmen
- den Kern der Botschaft zu leben
- und diese durch religiöses Handeln für andere sichtbar werden zu lassen.

Die Zeit hat uns eingeholt. Nach dreißig Jahren Arbeit in der religionspädagogischen Ausbildung muß ich gestehen: Wir stehen am Anfang. Und weil die sozioreligiösen Selbstverständlichkeiten zerbrochen sind, läßt sich mit diesem Anfang nicht mehr spielen. Denn das Wenige, was wir religionspädagogisch brauchen, ist so wichtig geworden. Und das "Wenige" an christlicher Botschaft, das unseren Kindern hilft, ihr Leben besser zu bewältigen, ist ein für alle mal verloren, wenn unsere katechetische Arbeit es in die Dornen und auf die Felsen, nicht aber auf den fruchtbaren Acker sät, wo es hundertfache Frucht bringen kann (Mk 4,13 - 20).<sup>30</sup>

Prof. Dr. Fritz Oser  
Pädagogisches Institut  
Universität Freiburg/Schweiz  
Rte des Fougères  
CH-1700 Fribourg

---

<sup>30</sup> Rede anlässlich der Verleihung des Dr. theol. h.c. durch den Fachbereich Katholische Theologie der J. Gutenberg-Universität Mainz 1987.

GABRIELE BUSSMANN  
 STUFENMODELLE ZUR ENTWICKLUNG RELIGIÖSEN BEWUSSTSEINS  
 Theologische und religionspädagogische Anfragen<sup>1</sup>

0. Exposition des Problems

Die Diskussion und Rezeption kompetenztheoretischer Stufenmodelle und der Versuch ihrer Interpretation im Rahmen einer pädagogischen Handlungstheorie hat in den letzten Jahren nicht nur innerhalb der Pädagogik, sondern auch in der Religionspädagogik größeren Raum eingenommen.<sup>2</sup> Von besonderem Interesse ist in diesem Zusammenhang die Theorie von L. Kohlberg (+1987) zur Entwicklung moralischen Bewußtseins. Kohlbergs Untersuchungen zur religiösen Bewußtseinsentwicklung werden entweder weitgehend vernachlässigt oder in ihrer modifizierten Weiterführung durch James W. Fowler und F. Oser in die Auseinandersetzung aufgenommen. Diese Theorien zur Genese des Glaubens (Fowler) und zur Genese religiöser Urteilsstrukturen (Oser) sind insofern für die Religionspädagogik von unmittelbarer Relevanz (und die zunehmende Rezeption bestätigt das), als sie behaupten, daß es ebenso, wie es logische und moralische Strukturen gibt, allgemeine Glaubensstrukturen und universal gültige Strukturen religiösen Urteils gebe, und daß religiöse Erziehung in der Kenntnis dieser Strukturen und ihrer Entwicklungslogik zu begründen sei.

Die "Anziehungskraft" dieser entwicklungsorientierten religionspsychologischen Theorien steht in einem Zusammenhang mit dem Phänomen, das als "Tradierungskrise des Glaubens" apostrophiert werden kann.<sup>3</sup> Auf die Frage nach möglichen Tradierungsformen und -orten des Glaubens, die angesichts des Schwundes religiöser Erziehung und Sozialisation virulent wird, versprechen diese Modelle ein sicheres Fundament zu bieten, denn

---

<sup>1</sup> Die folgenden Ausführungen beziehen sich weitgehend auf meine Diplomarbeit, die ich im Frühjahr 1985 unter dem Titel "Theorien zur Ontogenese moralischen und religiösen Bewußtseins - Darstellung, Diskussion und Versuch einer Kritik" am Fachbereich Katholische Theologie in Münster (Institut für Pastoraltheologie) eingereicht habe. Seit dieser Zeit sind - insbesondere auch im us-amerikanischen Raum - umfangreiche neue Veröffentlichungen zu diesem komplexen Themengebiet erschienen. Ich habe versucht, diese ansatzweise in die folgenden Ausführungen einzubeziehen, sofern sie inhaltliche Neuauswertungen bieten.

<sup>2</sup> Vgl. U. Peukert, Interaktive Kompetenz und Identität. Zum Vorrang sozialen Lernens im Vorschulalter, Düsseldorf 1979; D. Benner/H. Peukert, Moralische Erziehung, in: D. Lenzen/K. Mollenhauer (Hg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, Stuttgart 1983, 394 - 402; N. Mette, Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindes, Düsseldorf 1983.

<sup>3</sup> Vgl. u.a. das Themenheft der Religionspädagogischen Beiträge 19 (1987). Die zunehmende Thematisierung des Problems "Überlieferung des Glaubens" weist auf den Plausibilitätsverlust eines ehemals selbstverständlichen Phänomens hin.

- sie behaupten den Menschen als unausweichlich religiös;
- sie versuchen, universal gültige Strukturen des Glaubens oder des religiösen Bewußtseins aufzudecken und deren Entwicklungslogik zu analysieren;
- sie beanspruchen, sowohl ein Analyseinstrumentarium gegebener Verstehensvoraussetzungen als auch ein Interventionsinstrumentarium zu bieten, und implizieren damit eine ganz bestimmte Konzeption religiöser Erziehung;
- sie entwerfen eine Entwicklungslogik mit normativem Anspruch, an deren Höhepunkt das Erreichen "reifer" Religiosität steht.

Mit diesen in Aussicht gestellten Leistungen antworten sie auf eine aktuelle Problemlage und auf sich aus dieser ergebende Bedürfnisse.

Die zunehmende kritische Diskussion dieser Theorien<sup>4</sup> macht auf die Gefahr ihrer nur rezeptologischen Anwendung aufmerksam: Sie als "religionspädagogische Zauberformeln", als "Trickkiste" zu benutzen, liegt nahe. Dennoch ist es gerade im Rahmen einer religionspädagogischen Rezeption dieser primär psychologischen Theorien erforderlich, sie sowohl unter theologischem als auch unter religionspädagogischem Aspekt zu kritisieren und zu perspektivieren, um mögliche theologische Verkürzungen und ihre rein instrumentelle Handhabung zu vermeiden.<sup>5</sup>

#### 1. Kohlbergs Überlegungen zum religiösen Bewußtsein

Kohlberg hatte sich unter zwei Aspekten mit dem Problem religiöser Urteilsstrukturen auseinandergesetzt. Schon 1973 postulierte er eine Stufe "7", die über sein Entwicklungsmodell kognitiver Gerechtigkeitsstrukturen hinausgeht.<sup>6</sup> Zusammen mit C. Power entwarf er 1980 in Anlehnung an die empirischen Untersuchungen von Oser und Fowler ein Stufenmodell religiösen Bewußtseins.<sup>7</sup> Beide Ansätze

<sup>4</sup> Vgl. F. Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München 1987; H.-J. Fraas/H.-G. Heimbrock (Hg.), Religiöse Erziehung und Glaubensentwicklung. Eine Auseinandersetzung mit der kognitiven Psychologie, Göttingen 1986; C. Dykstra/Sh. Parks (Ed.), Faith Development and Fowler, Birmingham/Alabama 1986.

<sup>5</sup> Absicht meiner Ausführungen ist es, Fragen und Anfragen an diese Modelle zu stellen, immanente Widersprüche aufzudecken und auf die Konsequenzen hinzuweisen, die sich ergeben, wenn man sich auf bestimmte Voraussetzungen, die diese Modelle treffen, einläßt. Antworten und konstruktive Lösungsvorschläge anzubieten, ist mir angesichts der Komplexität des Themas nicht möglich.

<sup>6</sup> Vgl. L. Kohlberg, Eine Neuinterpretation der Zusammenhänge zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter, in: R. Döbert/J. Habermas/G. Nunner-Winkler (Hg.), Entwicklung des Ichs, Königstein/Ts. <sup>2</sup>1980, 225 - 252.

<sup>7</sup> Vgl. F. Oser/P. Gmünder, Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Zürich/Köln 1984; J.W. Fowler, Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning, New York 1981; C. Power/L. Kohlberg, Religion, Morality and Ego Development, in: J. O'Donohoe/Ch. Brusselmans (Ed.), Toward Moral and Religious Maturity. The First Inter-

Kohlbergs werden, wie gesagt, in der hiesigen Religionspädagogik noch vernachlässigt. Diese Tendenz ist besonders in Bezug auf Kohlbergs Überlegungen zum postkonventionellen religiösen Bewußtsein (Stufe "7") negativ hervorzuheben, da im Rahmen seiner Arbeiten Probleme der originären Bestimmung und Begründung religiösen Bewußtseins auf einem philosophischen und theologischen Niveau reflektiert werden, das Verbindlichkeit für jeden Versuch der Begründung eines Stufenmodells religiösen Bewußtseins haben sollte. Im philosophischen und fundamentaltheologischen Kontext der Letztbegründung von Ethik bzw. einer handlungstheoretischen Begründung von Theologie werden die Gedanken Kohlbergs aufgenommen.<sup>8</sup>

1.1 *"Die Forderung, daß der Gerechte unsterblich sein soll"*<sup>9</sup> - Kohlbergs Überlegungen zu einer Stufe "7"

Grenzprobleme postkonventioneller Moralität veranlaßten Kohlberg zur Annahme einer Stufe "7" religiösen Bewußtseins.<sup>10</sup> Er selbst bezeichnet diese Stufe als Ausdruck einer ethischen, metaphysischen oder religiösen Orientierung. Sie ist in Analogie zur letzten Stufe des Eriksonschen Phasenmodells entworfen, in der es um die Frage nach dem Sinn des Lebens geht.

Der Übergang zu einer Wirklichkeitserfahrung, die für Kohlberg nur noch religiös zu erschließen ist, stellt sich nach der Ausbildung postkonventioneller Moralität ein: Grund- und Grenzerfahrungen radikaler Existenz in Intersubjektivität<sup>11</sup>, die Grundsituation der Verzweigung bricht da auf, wo derjenige, der sich in seinem Handeln grundsätzlich an der Freiheit, Unverfügbarkeit und Würde jedes Menschen orientiert, gerade in diesem Handeln zu scheitern und vernichtet zu werden droht (wie Kohlberg das im Hinblick auf Repräsentanten der Stufe "7" nachweist: M.L. King, J. Korczak). Diese Erfahrung ist verbunden mit der Frage, ob Vernichtung und Scheitern letzte Gültigkeit haben oder ob es einen letztgültigen Ermöglichungsgrund eines so dimensionierten Handelns gibt, der auch dem Vernichteten eine Zukunft zuspricht. "The ultimate demand for justice is

---

national Conference on Moral and Religious Development, Morristown 1980, 343 - 372.

<sup>8</sup> Vgl. K.-O. Apel, Die transzendentalpragmatische Begründung der Kommunikationsethik und das Problem der höchsten Stufe einer Entwicklung des moralischen Bewußtseins, in: Archivo Di Filosofia 54 (1986) 107 - 157; H. Peukert, Intersubjektivität - Kommunikationsgemeinschaft - Religion. Bemerkungen zur Interpretation einer höchsten Stufe der Entwicklung moralischen Bewußtseins durch K.-O. Apel, in: Archivo Di Filosofia 54 (1986) 167 - 178.

<sup>9</sup> Titel in Anlehnung an L. Kohlberg, Moral Development and the Theory of Tragedy, in: ders., Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice, New York 1981, 373 - 401.

<sup>10</sup> Vgl. L. Kohlberg/C. Power, Moral Stages and Problems beyond Justice. Moral Development, Religious Thinking and the Question of a Seventh Stage, in: Kohlberg (s. Anm. 9), 307 - 373, 308.

<sup>11</sup> Peukert (s. Anm. 8), 177.

the demand that the just shall be immortal."<sup>12</sup>

Angesichts der Radikalität dieser Grunderfahrung koninziert die Frage "Warum überhaupt gerecht sein in einer Welt, die zum großen Teil ungerecht ist"<sup>13</sup> mit der Frage nach dem Sinn des Lebens überhaupt. Konfrontiert mit der Grunderfahrung dieser prinzipiengeleiteten Moralität leistet Religion etwas, das Moral nicht leisten kann: Religion stellt und beantwortet die Frage nach einem letztgültigen Sinn von Moralität.<sup>14</sup>

Die Stufe "7" ist interreligiös gültig, insofern sie verallgemeinerbare Erfahrungen aufzeigt.<sup>15</sup> Obwohl sie auf verallgemeinerbare Grunderfahrungen postkonventioneller Moralität verweist und von Personen unabhängig von ihrer weltanschaulichen Herkunft ausgebildet wird, reklamiert Kohlberg für diese Stufe einen anderen Status als für die Stufen des moralischen Urteilens: Die Stufe "7" stellt keine strukturelle Weiterentwicklung der Stufen 1 - 6 elementaren Gerechtigkeitsdenkens dar. Geht Kohlberg davon aus, daß es eine universal gültige Grundstruktur der Moral (Gerechtigkeit) gibt, so behauptet er, daß eine solche für religiöse Orientierung im Sinne der Stufe "7" nicht aufweisbar sei. Eine religiöse Orientierung qualifiziert er als "a matter of personal meanings and values"<sup>16</sup>. Eine religiöse Orientierung bildet sich nicht wie logische und moralische Strukturen unmittelbar in Interaktionszusammenhängen, sondern erst vermittelt über die Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten und Einstellungen. Insofern ist Stufe "7" eine "soft stage". "Neither is this soft stage a strictly moral one nor do we intend that it be understood as a hard stage of justice reasoning, constructed beyond stage 6."<sup>17</sup>

### *1.2 Die Untersuchung religiösen Bewußtseins unter entwicklungsbezogenem Aspekt<sup>18</sup>*

Das Stufenmodell religiöser Urteilsstrukturen ist der Versuch, religiöses Bewußtsein unabhängig von prinzipienorientierter Moralität, koextensiv zu allen Stufen moralischer Urteilsbildung zu entwerfen. In Anlehnung an Oser definiert

<sup>12</sup> Kohlberg (s. Anm. 9), 397.

<sup>13</sup> Kohlberg/Power (s. Anm. 10), 308.

<sup>14</sup> Vgl. Power/Kohlberg (s. Anm. 7), 344.

<sup>15</sup> Vgl. hierzu auch Peukert (s. Anm. 8), 177f.

<sup>16</sup> L. Kohlberg, Education for Justice. The Vocation of Janusz Korczak, in: ders. (s. Anm. 9), 401 - 409, 406.

<sup>17</sup> L. Kohlberg/C. Levine/A. Hewer, Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics, New York 1983, 6.

<sup>18</sup> Insgesamt scheinen die Arbeiten Kohlbergs zu einem Stufenmodell religiösen Bewußtseins nur einen marginalen Stellenwert innerhalb seiner Gesamtheorie einzunehmen, da sie nur in zwei Veröffentlichungen aufgenommen sind (siehe Kohlberg/Power in Anm. 10 und Power/Kohlberg in Anm. 14). In der Arbeit von 1985 (s. Anm. 17) werden sie überhaupt nicht mehr erwähnt. Dies trifft jedoch nicht für seine Überlegungen zu einer Stufe "7" zu.

Kohlberg Religiosität als Ausdruck der Beziehung des Menschen zu einer "ultimaten Wirklichkeit"<sup>19</sup>. Kohlberg/Power nehmen eine Sequenz von sechs Stufen an. Diese beschreibt eine Entwicklungslogik von absoluter Fremdbestimmung des Menschen durch die ultimale Wirklichkeit (Stufe 1) über Stufen zunehmender Freiheit des Menschen bis hin zur höchsten Stufe 6 (bzw. Stufe "7") als Ausdruck postkonventioneller Religiosität. Auf dieser Stufe wird die ultimale Wirklichkeit als sinnverbürgender Grund menschlichen Handelns in Kategorien universaler Gerechtigkeit gesehen.

In seinem Stufenmodell religiöser Bewußtseinsentwicklung reduziert Kohlberg das religiöse Urteil auf den Aspekt einer moralisch bestimmten Beziehung zu einer theistisch vorgestellten ultimativen Wirklichkeit. Entgegen seinem ursprünglichen Anliegen werden die religiösen Urteilsstufen nicht umfassend unter dem Aspekt der Sinnkonstitution erfaßt, so daß der Rekurs auf die Theologie P. Tillichs in der Spezifizierung religiöser Wirklichkeitserschließung als einer "logic of the whole"<sup>20</sup> in ihrer Operationalisierung für empirisch-psychologische Forschung nicht eingeholt wird. Die einzelnen Stufen religiöser Urteilsbildung repräsentieren somit lediglich Applikationen moralischer Strukturen auf die Beziehung zu einer ultimativen Wirklichkeit.

Von weitaus größerer Bedeutung als seine Überlegungen zu einer religiösen Entwicklungslogik sind allerdings seine Ausführungen zu einer Stufe "7" als postkonventionelle religiöse Orientierung. Zwar weist die Stufe einen noch ungeklärten Status auf, was u.a. daran deutlich wird, daß Kohlberg keine exakte Strukturbeschreibung vorgelegt hat, ihre Explikation sich vielmehr auf die narrative Aufarbeitung der Biographien bekannter Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens bezieht. Diese Vorsicht im Hinblick auf eine exakte und definitive Strukturbeschreibung ist jedoch angemessen und gerade in ihren behutsamen Formulierungen überzeugend, verleiht sie doch der Komplexität der gestellten Aufgabe auch sprachlich adäquaten Ausdruck. Verwirrend ist allerdings die lebensgeschichtliche Verortung der Genese der Stufe "7". Diese enthält auf Grund der Kohlberg-Veröffentlichungen von 1983 Widersprüche<sup>21</sup>: Bestimmte Kohlberg noch in seinen früheren Arbeiten die prinzipienorientierte moralische Urteilskompetenz als ihre notwendige Voraussetzung, so sieht er die Ausbildung einer ethischen, religiösen Orientierung später als Möglichkeit konventioneller Moralität (Stufe 4)<sup>22</sup>. Diese Bestimmung kollidiert jedoch mit der theoretischen Voraussetzung, daß die Frage nach einem letztgültigen Sinn von Moralität schon den moralischen Standpunkt voraussetze. Die Verschiebung der Stufe "7" ist wohl in Kohlbergs resignativer Einschätzung zur möglichen Ausbildung prinzipienorientierter Moralität begründet, so daß schon konventionelles moralisches Bewußtsein als relativ hoher Kompetenzgrad angesehen wird.

Im Gegensatz zu seiner psychologisch abgesicherten und philosophisch begründeten

<sup>19</sup> Kohlberg/Power (s. Anm. 10), 340.

<sup>20</sup> Power/Kohlberg (s. Anm. 14), 357.

<sup>21</sup> S. Anm. 17.

<sup>22</sup> Ebd. 88.

Theorie moralischer Erziehung, die sowohl eine Berücksichtigung erziehungs- und bildungstheoretischer als auch gesellschafts- und institutionsbezogener Aspekte erkennen läßt, stehen Kohlbergs Zurückhaltung und Vorsicht im Hinblick auf die Legitimität ethischer bzw. religiöser Erziehung. Da eine ethische, religiöse Orientierung nicht ebenso Produkt des natürlichen Entwicklungsverlaufes ist, bestreitet er die Legitimität der intentionalen Vermittlung ethischer Haltungen, da dies einer Indoktrination entspräche und den persönlichen Freiheitsrechten widerstreiten würde. Diese Vorbehalte basieren auf Kohlbergs Verständnis einer ethischen bzw. religiösen Überzeugung als einer Angelegenheit "persönlicher Meinungen und Wertsetzungen"<sup>23</sup>. Als solche entbehren sie im Vergleich mit universal gültigen Strukturen moralischen Bewußtseins eines intersubjektiv kommunikatiblen Gültigkeitsanspruchs. Zu fragen bleibt allerdings angesichts dieser Bestimmung, worin dann noch der Wahrheitsgehalt einer religiösen oder ethischen Überzeugung besteht, und wie diese überhaupt noch mitteilbar gemacht werden kann. Erst wenn diese Frage geklärt ist, ließe sich auch religiöse Erziehung als nicht partikularistisch begründen.

Im Hinblick auf Kohlbergs Ausführungen zu einer Stufe "7" als Ausdruck postkonventioneller Religiosität bleibt anzumerken, daß sie nicht unmittelbar für religiöse Erziehung relevant sind, da sie Kompetenzen voraussetzt, die Heranwachsenden gerade noch nicht unterstellt werden dürfen. Seine Überlegungen stellen jedoch eine Grundlage für die Begründung einer Theorie religiöser Entwicklung dar. Allerdings ist es erforderlich, ihren Grundgehalt unter entwicklungsbezogenem Aspekt zu reformulieren. Das Stufenmodell leistet diese Reformulierung insofern nicht, als es lediglich die Applikation des Moralurteils darstellt und insbesondere auf den unteren Stufen Ausdruck einer objektivistischen Mißdeutung der ultimativen Wirklichkeit ist, so daß sie unvereinbar sind mit dem Gedanken menschlicher Freiheit und dem Begriff "Gott" als absoluter Freiheit.

## 2. "Religiosität ist da, wo der Mensch nicht weiter weiß": Religiöses Bewußtsein als Kontingenzbewältigung - Der Ansatz von F. Oser

Oser u.a. beanspruchen in der Weiterführung der Arbeiten Kohlbergs, eine universal gültige, sequentiell integrative Stufenhierarchie religiöser Urteilsstrukturen vorgelegt zu haben.<sup>24</sup> Unter Religiosität versteht Oser das Verhältnis des Menschen zu einer "ultimaten Wirklichkeit"<sup>25</sup>. Die Bezeichnung "ultimative Wirklichkeit" wird zur Grundlegung eines universal gültigen Begriffes von Religiosität eingeführt. Als "spezifisch religiös" bestimmt Oser solche kognitiven Operationen, bei welchen das Individuum Grenzsituationen und krisenhafte Erfahrungen, die mit rein logischen oder moralischen Operationen nicht erschlossen werden können, unter Zuhilfenahme transzendenzbezogener Vorstellungen in einen kognitiv befriedigenden Zustand bringt (Herstellung einer Äquilibration im

<sup>23</sup> Kohlberg (s. Anm. 16), 406.

<sup>24</sup> Vgl. Oser/Gmünder (s. Anm. 7).

<sup>25</sup> A. Bucher/F. Oser, Hauptströmungen der Religionspsychologie. Berichte zur Erziehungswissenschaft, Nr. 58, Freiburg i.d. Schweiz 1986, 2.

Sinne Piagets). Religiöses Bewußtsein repräsentiert damit einen relativ eigenständigen Bereich menschlicher Wirklichkeitserschließung. Die Spezifität und Universalität religiöser Kognitionen, die im Bereich der Kontingenzbewältigung ihren genuinen Ort haben, versucht Oser mit dem Konstrukt der "religiösen Mutterstruktur"<sup>26</sup> nachzuweisen. Diese nicht weiter reduzierbaren religiösen Tiefenstrukturen - in Abgrenzung zu religiösem Wissen - sind nach Oser aufklärungs- und säkularisierungsresistent.<sup>27</sup>

Kontingenz wird unter Bezugnahme auf H. Lübbe als Handlungssinnwidrigkeit bestimmt, so daß religiöse Kontingenzbewältigung darin besteht, handlungssinnwidrige Erfahrungen durch Transzendenzbezug in die Sinnhaftigkeit von Erfahrung zu reintegrieren. Kontingenzbewältigung mit dem Ziel, Sinn zu verbürgen, ist die Funktion, von der Lübbe annimmt, daß sie sich als aufklärungs- und säkularisierungsresistent erwiesen habe und durch die Religionskritik der beiden letzten Jahrhunderte nicht überflüssig gemacht worden sei.<sup>28</sup>

Oser untersucht die religiöse Urteilskompetenz einer Person anhand hypothetischer religiöser Dilemmata, die alle Kontingenzsituationen (im Sinne von Ausnahmesituationen) zum Thema haben. Hinter dieser Vorgehensweise steht die Überzeugung, "daß für den Menschen das Ultimate (Gott, Jahwe usw.) besonders dann wichtig wird, wenn sein Leben durch unvorhergesehene Ereignisse erschüttert wird"<sup>29</sup>. Beispielhaft nennt Oser in diesem Zusammenhang den Ausbruch einer schweren Krankheit, den Tod eines Angehörigen, einen Lottogewinn o.ä.<sup>30</sup>

Die Typik der religiösen Mutterstruktur mit ihren inhaltlichen Erfahrungsfeldern, welche Oser zur Begründung von Religiosität als anthropologischem Grunddatum eingeführt hat, und die den Sinn hat, die von ihm erhobenen Stufen als "hard stages" zu qualifizieren, bleibt weitgehend ungeklärt. Dies gilt insbesondere im Hinblick auf das Charakteristikum der Narrativität, durch die sie von mathematischen Mutterstrukturen abgegrenzt werden.<sup>31</sup> Es stellt sich die Frage, inwieweit gerade die narrative Qualität religiöser Mutterstrukturen und damit ihre Eingebundenheit in bestimmte Inhalte eine Parallelisierung mit rein formal bestimmten mathematischen Mutterstrukturen problematisch erscheinen läßt. Das Konstrukt "religiöse Mutterstruktur" macht auf Grund seiner inhaltlichen Bestimmung eine reine Formalisierung religiösen Bewußtseins unmöglich.<sup>32</sup> Die Qualifizierung der religiösen Mutterstruktur als "aufklärungs- und säkularisierungsresistent" provoziert die Frage nach der "Vernunft der Religion": Lüb-

<sup>26</sup> Oser/Gmünder (s. Anm. 7), 66.

<sup>27</sup> Vgl. ebd. 28.

<sup>28</sup> Vgl. Bucher/Oser (s. Anm. 25), 2.

<sup>29</sup> Ebd. 33.

<sup>30</sup> Vgl. ebd.

<sup>31</sup> Vgl. F. Oser, Stages of Religious Judgment, in: O'Donhoe/Brusselmans (s. Anm. 7), 288.

<sup>32</sup> Vgl. auch Mette (s. Anm. 2), 210.

be sieht die Rationalität und Unentbehrlichkeit der Religion angesichts neuzeitlich-aufgeklärter technologisch ausgerichteter Wirklichkeitsbewältigung in ihrer Funktion der Kontingenzbewältigung für die durch wissenschaftlich-technische Rationalität nicht lösbaren Probleme begründet.<sup>33</sup>

Die Annahme Osers, Krisen- und Kontingenzerfahrungen provozierten religiöse, religiös indifferente oder atheistisch orientierte Personen<sup>34</sup> "automatisch" zur Aktualisierung religiöser Tiefenstrukturen, entspricht nicht den Tatsachen: Oser mußte die Erfahrung machen, daß Personen auf nicht religiös typisierte Dilemmata (oder auf die entsprechenden Interviewfragen) keine religiöse Antworten gaben.<sup>35</sup> Die von Oser vorgenommene "religiöse" Kennzeichnung bezieht sich allerdings eher auf sekundäre religiöse Phänomene (Erwähnung des Pfarrers, Einführung der Vokabel "Gebet"), als auf die Tiefendimension menschlichen Existenzvollzugs. Diese Unstimmigkeiten zeigen nicht nur einen marginalen Widerspruch im Methodenbewußtsein auf, sondern sie sind relevant für die Bestimmung religiöser Urteilsstrukturen als Produkte des natürlichen Entwicklungsverlaufs (im Sinne von "hard structures"). R. Döbert zieht auf Grund des empirischen Befundes, daß Testpersonen auf Kontingenzsituationen erst bei expliziter religiöser Spezifizierung der Interviewfragen religiöse Antworten geben, das Fazit, "daß religiöse Entwicklung kein naturwüchsiger Bestandteil von Ich-Entwicklung ist".<sup>36</sup> Damit legt sich die Wahrscheinlichkeit der sekundären Qualität religiöser Urteilsstrukturen nahe - vorausgesetzt, man versteht sie im Sinne Osers.<sup>37</sup> Diese Beobachtung deutet dann auf einen fundamentalen Unterschied religiöser Urteilsstrukturen zu logischen und moralischen Strukturen hin, insofern sich jene nicht "unvermeidlich" in Interaktionszusammenhängen herausbilden, sondern erst sekundär über die Vermittlung bestimmter Inhalte.<sup>38</sup> Bestimmt man religiöse Urteilsstrukturen als sekundäre Strukturen, so können auch plausible Gründe für ihre Nicht-Aktualisierung angegeben werden, z.B. daß die gesellschaftliche Entwicklung dazu geführt hat, Krisen- und Kontingenzsituationen durch substantiell nicht religiöse funktionale Äquivalente zu bewältigen. Denn von dem gesellschaftlich-politischen Kontext, in dem Krisenerfahrungen gemacht werden, "ist es zu einem guten Teil abhängig, ob überhaupt Kategorien und Denkschemata zur Bewältigung solcher Erfahrungen zur Verfügung stehen".<sup>39</sup> Dies läßt darauf

---

<sup>33</sup> Vgl. H. Lübke, Vollendung der Säkularisierung - Ende der Religion? in: ders., Fortschritt als Orientierungsproblem, Freiburg i.Br. 1975, 169 - 181, 179f.

<sup>34</sup> Vgl. Oser/Gmünder (s. Anm. 7), 122.

<sup>35</sup> Vgl. F. Oser, Zur Entwicklung kognitiver Strukturen des religiösen Urteils, in: G. Stachel (Hg.), Sozialisation - Identitätsfindung - Glaubenserfahrung, Zürich/Einsiedeln/Köln 1979, 221 - 247, 232.

<sup>36</sup> R. Döbert, Religiöse Erfahrung und Religionsbegriff, in: Religionspädagogische Beiträge 14 (1984), 98 - 118, 103.

<sup>37</sup> Vgl. dazu auch Power/Kohlberg (s. Anm. 14), 367.

<sup>38</sup> Vgl. Döbert (s. Anm. 36), 104.

<sup>39</sup> Mette (s. Anm. 2), 220.

schließen, daß Oser keine universal gültigen Strukturen von Religiosität vorgelegt hat, da in ihre Bestimmung und Operationalisierung gesellschaftliche Determinanten eingehen.

Konnte Kohlberg in seinen Untersuchungen zur Genese moralischer Urteilsstrukturen deren Elaborierung als abhängig von elementaren Formen der Interaktion nachweisen, so bleibt Osers Rede von der interaktiven Vermitteltheit religiöser Urteilsstrukturen<sup>40</sup> weitgehend ungeklärt, zum Teil widersprüchlich. Zudem wird sie in Zusammenhang mit nicht weiter operationalisierten Formen religiösen Erlebens gebracht: Mit der "ontologischen Sensibilität"<sup>41</sup> einer Person, mit ihrer Teilnahme an religiösen Riten und anderen Formen religiöser Praxis.<sup>42</sup> Die Behauptung der interaktiven Vermitteltheit religiöser Urteilsstrukturen erscheint da verwirrend, wo von einer unvermittelten Beziehung des Menschen zum Ultimaten die Rede ist. "Jede Person verfügt also über einen Satz von Regeln, die sich selbst aktivieren, wenn die Person in das erwähnte Verhältnis zum Ultimaten (Gott) tritt."<sup>43</sup>

Auch im Hinblick auf die theologische Begründung des Stufenmodells tauchen Widersprüchlichkeiten auf: Oser nimmt eine Sequenz von sechs Stufen an, bei der erst (wie beim Stufenmodell Kohlbergs auch) die Stufen postkonventioneller Religiosität Ausdruck der Vereinbarkeit des Gottesgedankens und menschlicher Freiheit sind. Stufe 6 ist Ausdruck der Verwiesenheit des Menschen auf eine Wirklichkeit, die als absolute Freiheit und Liebe die Freiheit des Menschen begründet, und auf die der Mensch in der intersubjektiven Realisierung von Freiheit immer schon vorgreift (Einheit von Nächsten- und Gottesliebe). Die Stufen 5 und 6 konnte Oser in seiner Repräsentativumfrage nicht empirisch erheben; zu ihrer Begründung bezieht er sich auf die divergierenden theologischen Positionen von Jüngel, Pannenberg, Peukert und Rahner. Dennoch reklamiert Oser, daß der Entwurf der höchsten Stufen religiösen Bewußtseins mit der immanenten Entwicklungslogik übereinstimme.

Ich halte die Formulierungen der Stufe 5 und 6 für eine bloße Übernahme theologischer Positionen, deren Gehalt jedoch nicht expliziert wird im Hinblick auf die unteren Stufen. Die Tatsache der bloßen Addition differierender Ansätze aus Soziologie und Theologie berechtigt zu dem Verdacht, daß eine weitgehend empiristisch verfahrenende Theorie einer nachträglichen Theologisierung unterzogen wurde. Eine konvergierende Betrachtungsweise von Philosophie, Theologie und Psychologie, die Kohlberg in seinen Studien durchgeführt hatte, wird von Oser nicht geleistet.

Wie alle strukturgenetischen Modelle erhebt auch das Modell Osers normativen Anspruch. Menschliche Entwicklung vollendet sich im Erreichen möglichst hoher religiöser Urteilsstufen, da diese eine komplexere und qualitativ bessere Ur-

<sup>40</sup> Vgl. Oser/Gmünder (s. Anm. 7), 25.

<sup>41</sup> Ebd.

<sup>42</sup> Vgl. ebd.

<sup>43</sup> Ebd. 28.

teilsfähigkeit repräsentieren. Das von Oser favorisierte Handlungsmodell transformierender Lernprozesse besteht in der Vorgabe konflikthafter Situationen, in der Diskussion religiöser Dilemmata in Gruppen (vorzugsweise natürlich Dilemmata, die Kontingenzsituationen thematisieren) und in der Stimulierung der religiösen Urteilskompetenz, durch Argumentationsfiguren der nächsthöheren Stufe. Für Oser manifestiert sich in einer höheren Stufe "ein tieferes Gottesverhältnis, ein höheres Gleichgewicht in bezug auf die Gott-Mensch-Differenz sowie größere Freiheit und Toleranz."<sup>44</sup> Es ist theologisch nicht haltbar, die Intensität der Gottesbeziehung von der Komplexität kognitiver Strukturen abhängig zu machen. Wird ein derartiger Zusammenhang aufgestellt, so setzt Oser sich dem Vorwurf derjenigen aus, die behaupten, Stufenmodelle implizierten eine eindeutige Bewertung der moralischen oder religiösen Würde einer Person. Kohlberg hat einen vergleichbaren Zusammenhang zwischen dem moralischen Wert einer Person und ihrer Urteilskompetenz immer vermieden.

Unter pädagogischen Aspekten betrachtet weist Osers Ansatz erhebliche Defizite auf: Die äußerst pragmatische Ausrichtung der +1 Stimulierungsregel<sup>45</sup> impliziert die Gefahr einer manipulativen Steuerung der Heranwachsenden. Denn sie reflektiert damit nicht auf die normativen Implikationen pädagogischer Interaktion. Für Heimbrock ist dieses Modell mit seinen pädagogischen "Rezepten" nichts anderes als "ein curricularer Lift-Kurs zur nächsten Stufe"<sup>46</sup>. Für die Bestimmung des erzieherischen Verhältnisses, das selbst als ein ethisches begriffen werden muß<sup>47</sup>, erweist sich die +1 Stimulierungsregel als ungenügend, denn Erziehung ist "noch nicht zureichend erfaßt, wenn einfach das Eingehen auf die Entwicklungsstufe des Kindes und das Vorführen von Argumenten der nächsthöheren Stufe verlangt und nicht zugleich die implizite und fundamentale Norm dieser Beziehung selbst beachtet wird"<sup>48</sup>. Zudem sind die Hinweise Osers zur religiösen Erziehung als Stufentransformationen ermöglichendes Handeln in sich problematisch, da es im Grunde wenig Kenntnis über die sie auslösenden Ereignisse, über ihren Verlauf, ihre Bewältigung bis hin zur Konsolidierung der nächsthöheren Stufe gibt. Das offensichtlich komplexe Phänomen der Stufentransformation wird nicht genügend aufgeklärt, wenn nur auf das plötzliche Auftreten einer neuen Denkform verwiesen wird. "So denkt ein Kind plötzlich, daß das Ultimate, Umgreifende (Gott) nicht einfach macht, daß es schönes Wetter gibt, sondern daß dies von der Konstellation der Wolken, des Windes herrührt, und daß man etwas tun

---

<sup>44</sup> F. Oser/P. Gmünder/U. Fritzsche, Stufen des religiösen Urteils, in: WzM 32 (1980) 386 - 398, 398.

<sup>45</sup> Vgl. ebd.

<sup>46</sup> H.-G. Heimbrock, Intellektuelle Problembewältigung oder verstehendes Erschließen? in: Fraas/Heimbrock (s. Anm. 4), 137 - 153, 149.

<sup>47</sup> Vgl. F.E.D. Schleiermacher, Ausgewählte pädagogische Schriften, besorgt von Ernst Lichtenstein, Paderborn <sup>3</sup>1983, 41.

<sup>48</sup> Benner/Peukert (s. Anm. 2), 398.

kann, z.B. das Göttliche gut stimmen muß, damit sich diese Konstellation ändert."<sup>49</sup>

Auch in der Frage nach dem Sinn und Ziel religiöser Erziehung finden sich keine schlüssigen Begründungen. So lange aber die Frage nach dem Grund religiöser Erziehung, nach ihrer Sinnbestimmung nicht gestellt wird, so lange muß sich ein solches Konzept religiöser Erziehung den Vorwurf gefallen lassen, es ginge lediglich und ausschließlich um die Bestandserhaltung religiöser Institutionen oder um eine theologisch fragwürdige Praxis der Kontingenzbewältigung. Es ist völlig unzureichend, die Notwendigkeit religiöser Entwicklung und Erziehung folgendermaßen zu begründen: "Wenn jemand einen religiösen Konflikt in einer Art und Weise löst, wie ihn die Stufe 2 beschreibt, so wird es für diese Person eines Tages unbedingt notwendig, denselben Konflikt in Form der Stufe 3 zu lösen, d.h. eben in einer autonomen, differenzierteren und in Bezug auf Stufe 2 auch reinterpretierten Weise. Wo diese Notwendigkeit nicht mehr besteht, hört Entwicklung auf."<sup>50</sup>

Entwicklung ist hier nicht mehr von einem übergeordneten Ziel her begründet, sondern wird zum Selbstzweck erhoben. Die Frage, welchen Beitrag Religiosität für die Identitätsbildung des Menschen leistet, wird nicht erörtert. Die Bedeutung religiöser Urteilskompetenz der Stufe 5 ist nicht begründet, solange sie nur im Stil vager Mutmaßungen, dunkler Ahnungen und Vermutungen formuliert ist und an das vorgängige Einverständnis des Lesers appelliert, anstatt es argumentativ herbeizuführen. "Andererseits ist es überzeugend und befreiend, diese Theologie auf Stufe 5 in bezug auf ein konkretes Dilemma vorzufinden. Wir erahnen daraus, was ein theologisches Modell der Stufe 5 für die Richtung der Entscheidung hergeben könnte, wenn Menschen der Stufe 5 ihre Realität entsprechend ihrem Urteil gestalten würden."<sup>51</sup>

Das Problem der Normativität stellt sich insbesondere im Kontext der Frage nach einer Theorie religiöser Erziehung; das bedeutet, daß Kriterien expliziert und begründet werden müssen, die es sinnvoll erscheinen lassen, von komplexeren Strukturen religiösen Urteilens (nicht von besserer oder schlechterer Religiosität, von einem intensiveren oder weniger intensiven Gottesverhältnis) zu sprechen.

Angesichts der hier nur schlaglichtartig formulierten Anfragen scheint es berechtigt, festzustellen, daß der Beitrag dieser Theorie religiöser Entwicklung für die Begründung religiöser Erziehung in Theorie und Praxis fragwürdig ist.

---

<sup>49</sup> Oser/Gmünder (s. Anm. 7), 91.

<sup>50</sup> Ebd. 84.

<sup>51</sup> Ebd. 173.

### 3. Glaubensentwicklung als Entwicklung (religiöser) Deutungskompetenz: Der Ansatz von J.W. Fowler

Das von seinem Anspruch her komplexeste Entwicklungsmodell hat der Amerikaner Fowler vorgelegt. Es wird auch in der us-amerikanischen Theologie und Psychologie zunehmend kritisch gewürdigt.<sup>52</sup> In seinen beiden jüngsten Veröffentlichungen<sup>53</sup> entwirft Fowler auf der Grundlage seiner Theorie der Glaubensentwicklung eine Theorie christlicher Berufung bzw. eine Theorie der Seelsorge. In der wissenschaftstheoretischen Begründung werden sowohl Elemente des genetischen Strukturalismus J. Piagets als auch der analytischen Ich-Psychologie rezipiert. In enger terminologischer Anlehnung an Piagets genetische Epistemologie bezeichnet Fowler seine Theorie als "genetische Pisteologie"<sup>54</sup>. Die Theorie Fowlers ist keine ausschließlich psychologisch orientierte Theorie, sondern eine Erörterung ontogenetischer Verlaufsgesetzmäßigkeiten einerseits und theologischer Begründungen andererseits.

Ebenso wie Kohlberg und Oser beschäftigt Fowler sich in erster Linie mit dem Ebsubjektiven und formalen Aspekt des Glaubens, d.h. mit der Art und Weise, wie Menschen sich im Glauben einen Zugang zur Wirklichkeit in ihrer Vieldimensionalität erschließen. Glaube als gattungsspezifische Anlage des Menschen ist Ausdruck des Bemühens, Wirklichkeit in ihren vielfältigen Erscheinungen in einen sinnhaften Deutungszusammenhang einzuordnen. Diese Sinnkonstitution ist eine vom Menschen zu vollziehende Leistung, so daß Fowler den Menschen bestimmt als "Man the Meaning-Maker"<sup>55</sup>. Glaube wird nicht ausschließlich religiös begriffen, sondern ist synonym mit Sinnggebung überhaupt. Nipkow kann daher den von Fowler mit "faith" bezeichneten Untersuchungsgegenstand mit "Lebensglaube"<sup>56</sup> übersetzen. Der im Glauben vollzogene sinnstiftende Akt wird nicht auf seinen kognitiven Gehalt reduziert, sondern darüber hinaus unter motivationalen, affektiven und symbolbezogenen Gesichtspunkten beschrieben.

Fowler ist in der theologischen Begründung seines genetischen Glaubensmodells, insbesondere in dem Entwurf der als normativ behaupteten Stufe des universalisierenden Glaubens, welche menschliche Reife und Kompetenz beschreibt, maßgeb-

<sup>52</sup> Vgl. Dykstra/Parks (s. Anm. 4).

<sup>53</sup> J.W. Fowler, *Becoming Adult, Becoming Christian. Adult Development and Christian Faith*, San Francisco 1984; ders., *Faith Development and Pastoral Care*, Philadelphia 1987.

<sup>54</sup> J.W. Fowler, *Theologie und Psychologie in der Erforschung der Glaubensentwicklung*, in: *Concilium* 18 (1982) 444 - 447, 444.

<sup>55</sup> Fowler (s. Anm. 7), 4.

<sup>56</sup> K.E. Nipkow, *Wachstum des Glaubens - Stufen des Glaubens. Zu James W. Fowlers Konzept der Strukturstufen des Glaubens auf reformatorischem Hintergrund*, in: H.M. Müller/D. Rössler (Hg.), *Reformation und Praktische Theologie. FS für W. Jetter zum 70. Geburtstag*, Göttingen 1983, 161 - 189, 174.

lich von der Theologie H.R. Niebuhrs beeinflusst.<sup>57</sup> Dessen Arbeiten liegt die theologische Überzeugung zugrunde, "die ich die Souveränität, den beherrschenden Einfluß Gottes nenne. Ich glaube, daß die wahre Berufung, das eigentliche Ziel des Menschen darin besteht, zu diesem Wesen im Herzen des Universums Kontakt zu finden"<sup>58</sup>.

Glaubensentwicklung ist ein lebenslanger, sich über krisenhafte Erfahrungen der frühen Kindheit bis zum reifen Erwachsenenalter vollziehender Prozeß, der die gesamte Persönlichkeitsentwicklung umfaßt. Der Entwicklungsverlauf vollzieht sich idealtypisch über sechs qualitativ verschiedene, hierarchisch geordnete Stufen und kennzeichnet eine Entwicklung von der Heteronomie zur Autonomie. Glaubensentwicklung geht einher mit einer zunehmenden Dezentrierung der im frühen Kindesalter noch egozentrischen Weltsicht bis hin zur Ausbildung eines universalen Standpunktes (Stufe 6: universalisierender Glaube). Jede Stufe des Entwicklungsmodells wird unter sechs verschiedenen Aspekten beschrieben.

Die Leistungsfähigkeit dieses Modells besteht darin, Entwicklung im Glauben als einen lebenslangen Prozeß erkannt zu haben, der nicht ausschließlich an den Erwerb kognitiver Kompetenzen gebunden ist, sondern an eine ganzheitliche Entwicklung der Person in ihren logischen, moralischen, affektiven und imaginativen Fähigkeiten. Fowler bezeichnet diesen lebenslangen Prozeß als "pilgrimage of faith"<sup>59</sup>. Als Voraussetzung für die Entwicklung eines positiven Lebensglaubens hat Fowler darauf verwiesen, daß hierfür die in der frühkindlichen Interaktion mit den Eltern grundlegende Erfahrung unbedingten Angenommenseins konstitutiv ist. Damit hat er im Gegensatz zu Kohlberg und Oser die religiösen Implikationen dieser Erfahrungen in seine Überlegungen einbezogen und Religiosität nicht erst rückgebunden an Phasen der Reflexions- und Verbalisierungsfähigkeit. Darüber hinaus ist es erwähnenswert, daß er, wenn auch nur ansatzweise und manchmal auf Grund widersprüchlicher Aussagen nicht eindeutig genug, die Grenzen seines progressionsorientierten Modells reflektiert hat: Er betont ausdrücklich, daß die Glaubensstufen kein Instrument zur Messung und Bewertung der religiösen Würde einer Person darstellen, so daß auch keine Stufe als Erlösungs- oder heilsnotwendig behauptet wird.<sup>60</sup>

Dennoch erweist sich der Anspruch, Lebensglauben in seiner Komplexität als mehrdimensionale Wirklichkeitserschließung erfassen zu wollen, als ambivalent, insofern sich dieses Stufenmodell einer Überprüfbarkeit weitgehend entzieht und wohl eher spekulativen Charakter hat. Für das von ihm vorgelegte Stufenmodell

---

<sup>57</sup> J.W. Fowler, *To See The Kingdom: The Theological Vision of H.R. Niebuhr*, Nashville/Tennessee 1974.

<sup>58</sup> J.W. Fowler, Ein Gespräch mit dem Theologen James Fowler über Glauben, in: *Psychologie heute* 11 (1984) 28 - 35, 35.

<sup>59</sup> J.W. Fowler, Faith and the Structuring of Meaning, in: O'Donohue/Brusselmans (s. Anm. 7), 51 - 85, 79.

<sup>60</sup> Vgl. Fowler (s. Anm. 7), 114, gegen W. Neidhart, Die Glaubensstufen von J.W. Fowler und die Bedürfnislage der Religionspädagogen, in: Fraas/Heimbrock (s. Anm. 4), 120 - 134, 131.

reklamiert Fowler die Kennzeichnung sequentieller Stufenkonzepte im Sinne Piagets.<sup>61</sup> Allerdings hat er diese Kennzeichen bisher nicht durch empirische Untersuchungen belegt. Der von ihm selbst vorgenommene Versuch der Illustration dieser Kennzeichen ist wenig leistungsfähig.<sup>62</sup> Durch die Beschreibung von sieben übereinander liegenden Ebenen, die die einzelnen Stufen darstellen sollen, mit sieben verschiedenen Strukturaspekten, will Fowler nachweisen, daß sein Modell die Merkmale der qualitativen Differenz, strukturierten Ganzheit, unumkehrbarer Sequentialität und hierarchischer Integriertheit aufweist. Da jedoch keine Kontinuität in Bezug auf alle Aspekte nachzuweisen ist (bestimmte strukturelle Verknüpfungen treten auf einigen Stufen auf, entfallen auf anderen wieder), bleibt dieser "Beweis" das zu Beweisende schuldig.

Auch der normative Anspruch, den dieses Modell erhebt, bleibt letztlich unbegründet. Das hängt damit zusammen, daß Fowler kein integrierendes "Herzstück" des Glaubens benennt (vgl. dagegen bei Kohlberg: "Justice as the Core of Morality"), und für dieses Kriterien zunehmender Differenziertheit, Komplexität und Flexibilität nachweist. "Fowlers Beschreibung von Stufen der religiösen Entwicklung und, damit einhergehend, der normativen Entwicklungslogik müssen als gewagte Hypothesen erscheinen, die empirisch kaum eingeholt werden können. Das Stufenkonzept im Sinne von Piaget und Kohlberg setzt Kriterien der Leistungsfähigkeit voraus, die eine hierarchische Ordnung der Stufen erst sinnvoll erscheinen lassen. Bei Fowler wird nicht deutlich, wo ein entsprechendes Kriterium der Leistungsfähigkeit im religiösen Bereich ausfindig gemacht werden könnte."<sup>63</sup>

Da es ein solches integrierendes Moment in der Theorie Fowlers nicht gibt, erscheint es problematisch, den von ihm beschriebenen Veränderungsprozeß des Glaubens qualitativ als "Höherentwicklung" zu bewerten.<sup>64</sup> Theologisch begründet Fowler die Präskriptivität seines Stufenmodells unter Bezugnahme auf die Theologie H.R. Niebuhrs. Fowler, der in Anlehnung an Niebuhr Glaube als Bezogenheit des Menschen auf ein Wertezentrum definiert, setzt die Niebuhr rezipierten religionsphänomenologischen Topoi Polytheismus - Henotheismus - radikaler Monotheismus in Analogie zu den ontogenetischen Stufen des Glaubens. Der allgemeine Lebensglaube findet seine Vollendung darin, daß der Mensch in seiner Sinnsuche auf ein einziges Wertezentrum bezogen ist, das selbst den höchsten Wert (Gott) repräsentiert, und von dem her betrachtet alle anderen Werte nur relativen Wert haben.<sup>65</sup> Die Akzeptanz eines einzigen Wertezentrums wird erst auf der Stufe des universalisierenden Glaubens realisiert.

<sup>61</sup> Vgl. Fowler (s. Anm. 7), 200.

<sup>62</sup> Vgl. Fowler (s. Anm. 59), 75.

<sup>63</sup> F. Schweitzer, Moralische Entwicklung und Religion. Die erste internationale Konferenz zur moralischen und religiösen Entwicklung, in: WzM 34 (1982) 102 - 108, 107.

<sup>64</sup> Vgl. auch C. Dykstra, What is Faith? An Experiment in the Hypothetical Mode, in: Dykstra/Parks (s. Anm. 4), 45 - 64, 50.

<sup>65</sup> Vgl. H.R. Niebuhr, Radikaler Monotheismus. Theologie des Glaubens in einer pluralistischen Welt, Gütersloh 1965, 117ff.

Auch wenn Fowler Strukturen allgemeinen Lebensglaubens untersucht, so schließt der normative Endpunkt doch eine Beziehung zu Gott ein und repräsentiert das Finden dieser Beziehung. Dieser Begründungsstrang korrespondiert mit der anthropologischen Voraussetzung, daß der Mensch dazu berufen ist, Gemeinschaft mit Gott zu haben. "Whether we are arrested in stage 3 as adults or whether we are adolescents struggling with a stage transition, Universalizing faith, with its radical trust in and embodiment of what Jesus and Christians call the Kingdom of God, represents the futurity to which we are called."<sup>66</sup>

Als fragwürdig erweist sich die Diskrepanz zwischen dem Interesse Fowlers, Stufen allgemeiner Sinnkonstitution zu erheben, und der real vollzogenen Bestimmung der als normativ reklamierten Stufen 5 und 6 durch Inhalte des christlichen Glaubens. Die Tatsache, daß Sinnkonstitution spezifisch inhaltlich (christlich) geprägt ist, läßt den erhobenen universellen Anspruch des Entwicklungsmodells problematisch erscheinen.<sup>67</sup> Gerade im Hinblick auf religionspädagogisches Handeln muß jedoch diese doktrinäre Wende (d.h. die Behauptung, daß der Mensch nur von Gott her zu begreifen ist und daß der jüdisch-christliche Glaube Wirklichkeit in ihrer Komplexität erschließt) eigens begründet werden. Sie ist nicht dadurch legitimiert, daß religionspädagogisches Handeln sich immer schon in konfessionell geprägten Bereichen ereignet.

Fowlers Anmerkungen zur religiösen Erziehung holen die Komplexität und den wissenschaftlichen Anspruch seiner Theorie kaum ein. Er sieht die Aufgaben religiöser Erziehung darin, Stufenformationen zu höheren, flexibleren Glaubensstufen zu ermöglichen, Hilfestellung bei der Konsolidierung einer neu erreichten Stufe zu geben und Konversion im Sinne einer bewußten Aufnahme neuer Glaubensinhalte zu ermöglichen.<sup>68</sup> Entsprechend seiner mehrdimensionalen Betrachtung von Glauben leitet Fowler ein breites Spektrum konkreter Handlungsvorschläge ab, die therapeutisch, seelsorglich und spirituell ausgerichtet sind.<sup>69</sup> Fowler betont ausdrücklich die Verantwortung der christlichen Gemeinden für die religiöse Begleitung ihrer Mitglieder. Allerdings geschieht dies in einer unkritischen, d.h. vom Bedingungsverhältnis von Kirche und Gesellschaft abstrahierenden Weise, die fast die Assoziation an eine sektiererische Ausrichtung aufkommen läßt. Den christlichen Gemeinden und Kirchen weist Fowler den Status einer Gegengesellschaft zur "Hauptgesellschaft" mit ihren einseitig an Besitz, Leistung und Konsum orientierten Wertvorstellungen zu. Gegen diese umgebende Hauptgesellschaft haben die Kirchen und Gemeinden den Auftrag, die christlichen Werte der Gottes-Nächstenliebe und eine daraus resultierende Moral in gesellschafts- und weltpolitischem Zusammenhang zu verwirklichen. Diese von der Kirche im Hinblick auf ihre Mitglieder und die Gesellschaft zu übernehmende Funktion be-

<sup>66</sup> J.W. Fowler, Stage Six and the Kingdom of God, in: Religious Education Association 75 (1980) 231 - 248, 248.

<sup>67</sup> Vgl. auch J. van der Lans, Kritische Bemerkungen zu Fowlers Modell der Glaubensentwicklung, in: Fraas/Heimbrock (s. Anm. 4), 103 - 120, 115.

<sup>68</sup> Vgl. Fowler (s. Anm. 66), 248.

<sup>69</sup> Vgl. Fowler (s. Anm. 7), 288.

zeichnet Fowler als "christliche Paideia"<sup>70</sup>, welche er nicht als sektiererische Engführung mißverstanden wissen will. Gerade diesem Anspruch wird er jedoch durch seine Typisierung von Kirche als Gegengesellschaft - sich selbst vergötternde Hauptgesellschaft - nicht gerecht. Mit dieser idealtypischen Trennung von Kirche und Gesellschaft scheint Fowler hinter die Erkenntnis einer Dialektik von Kirche und Gesellschaft zurückzufallen. Damit konzipiert er eine "Zwei-Reiche-Typologie", in der sehr deutlich das Reich des Lichts und das der Finsternis auszumachen sind.<sup>71</sup>

Zusammenfassend kann im Hinblick auf Fowlers Bemerkungen zur religiösen Erziehung festgestellt werden, daß sie eine Reflexion darüber vermissen lassen, wie im konkreten religionspädagogischen Handeln oder in der Seelsorge bei der Ermöglichung von Stufenübergängen die jede Stufe in spezifischer Weise repräsentierende Ganzheit der sieben Strukturaspekte berücksichtigt werden kann. Folglich scheint die im Modell vorgenommene eher summarische Auflistung dieser Strukturaspekte einem intentionalen pädagogischen Zugriff entzogen zu sein. Dieses Defizit ist sicher auch darin begründet, daß Fowler das gegenseitige Bedingungsverhältnis dieser Strukturaspekte und das Stufenübergänge auslösende Moment noch nicht erhellen konnte, sieht man von den allgemeinen Ausführungen über menschliche Krisensituationen ab. Fowlers pädagogische Anmerkungen überschreiten nicht das Niveau allgemeiner Handlungsvorschläge, die es aber auch schon vor der Existenz dieses Stufenmodelles gab. Auch im Hinblick auf den beratenden, seelsorglichen und spirituellen Aspekt religiöser Lebensbegleitung ist zu fragen, ob diese nicht hinter die emanzipativen Absichten strukturgenetischer Modelle (vgl. Kohlbergs Theorie moralischer Erziehung) in eine nicht mehr kommunikativ einholbare und nicht intersubjektiv zugängliche Innerlichkeit des Glaubens zurückfallen.

#### 4. Zusammenfassung und Ausblick

Ich bin der Auffassung, daß in den hier vorgestellten Entwicklungsmodellen noch kein zufriedenstellender Ansatz für die Grundlegung einer Theorie religiöser Entwicklung vorliegt, die sowohl theologischen als auch pädagogischen Anforderungen genügt. Theologische Verkürzungen ergeben sich dort, wo die unteren, empirisch aufweisbaren Stufen Ausdruck einer verdinglichenden Beziehung zwischen Mensch und Gott sind. Diese repräsentieren dann eher leidvolle Produkte identitätsgefährdender vermeintlich christlich-religiöser Sozialisations- und Erziehungsprozesse als universal gültige, natürliche Stufen religiöser Bewußtseinsentwicklung. Ich bezweifle, daß die hier vorgestellten Modelle wirklich eine qualitativ andere religiöse Erziehung zu begründen vermögen, da sie es nicht leisten, Religiosität als unaufhebbaren, integrativen Bestandteil von Identität, von selbstbestimmter Mündigkeit in Intersubjektivität zu begründen. Ich habe den Verdacht, daß diese Theorien, versehen mit neuen Etikettierungen und unter einem wissenschaftlich hohen Anspruch, "alten Wein in neue Schläuche füllen". So will Fowler im Hinblick auf Kinder der Stufe 1 deren Phantasie, bildhafte

<sup>70</sup> Fowler (s. Anm. 54), 446.

<sup>71</sup> Vgl. ebd.

Vorstellungskraft, Neigung zur Imitation "ausnutzen", um bestimmte Glaubensüberzeugungen in Form von Bildern, Gesten, Ritualen zu vermitteln.<sup>72</sup> Ähnlich zielt Oser mit seinem Entwurf religiöser Erziehung auf die Teilnahme an religiösen Handlungen wie Feier, Gebet usw.<sup>73</sup>

Offensichtlich wird die Frage virulent, welche Erfahrungen überhaupt als religiöse zu qualifizieren sind: Oser wies der religiösen Erfahrung einen Restbereich zu (Kontingenzbewältigung), der nach Abzug logischer und moralischer Wirklichkeitserschließung übrig blieb. Damit stellt Religiosität eine Dimension neben anderen dar, eben die, die "Restprobleme" zu lösen hat.

Eine mögliche Lokalisierung der religiösen Thematik angesichts menschlicher Selbst- und Welterfahrung, die sich nicht reduzieren läßt auf außeralltägliche Erfahrungen und Krisensituationen, wird u.a. in den theologischen Begründungsansätzen von Rahner und Peukert vorgenommen.<sup>74</sup> Diese Ansätze zeichnen sich dadurch aus, daß sie die "Rationalität" der Religion nicht in ihrem Lösungspotential für durch technische Vernunft nicht lösbare Restprobleme begründen. Peukert hat mit Bezugnahme auf Habermas aus der Analyse herrschaftsfreier Interaktion als deren normative Grundstruktur die gegenseitige, unbedingte Anerkennung der Interaktionspartner als frei und gleich rekonstruiert, so daß er die Rede von Gott, verstanden als die Wirklichkeit absoluter Freiheit, in den ein Moment des Unbedingten implizierenden Grundvollzügen menschlicher Existenz in intersubjektivität lokalisiert. In den handlungstheoretischen Ausführungen Peukerts ist der Begriff "Freiheit" ein "Kommunikationsbegriff"<sup>75</sup>, d.h. es geht um die in Interaktion zugestandene und verwirklichte Freiheit. Wird die Rede von Gott und von der Bezogenheit auf seine Wirklichkeit an die Realisierung herrschaftsfreier Praxis rückgebunden, so ergibt sich aus dieser Prämisse die von Rahner behauptete wesensmäßige Identität von Nächsten- und Gottesliebe.<sup>76</sup> Religiosität als die Beziehung des Menschen zu einer ultimativen Wirklichkeit ist in der christlichen Tradition qualitativ durch das bestimmt, worauf sie sich bezieht: diese "ultimate Wirklichkeit - Gott - impliziert einen ganz bestimmten Gehalt

---

<sup>72</sup> Vgl. ebd.

<sup>73</sup> Vgl. A. Bucher/F. Oser, Religiöse Entwicklung und Erziehung, in: *Unterrichtswissenschaft* 2 (1987) 130 - 156, 141.

<sup>74</sup> Auf diese Begründungsansätze beziehen sich Oser und seine Mitarbeiter zwar ausdrücklich, dennoch holen sie deren Gehalt in der theologischen Begründung ihres Entwicklungsmodells letztlich nicht ein.

<sup>75</sup> H. Peukert, Kommunikative Freiheit und absolut befreiende Freiheit. Bemerkungen zu Karl Rahners These über die Einheit von Nächsten- und Gottesliebe, in: H. Vorgrimler (Hg.), *Wagnis Theologie. FS für Karl Rahner*, Freiburg i.Br. 1979, 274 - 283, 280.

<sup>76</sup> Vgl. K. Rahner, Über die Einheit von Nächsten- und Gottesliebe, in: *Schriften zur Theologie*, Bd. VI, Einsiedeln/Zürich/Köln 1965, 277 - 298.

von Freiheit und Zukunft.<sup>77</sup>

Die Gottesfrage radikalisiert sich angesichts der in den Grunderfahrungen von Interaktion angelegten Grenzerfahrungen: Menschen sind in ihrem Versuch, Freiheit und Gerechtigkeit in universalem Horizont zu realisieren, vernichtet worden. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen - auch in ihrer geschichtlichen Dimensionierung - stellt sich die Frage nach derjenigen Struktur von Interaktion, die auch die Vernichteten nicht als endgültig im Tode beläßt, sondern im Handeln Gott als die rettenden Wirklichkeit für alle behauptet.<sup>78</sup>

Begründet man Religiosität in der unbedingten Anerkennung anderer, so werden Verkürzungen der Stufenmodelle von Kohlberg Oser und Fowler vermieden, denn:

- Religiosität ist dann prinzipiell vereinbar mit dem Gedanken menschlicher Freiheit, da diese als das Bezogensein auf die Wirklichkeit Gott als absolute Freiheit gedeutet werden muß.
- Erst von dieser Voraussetzung ausgehend erweist es sich als sinnvoll, religiöses Bewußtsein nicht als von Inhalten abgeleitete Strukturen zu bestimmen<sup>79</sup>, sondern als eine Tiefendimension menschlicher Existenz in Intersubjektivität. "Religiosität" würde dann keinen zusätzlichen Bereich neben anderen darstellen, sondern eine Tiefendimension von Identität. Erst unter dieser Voraussetzung wäre es auch möglich und sinnvoll, ihren Status als "hard stages" zu diskutieren.
- Nur eine so vorgenommene Qualifizierung von Religiosität bietet auch die Möglichkeit, von der interaktiven Vermitteltheit religiöser Strukturen zu sprechen.
- Religiöse Entwicklung bedeutete dann, je größere Freiheit in Interaktion zu realisieren, sich an der Unverfügbarkeit des anderen und seiner Freiheit zu orientieren und das Risiko einzugehen, in dem prinzipiellen Verzicht auf Selbstbehauptung zu scheitern.<sup>80</sup> Religiöse Erziehung muß dann als ein Handeln begriffen werden, das Freiheit zuspricht, ermöglicht und bei Heranwachsenden ein "Mehr" an Freiheit unterstellt, als sie de facto aktuell realisieren können.

Unter religionspädagogisch perspektivierter Fragestellung ergäben sich dann folgende Konsequenzen: Wenn das christliche Gottesverständnis das Angenommensein und absolute Bejahensein des Menschen bedeutet, und wenn die Rede von Gott ihren

<sup>77</sup> Vgl. F. Schupp, Auf dem Weg zu einer Kritischen Theologie, Freiburg 1974, 141ff.

<sup>78</sup> Vgl. H. Peukert, Wissenschaftstheorie - Handlungstheorie - Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung, Frankfurt/M. 1978, 316ff.

<sup>79</sup> Gegen Döbert (s. Anm. 36), 104.

<sup>80</sup> Vgl. Peukert (s. Anm. 8).

berechtigten "Sitz im Leben" ausschließlich und nur da hat, wo in Interaktion dieses absolute Bejahtsein behauptet wird, dann geht es in der religiösen Erziehung nicht primär um die Vermittlung von Inhalten (und auch nicht um die Diskussion hypothetischer Dilemmata), sondern um die Ermöglichung von Erfahrungen der unbedingten Annahme. "Der Akt der Nächstenliebe ist ... der einzige kategoriale und ursprüngliche Akt, in dem der Mensch die kategorial gegebene ganze Wirklichkeit erreicht, sich ihr gegenüber selbst total richtig vollzieht und darin schon immer die transzendente und gnadenhaft unmittelbare Erfahrung Gottes macht. Der thematisch religiöse Akt als solcher ist und bleibt demgegenüber sekundär."<sup>81</sup>

Explizite religiöse Erziehung erweist sich nur unter der zuerst genannten Zielperspektive überhaupt als sinnvoll; sie hätte die Aufgabe, erfahrbar werden zu lassen und zu thematisieren, daß die eigene Freiheit und die in Interaktion zugestandene Freiheit sich von Gott als der Wirklichkeit absoluter Freiheit ermöglicht weiß.<sup>82</sup> Unter entwicklungspsychologischem Aspekt stellt sich dann die Frage, in welchem Alter explizite religiöse Erziehung überhaupt sinnvoll ist.

Angesichts der Tatsache, daß traditionelle Formen der Religiosität nur noch wenig Plausibilität für die Lebensbewältigung von Heranwachsenden haben<sup>83</sup>, zeigt sich die Notwendigkeit, eine "Fundamentaltheologie des Alltags" (A. Exeler) zu entwerfen, die aufzuspüren hat, in welchen Erfahrungen es heute für Heranwachsende besonders um das Ganze ihrer Existenz geht. Religiosität ist dann eine konstitutiv zur Identitätsbildung des Menschen gehörige Dimension und unaufgebbare Bestandteil von Bildung, verstanden als "Menschwerdung des Menschen im Horizont der einen Menschheit"<sup>84</sup> Aus dem Verständnis von Identitätsbildung als reziprokem und solidarischem Prozeß kritisiert sie einen verdinglichten Identitätsbegriff, erteilt eine Absage an alle geschlossenen anthropologischen Systeme und reklamiert die Unabgeschlossenheit von Identitätsbildung.<sup>85</sup> Damit hat der Identitätsbegriff selbst einen theologisch-eschatologischen Gehalt.

Ausgehend hiervon müssen alle Kontexte religiösen Lebens und Lernens (familiär, schulisch, gemeindlich, kirchlich) als übergreifende Bedingungen von Identitätsbildung kritisiert werden, die diesen Prinzipien dadurch widersprechen, daß

<sup>81</sup> Rahner (s. Anm. 76), 294.

<sup>82</sup> Vgl. Peukert (s. Anm. 78), 352.

<sup>83</sup> Vgl. N. Mette, Jugend ohne Sinn? Handlungstheoretische Überlegungen zu einer Religionspädagogik des Jugendalters, in: U. von Brachel/N. Mette (Hg.), Kommunikation und Solidarität. Beiträge zur Diskussion des handlungstheoretischen Ansatzes von H. Peukert in Theologie und Sozialwissenschaften, Freiburg i.d. Schweiz/Münster 1985, 214 - 230, 221.

<sup>84</sup> H. Peukert, Über die Zukunft von Bildung, in: Frankfurter Hefte. Zeitschrift für Kultur und Politik, FH-Extra 6 (1984) 129 - 138, 137.

<sup>85</sup> Vgl. H. Luther, Identität und Fragment, in: Theologia Practica 20 (1985) 317 - 338.

bildung kritisiert werden, die diesen Prinzipien dadurch widersprechen, daß sie Religiosität ideologisch mißbrauchen.

Dipl.theol.

Gabriele Bußmann

Straßburger Weg 87

4400 Münster

## GÜNTER STACHEL FIXIERUNG AUF EINE RATIONALE THEORIE: DAS MORALISCHE URTEIL IN DER MESSBARKEIT VON STUFEN SEINER ENTWICKLUNG

### 1. Lawrence Kohlbergs "Stufen des moralischen Urteils"

Jean Piaget hat in seinen nicht unumstrittenen Untersuchungen an Kindern der Unterschicht einen Übergang vom heteronomen zum autonomen Urteil, beginnend im Alter von etwa sieben Jahren, aufgewiesen. Blickt man auf die Untersuchungen zum moralischen Urteil durch L. Kohlberg zurück, wird deutlich, daß Kohlberg den Ansatz Piagets verkürzt rezipiert hat. Es erscheint mir im Blick auf das moralische Handeln bedeutsam, diese Einengung im Rezeptions- und Forschungsprozeß aufzuzeigen; im Zusammenhang dieses Heftes könnten daraus auch Kriterien für eine Diskussion von kognitiven Stufen des Glaubens gewonnen werden, auch wenn ich selbst diesen Überschnitt hier nicht vollziehen werde. Ich befasse mich hauptsächlich mit Kohlbergs "Stufen" und suche in einem zweiten Schritt ihn zusätzlich methodologisch in Frage zu stellen durch Reflexionen, die Piaget bereits vor Kohlberg vorgetragen hat. So werden Wiederholungen vermieden.

Es ist bekannt und häufig beschrieben, daß Kohlberg das moralische Urteil (und mit ihm die moralische Entwicklung!) auf sechs "stages" ("Stufen") dargestellt hat, die, je zu zweit, drei "levels" ("Ebenen") angehören<sup>1</sup>. Mit diesen sechs Stufen hat er sowohl moralpsychologisch wie moralpädagogisch gearbeitet. Sein moralpädagogisches Anliegen bestand darin, den Schüler mit gezielten Interventionen auf die jeweils nächsthöhere Stufe dieses Urteils zu bringen. Seit den Untersuchungen von M. Blatt<sup>2</sup> ist dazu vornehmlich die n+1 - Methode angewandt worden, das heißt, den Schülern wurde ein moralisches Dilemma vorgelegt, und die Aufgabe des Lehrers wurde darin gesehen, daß in die Schülerdiskussion gelegentlich Argumente der jeweils nächsthöheren Stufe eingestreut werden.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Ich habe hierfür gelesen: L. Kohlberg, Continuities and Discontinuities in Childhood Moral Development, in: D.R. Heise (Ed.), Personality and Sozialisation, Chicago 1972, 336 - 361.

<sup>2</sup> Vgl. M. Blatt/L. Kohlberg, The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's Level of Moral Judgement, in: Journal of Moral Education 4 (1975) 129 bis 161.

<sup>3</sup> Die wohl umfassendste Darstellung solcher Interventionsstudien stammt von A. Schläfli, Förderung der sozial-moralischen Kompetenz. Evaluation, Curriculum und Durchführung von Interventionsstudien, Frankfurt/M./Bern/New York 1986, bes. 57 bis 111.

Meine Bedenken gegen Kohlbergs Ansatz habe ich in "ethisch handeln lernen"<sup>4</sup> dargestellt. Da diese Bedenken vor zehn Jahren offenbar zu früh publiziert wurden und von daher wenig Beachtung fanden, halte ich es für nützlich, sie erneut vorzutragen.<sup>5</sup> Inzwischen haben Kohlbergs Stufen auch unter Anhängern dieses Forschungsansatzes eine kritische Diskussion ausgelöst.<sup>6</sup> Kohlbergs "Stufen" sind so konzipiert, daß sie mit zunehmender "Höhe" stets abstrakter und formaler werden. Dabei wird insinuiert, daß Abstraktion und die durch sie erreichte Universalität zu 'besseren Urteilen' führen und besseres Handeln ermöglichen.<sup>7</sup> Dies scheint erkenntnistheoretisch fragwürdig (weil auch konkretes Erkennen zu würdigen ist) und anthropologisch falsch (weil Menschen hic et nunc handeln, also in konkreten Situationen, von denen zu abstrahieren zugleich bedeutet, den Zusammenhang von Urteilen und Handeln auszuklammern). Zudem sind Konzepte, die in einer formal-abstrakten Theorie gipfeln, in hohem Maße ideologieanfällig, weil in einer stark formalisierten Theorie ein Fehler dann nicht auffällt, wenn er der derzeit herrschenden Kultur konform ist - dem Vergleich mit Praxis ist er ja zunächst entzogen.

Kohlbergs Stufen *sind* "abstrakt und ethisch (die 'goldene Regel'; der kategorische Imperativ), sie beinhalten keine konkreten moralischen Normen..."<sup>8</sup> Es handelt sich um "universale Prinzipien von *Gerechtigkeit*, von *wechselseitiger Verpflichtung* und Gleichheit der Menschenrechte und von Respekt vor der individuellen, personalen Würde des Menschenwesens"<sup>9</sup>.

Es versteht sich von selbst, daß solche Stufen von Pädagogen, die moralische

<sup>4</sup> G. Stachel/D. Mieth, *ethisch handeln lernen*, Zürich 1978, 75 - 80. Das Buch ist vergriffen. Ein fotomechanischer Nachdruck der Kapitel von G. Stachel kann gegen Erstattung der Unkosten von DM 6,- beim Seminar für Religionspädagogik, Fb Katholische Theologie, Universität, Postfach, 6500 Mainz 1, bestellt werden.

<sup>5</sup> 1978 war Kohlberg im deutschsprachigen Raum freilich nicht so bekannt wie heute. Zu diesem Zeitpunkt waren meines Wissens erst zwei Titel aus dem umfangreichen Werk Kohlbergs ins Deutsche übertragen: L. Kohlberg, *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*, Frankfurt/M. 1974, sowie: *Eine Neuinterpretation der Zusammenhänge zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter*, in: R. Döbert/J. Habermas/G. Nunner-Winkler, *Entwicklung des Ich*, Köln 1977, 225 bis 252.

<sup>6</sup> Die Kritiken werden ersichtlich aus: L. Kohlberg/C. Levine/A. Hewer, *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*, Basel 1983 (*Contributions to Human Development*). Eine der neuesten Kritiken stammt von R. Döbert, *Horizonte der an Kohlberg orientierten Moralforschung*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1987) 491 - 511.

<sup>7</sup> Bei L. Kohlberg/D. Candee, *The Relationship of Moral Judgement to Moral Action*, in: L. Kohlberg, *The Psychology of Moral Development*, San Francisco 1984, 498 - 581, findet sich denn auch die Behauptung, eine jeweils höhere Stufe lasse ein größeres Maß an moralischem Handeln erwarten.

<sup>8</sup> Kohlberg (s. Anm. 1), 340.

<sup>9</sup> Ebd.

Autonomie und Emanzipation als wesentliche Erziehungsziele bestimmen, mit Unterschiedenheit rezipiert wurden. Was (seinem Ursprung nach) eine Theorie der kognitiven Entwicklung im Bereich des moralischen Urteils hätte bleiben sollen, wurde als Urteil interpretiert, das auf seiner höchsten Stufe die Gültigkeit von Kants kategorischem Imperativ beansprucht.<sup>10</sup> Kohlberg entfaltet in gewisser Weise die Metaphysik des "guten Willens" als des alleinigen Kriteriums für das gute Handeln.

Gerade weil der soziale Kontext von Urteilen und Handeln in der Stufentheorie Kohlbergs ausgeblendet wird, ist im Blick auf die von den Stufentheoretikern auch behauptete (culture-free-)Universalität der Stufen der spezifische soziale Kontext Kohlbergs zusätzlich zu veranschlagen: die "Ideologie" der Menschenrechte und der Demokratie in den USA (mit all ihren Vorzügen!). Dieser "Überbau" wurde von Kohlberg wie selbstverständlich einschlußweise übernommen, ohne daß legitime Bedenken expliziert wurden: ein demokratisches System mit einer liberalen Wirtschaft, die nicht durch Eingriffe, die den Schwächeren schützen, eingegrenzt ist; die 'Realität' tatsächlicher politischer Entscheidungen, zum Beispiel die Wahl einer Serie von Präsidenten, deren Qualifikation nicht unbezweifelbar ist und deren Moral, beziehungsweise deren im Einzelfall nicht stets verfassungskonformes Handeln umstritten ist; die Behauptung einer höheren ethischen Qualität der Politik dieser 'jungen Nation' u.a. Auch jüngste Vorgänge in unserem eigenen demokratischen System legen es dringend nahe, in moralpädagogischen Kontexten das zu berücksichtigen, was aktuell unter ideologischen Vorgaben gefährdet ist: z.B. die Entwicklung einer politischen Kultur, die den Gesamtzusammenhang von Urteilen und Handeln weniger in abstrakten Begriffen artikuliert als sie in konkreten Alltagsentscheidungen politischen Handelns zu gewinnen und zu leben sucht.

Zusammengefaßt läßt sich sagen: Kohlberg hat das höchste Niveau der autonomen Stufen des moralischen Urteils mit dem Niveau moralischen Handelns "kurzgeschlossen", indem er eine "monotonic relationship" zwischen moralischem Urteil und Handeln postulierte.

Die moralischen "Stufen" Kohlbergs können jedoch nicht davon dispensieren, konkretes Bewerten, Gesinnungsbildung und Handeln-Lernen, zusätzlich zu einer entwicklungsbegleitenden kognitiven Niveau-Findung, zu planen und durchzuführen. Eine einseitige Konzentration pädagogischen Bemühens auf die Urteilebene wird

---

<sup>10</sup> Vgl. dazu u.a.: L. Kohlberg/D.R. Boyd/C. Levine, Die Wiederkehr der sechsten Stufe: Gerechtigkeit, Wohlwollen und der Standpunkt der Moral, in: W. Edelstein/G. Nunner-Winkler, Zur Bestimmung der Moral, Frankfurt/M. 1980, 205 - 240. In diesem Aufsatz spielt der Kategorische Imperativ Kants noch immer eine zentrale Rolle; als zusätzliche Elemente werden aber "benevolence" sowie die Forderung genannt, sich in einer moralischen Entscheidungssituation in die Rolle aller dabei involvierten Subjekte zu versetzen. Ob dies im konkreten Leben aber in jedem Falle selbst für den auf höchster Stufe Urteilenden möglich ist, ist mehr als fraglich.

nicht nur der Komplexität des (ethischen) Handelns nicht gerecht<sup>11</sup>, sie fördert unter Umständen vielleicht sogar ein Auseinanderfallen von moralischer Urteils-kompetenz und ethischer Handlungsfähigkeit, weil in den pädagogischen Prozessen *Urteile*, die an Hand von konstruierten Dilemma-Geschichten, also in einem relativ praxisfreien Raum gewonnen werden, eine Verstärkung erfahren, während es moralpädagogisch geboten erscheint, *Verknüpfungen von Urteil und Handeln* motivational zu sichern. Auch kommt ein kognitiv enggeführtes Konzept weder am Moralisieren vorbei, noch ist es in stande, wirklich zu verändern. Es ver-löre übrigens seine kognitive Einseitigkeit, wenn es sich einer realitätsbezo-genen Philosophie zuwendete, einer solchen, für die "Bewährung" ein Kriterium von Wahrheit ist, jenes Kriterium, das die Schrift des Alten Testaments und ganz besonders der synoptische Jesus selbst anlegt: "An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen" (Mt 7,16), ein Satz, auf den sich Charles S. Peirce, der Be-gründer des Pragmatismus, mit Recht beruft.<sup>12</sup> Der Wert von Ideen kommt erst dann zum Vorschein, wenn ihre praktischen Auswirkungen mitbetrachtet werden. Und umgekehrt: "Es wird mehr Böses getan im Namen von Idealen als im Namen 'böser Triebe'."<sup>13</sup>

Für eine Integration der Stufentheorien moralischen Urteilens in eine Theorie moralischen Handelns im Lebenskontext müßten, was übrigens in der deutschen pädagogischen und theologischen Rezeption Kohlbergs zu wenig beachtet wird, auch die Wandlungen und Problematisierungen in Positionen, von Kohlberg selbst zugestanden, berücksichtigt werden: daß es moralische "Stufen" gibt, die erstmals im frühen Erwachsenenalter auftreten; daß die Orientierung an morali-schen Prinzipien im "high-school"-Alter nur "eine gehobene Form konventionalen Urteilens ist (stage 4, Orientierung an der Gesellschaft)"<sup>14</sup>; daß moralische Entwicklung im Erwachsenenalter auf "von Natur aus anderen Erfahrungen" beruht, nämlich solchen "einer persönlichen sittlichen Entscheidung und Verantwortlichkeit"<sup>15</sup>; daß der Reife des Urteilens ein "Moratorium", eine Übergangszeit vorausgeht, in der sich College-Studenten fast wieder an ihrem eigenen Nutzen zu orientieren scheinen. - Derartiges war der Psychologie schon vorher bekannt. Das Maß an Freiheit, das Kohlberg voraussetzt, die 'Unumkehrbarkeit' seiner Stufen muß besonders dort auf Kritik stoßen, wo die Euphorie einer emanzipatorischen Pädagogik die Bedingungen und Möglichkeiten

<sup>11</sup> Vgl. zum Zusammenhang von Erfahrung, Kognition, Emotion und Motivation sowie der Verschränkung von Verhaltensentwurf und Realisierung das "Modell des Lernens in den Regelkreisen von Theorie und Praxis" in Stachel/Mieth (s. Anm. 4), 130 - 135.

<sup>12</sup> C.S. Peirce, *How to Make our Ideas Clear*, deutsch: *Über die Klarheit unserer Gedanken*, übersetzt von K. Oehler, Frankfurt/M. 1968, 62 f.

<sup>13</sup> W. Berger, *Versagen gegenüber sich selbst und dem eigenen Lebensentwurf*, in: *Concilium* 12 (1976) 3, 157.

<sup>14</sup> L. Kohlberg, *Continuities in Childhood and Adult Moral Development Revisi-ted*, in: P.B. Baltes/K.W. Schale (ed.), *Life-Span Developmental Psychology*, New York 1973, 179 - 204, 179f.

<sup>15</sup> *Ebd.* 180.

und darin auch die Grenzen der Freiheit 'übersieht'.

Kohlberg gelingt es, diese empirischen Befunde so zu interpretieren, daß er sein System der moralischen "Stufen" aufrechterhalten kann, indem er einerseits die Existenz von "adult moral stages" (moralische Entwicklungsschritte im Erwachsenenalter) konstatiert<sup>16</sup> und andererseits die strenge Bindung von kognitivem und moralischem Wandel derart lockert, daß er moralischen Wandel ohne (neuerlichen) kognitiven Wandel für möglich hält. Denkerische "Stufen" werden zwar für bestimmte moralische "Stufen" vorausgesetzt, sind aber nicht deren "ausreichende Vorbedingung": "The empirical relations found are that a given logical stage is a necessary but not sufficient condition for the parallel moral stage."<sup>17</sup> Damit spitzt sich die Differenz zwischen unserer Kritik an einer intellektuellen Moralpädagogik (die sich auf Kohlberg berufen konnte) und Kohlbergs 1973 verbettertem System auf das Maß der Bedeutung zu, das man den übrigen "Erfahrungen" beimißt, die zur Erreichung eines neuen ethischen Stadiums unerlässlich sind. Genau um diese "Erfahrungen" geht es dem hier entfalteten, nichtintellektualistischen Konzept ethischen Lernens. Es unterstellt niemand, auch nicht dieser Beitrag, daß ohne (einschlußweisen) kognitiven Fortschritt die Möglichkeit eines moralischen Fortschritts gegeben ist. Es ergibt sich jedoch erneut die Frage, *ob die Stufen von Kohlberg ausreichende Validität besitzen, nämlich ob die mit ihnen zu beschreibende und zu bewertende Realität ausreichend erfaßt werden kann.*<sup>18</sup>

Die Hilfskonstruktionen Kohlbergs zur Interpretation 'abweichender' Beobachtungen (Einführung einer neuen "stage 4 1/2" für College-Studenten, Unterteilung von stage 5 in "5A" und "5B") sprechen eher dafür, daß er um die Validitätsmängel seiner "Stufen" weiß und um deren Behebung ringt. Hier dürfte auch der Grund dafür liegen, daß er seine Übereinstimmung mit und seinen Unterschied zu Erikson sorgfältig konstatiert und interpretiert.<sup>19</sup> Dabei zeigt sich deutlich

<sup>16</sup> Ebd. 188 - 192.

<sup>17</sup> Ebd. 187. "Die empirischen Zusammenhänge zeigen, daß ein gegebenes logisches Stadium notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für das parallele moralische Stadium ist."

<sup>18</sup> Hier wäre auch kritisch auf die Struktur-Inhalt-Problematik einzugehen. Kohlberg behauptet, ausschließlich die Strukturen des moralischen Urteils zu erfragen, so wie Piaget die Strukturen logisch-mathematischen Denkens untersucht hatte. An dieser Vernachlässigung des Inhaltlich-Konkreten, hinter welcher das Interesse an einem universalistischen Geltungsbereich der Theorie steht, hat Kritik geübt: R. Döbert, Wider die Vernachlässigung des Inhalts in den Moraltheorien von Kohlberg und Habermas, in: Edelstein/Nunner-Winkler (s. Anm. 10), 86 - 123, bes. 117f.

<sup>19</sup> Kohlberg (s. Anm. 14), 197; vgl. E.H. Erikson, Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart <sup>3</sup>1968 u.ö. (New York 1950). "Ich-Integrität" (Integriertheit) steht bei Erikson gegen "Verzweiflung". Sie wird als "Sicherheit des Ichs hinsichtlich seiner natürlichen Neigung zu Ordnung und Sinnerfülltheit... der Todesfurcht und der aus ihr resultierenden Verzweiflung abgerungen", ein Vorgang, der "emo-

der stärkere Realitätsbezug des Erikson'schen Ich-Integrations-Konzepts gegenüber dem eher idealistischen Abheben Kohlbergs auf "principled morality" (prinzipienorientierte sittliche Urteilskraft)<sup>20</sup>, wobei aber auch Erikson auf seinen ideologischen Hintergrund (amerikanische Mittelschicht) befragt werden mußte.

Der Religionspädagoge (Theologe, Philosoph) mußte schließlich mit Zustimmung (und nicht ohne Überraschung) feststellen, daß Kohlberg die Einführung einer "siebten Stufe" im eigenen System (die im System Eriksons die "achte Stufe" sein soll) vorgeschlagen hatte<sup>21</sup>. Diese Stufe ist weniger ethisch, sondern im weitesten Sinn des Wortes "religiös" zu beschreiben. Es geht um die Beantwortung der Frage, warum überhaupt ethisch zu handeln sei, wie man leben solle und wie man "dem Tod entgegensehen" könne. Die "Sinn-Frage" muß beantwortet werden, wofür sowohl "religiöse Literatur" als auch "die klassische metaphysische Tradition von Platon bis Spinoza" heranzuziehen sind.<sup>22</sup> Die gewählte Integrationsfigur "Spinoza" ("einer, der an eine prinzipienorientierte Ethik und an eine Wissenschaft der Naturgesetze glaubte"), befindet sich "auf dem Bewußtseinsstand", der "metaphorisch als siebte Stufe bezeichnet" wird und den Spinoza bezeichnete als "die Einheit des Bewußtseins mit dem Ganzen der Natur".<sup>23</sup>

Kohlberg stellt auch den Bezug zur Mystik und Kontemplation her, indem er von "kontemplativer Erfahrung", von "mystischem Fühlen" oder von "dem kontemplativen Moment" spricht(!). Kohlbergs Stufenlehre delegiert die Verantwortung für die letzte Stufe an die "Philosophie": "ein philosophischer Ansatz (approach) ist erfordert."<sup>24</sup> Die das ganze Leben umgreifende Psychologie (life-span-psychology) soll dabei "helfen, solche Weisheit von Generation zu Generation weiterzureichen, wie sie die Menschen anhäufen".<sup>25</sup> Wie man sieht, geraten Kohlberg die Aussagen über das siebte Stadium nicht so klar, wie er sich sonst äußert. Eindeutig stellt sich ihm aber die Frage nach dem Sinn des Lebens und des ethischen Handelns.

Moralpädagogik/Religionspädagogik in Deutschland hat eine Vorliebe für geschlossene Denksysteme, wobei Realitätsverluste zu Gunsten formaler Geschlossenheit in Kauf genommen werden. Dabei ist es freilich fragwürdig, sich auf Praxis

---

tionale Integration" und religiöse Gefolgschaft einschließt: ebd., 255 - 264, bes. 263f.

<sup>20</sup> Kohlberg (s. Anm. 14), 199.

<sup>21</sup> Ebd. 201 - 204. Vgl. auch L. Kohlberg/C. Power, Moral Development, Religious Thinking and the Question of a Seventh Stage, in: L. Kohlberg, The Philosophy of Moral Development, San Francisco 1981, 311 - 372.

<sup>22</sup> Kohlberg (s. Anm. 14), 203.

<sup>23</sup> Ebd. 203.

<sup>24</sup> Ebd. 204.

<sup>25</sup> Ebd. 204.

zu berufen und sich dabei dem kritischen Diskurs solcher Praxis nicht zu stellen. Der von der kritischen Theorie geforderte Diskurs kann allerdings auch von einer abstrakten und emanzipatorischen Theorie her erschwert werden, wenn die Dignität des Konkreten von der Abstraktion nicht erkannt wird und wenn der realen Praxis eine von der Theorie her konstruierte ideale Praxis konfrontiert wird, die es überhaupt nicht gibt, noch geben kann, die sich im Diskurs aber naturgemäß als die 'bessere Praxis' erweist, da sie theoriekonform ist. Konkret zeigt sich dies in praxiskonstruierenden Erschwerungen des Diskurses unter Zeitgenossen, wo eine die Realität durch ideale Konstruktionen ersetzende Diskussionspraxis von Anfang an den Diskussionspartner ins Unrecht zu setzen vermag. Von solchen Erfahrungen aus müßte auch noch einmal über Kohlbergs Methode des semistrukturellen Interviews, speziell über das sogenannte Heinz-Dilemma, nachgedacht werden: Was bedeutet es für die Praxis, wenn das Urteil an rein hypothetischen und für Kinder zudem nicht leicht verständlichen Problemen geschult wird?<sup>26</sup>

Gegen Kohlberg und seine moralpädagogischen Gefolgsleute trage ich, wie schon gesagt, Validitätsbedenken vor, das heißt, ich bezweifle, daß die von ihnen vertretene Theorie 'sachrichtig' ist. Insbesondere ist es nicht valide, das autonome Urteil der 5. und 6. Stufe nicht nur als Urteil der höchsten, weil komplex-abstrakten *Struktur*, sondern auch des höchsten *Wertes* zu betrachten und anzunehmen, wenn man Jugendliche (Erwachsene) zum Urteil auf der 5./6. Stufe "lifte", so ermögliche man ihnen höherwertiges moralisches Handeln.<sup>27</sup> Sachliche Bedenken sind auch und gerade gegenüber der Behauptung angebracht, höhere Abstraktion und universale Geltung seien Qualitätsmerkmale.

Solche Bedenken wurden meiner Ansicht nach deshalb bisher nicht vorgetragen, oder, wenn vorgetragen, nicht ernstgenommen, weil Autonomie nach wie vor die selbstverständliche Grundlage aller 'diskussionswürdigen' moralpädagogischen Konzepte ist. Ein nüchterner Blick auf die gesellschaftlichen Realitäten dürfte jedoch zeigen, daß die vorgetragenen Bedenken gegen ein enggeführtes Autonomiekonzept unabweisbar sind, daß die Besinnung auf realitätsbezogene moralpädagogische Handlungsmodelle (in Einheit von Urteil und Handeln im gegebenen Lebenszusammenhang) unverzichtbar ist und daß sich vor allem die theologische Ethik zusammen mit der Moralpädagogik dem Problem stellen muß, das so formuliert werden kann: Wie sind der Stellenwert von Autonomie in theologischen-ethischen Begründungszusammenhängen und die faktische Unfähigkeit vieler Menschen, diese Autonomie in Handlungs- und Lebenszusammenhängen zu realisieren, so zu vermitteln und moralpädagogisch umzusetzen, daß weder die mit der Autonomie zur Disposition stehende Personwürde des Menschen als Zielvorstellung aufgegeben und damit zynisch einer Mehrzahl von Menschen diese abgesprochen wird, noch sich

<sup>26</sup> Vgl. das Heinz-Dilemma in: G. Schreiner, Moralische Entwicklung und Erziehung, Braunschweig 1983, 105.

<sup>27</sup> Neuerdings hat auch F. Oser, Das Wollen, das gegen den eigenen Willen gerichtet ist. Berichte zur Erziehungswissenschaft aus dem Pädagogischen Institut der Universität Freiburg(Schweiz), 59 (1986), bes. 22ff., diese Annahme kritisiert und eingewandt, daß Subjekte vor allem auf höheren Stufen fähig seien, ihr nicht immer moralisches Handeln als moralisch zu interpretieren.

daraus moralpädagogische Konzepte ergeben, die für eine große Anzahl dieser Menschen keine Hilfen für eine Bewältigung ihrer Lebensprobleme auf zwar niedrigerem, doch ethisch zu verantwortendem Niveau bereitstellen.

Ein kurzer Blick auf die genannten gesellschaftlichen Realitäten mag den Problemzusammenhang aus der Erfahrungsperspektive erhellen:

- Die Idealität des Urteils auf höheren Stufen und die Wertschätzung eines solchen Urteils trägt, wie bereits gesagt, nicht der unbezweifelbaren Tatsache Rechnung, daß nur ein kleiner Teil der Menschen auf der Basis von ausreichenden Informationen zu entscheiden vermag und ein noch kleinerer Teil solche Entscheidungen in die Praxis des Handelns umsetzen kann.
- Diese skeptische Auffassung möchte ich mit einem Hinweis auf Idealität und Realität des freien Angebots neuer Fernsehprogramme belegen. Von den Vertretern der neuen Medien (der freien Programme; der Verkabelung) wird in der Regel angeführt, daß der von niemandem zu bevormundende Bürger sehr wohl in der Lage sei, selber zu entscheiden und auszuwählen, welche Programme er sehen wolle und wann er sein Gerät als "freier Zuschauer" einschalten und abschalten wolle. Es wird gesagt, auch Kinder könnten und sollten zu solchem freien Fernsehkonsum angeleitet werden. Eine von der ARD durchgeführte Kontrolle der "Einschaltquoten" in Gebieten, in denen die Verkabelung eine Wahl zwischen einer hohen Zahl von Programmen ermöglicht, hat nun ergeben, daß bei Kindern der Fernsehkonsum signifikant ansteigt. Bei Erwachsenen wurde kein Anstieg des Gesamtkonsums, sehr wohl aber eine Verlagerung des Konsums festgestellt. Von anspruchsvollen, 'ernsten' Programmen wird abgegangen, sobald die Möglichkeit zu Show, Quiz, Übertragung von Sportsendungen u.ä. gleichzeitig angeboten ist. Der regelmäßige Konsum von Fernsehsendungen niedrigen Anspruchs wird nun vermutlich die Autonomie der Konsumenten nicht steigern, sondern mindern, und dabei auch die Basis der Spiritualität zerstören und die gelebte Praxis des Evangeliums erschweren. Dieses Bedenken wird nicht speziell nur von mir (als Theologen) vorgetragen, sondern von Psychologen und Soziologen geteilt. Lehrer wissen davon zu sprechen, wie sich der Fernsehkonsum der Kinder auf ihre Lernfähigkeit, ihre Möglichkeit zur Stille und ihre Kommunikation auswirkt.
- Die Erziehung der Kinder zu verantwortetem Ein- und Ausschalten (und zur Verarbeitung des Gesehenen auf einer "zweiten Kommunikationsstufe") findet nicht statt. Es ist bekannt, daß Kinder in "Video-Haushalten" bereits im Alter der elementarerziehung Zugang zu Videokassetten jeder Art haben, auch solchen der Reihe "Zombie" mit ihren Brutalitäten. Diese Kassetten stehen zu Hause vorführbereit und bereits vierjährige Kinder verfügen über das Know-how, die entsprechenden Geräte zu bedienen.
- Die mangelnde Freiheit gegenüber dem Medienangebot ist keineswegs schichten-spezifisch: In einem Kreis von Professoren wird über den amerikanischen Ursprung der "Fernsehreihen" gesprochen. Einer der Anwesenden zeigt sich über die Inhalte der letzten Sendung von "Denver-Clan" informiert. "Siehst du denn so etwas?", fragt ihn seine Frau. "Wenn ich abends nach dem ganzen Verwaltungskram Schluß mache, bin ich einfach fertig. Da kann ich nicht mehr lang wählen, sondern ich schalte ein, was läuft."

Der Bereich des Medienkonsums wurde von verschiedenen Seiten her ins Auge gefaßt, um den utopischen Charakter einer allgemein verbreiteten freien, autonomen Entscheidung zu verdeutlichen. Natürlich kann auch in anderen Verhaltensbereichen die Differenz zwischen moralischer Einsicht - wenn sie denn vorliegt - und praktischem Verhalten belegt werden. Leonard Berkowitz formuliert treffend: "Moral behavior has to do, however, with more than just judgements and conscience. People do at times deviate from their own moral codes. They act in ways that they know (at other times) to be wrong."<sup>28</sup> - Justin Anroffred stellt große Diskrepanzen zwischen "dem verbalen Ausdruck von Bewertungs-Standards und dem tatsächlichen Verhalten" fest, "an absence of relationship between behavioral and cognitive indices of internalization for the same child", naturgemäß auch für denselben Erwachsenen.<sup>29</sup> Das Auseinanderklaffen von moralischer Theorie und Praxis ist unter dem Begriff der kognitiven Dissonanz bekannt. Liegt kognitive Dissonanz vor, wird sich auf Dauer die Einsicht (die Theorie) dem tatsächlichen Verhalten anpassen, das heißt, es werden Gründe gefunden, dem tatsächlichen Verhalten Qualität oder doch Notwendigkeit beizulegen. So läßt sich die Lektüre bestimmter wertloser Zeitschriften damit begründen, daß man ja als Pädagoge oder Seelsorger schließlich Bescheid wissen müsse. In der Regel ist eine Verhaltensänderung (gegen die Einsicht, die sich der unwertigen Praxis angepaßt hat) nicht von einer wachsenden Autonomie des Urteils als einer unabhängigen Instanz zu erwarten, sondern von anderen Faktoren her, die an dieser Stelle nicht näher entfaltet werden können.<sup>30</sup> Erwerb von Einsicht (höherwertiges moralisches Urteil) ist dabei nicht ohne Bedeutung, wirkt aber nur als ein Faktor unter mehreren. Handeln lernt man (nicht zunächst und nicht vorwiegend) durch Denken/Urteilen, sondern durch "Handeln" selbst in der Gemeinschaft von Menschen, in der man sich vorfindet.<sup>31</sup>

Es ist auch zu berücksichtigen, daß Kohlbergs Stufen des moralischen Urteils nur innerhalb einer euphorischen Theorie des rationalen Fortschritts entwickelt werden konnten. Die Vorstellung eines Fortschritts des moralischen Urteilens (und Handelns) in Form von stets abstrakter werdenden Stufen bildet ihrerseits das Konzept einer Ontogenese und Phylogenese ab, bei denen der Reihe nach die abstrakten höheren Ebenen erreicht wurden. Die Theorie eine unumkehrbaren Höherentwicklung vom primitiven Urmenschen (und vom primitiven Kind) bis zu einer

---

<sup>28</sup> L. Berkowitz, *The Development of Values and Motives in the Child*, New York/London 1964, 45.

<sup>29</sup> J. Anroffred, *The Concept of Internalization*, in: *Handbook of Socialization. Theory and Research*, Chicago 1969, <sup>2</sup>1970, 263 - 323, hier 269.

<sup>30</sup> Vgl. meine Darstellung zusätzlicher Faktoren in *Stachel/Mieth* (s. Anm. 11), 130 - 140.

<sup>31</sup> Dieser Position steht F. Oser (s. Anm. 27), 42f., mit seinem "moralischen Exhaustionsmodell" insofern nahe, als dort gegen Kohlberg behauptet wird, am Anfang stehe jeweils ein konkreter Handlungsentscheid. Noch adäquater scheint aber Piagets Standpunkt zu sein, wonach nicht der konkrete Handlungsentscheid, sondern das konkrete Handeln selber am Anfang steht.

autonomen Menschheit (und des mündigen, reifen Menschen in ihr) scheint mir aber nicht haltbar. Der Status der frühen Kindheit ist in gewisser Weise wertvoller als der eines in seiner Lebensführung doch aufs Äußerste verunsicherten Erwachsenen. Auch hatten bestimmte frühere Kulturen, von denen wir ausreichende Kenntnisse besitzen (z.B. die Kultur der nordamerikanischen Indianer), Vorzüge gegenüber der industriellen und der postindustriellen (?) Gesellschaft. In der gesellschaftlichen und persönlichen Entwicklung wird jeder Gewinn mit einem Verlust bezahlt. Dabei wiegt häufig der Gewinn den Verlust nicht auf. Der entscheidende Schritt in der persönlichen Entwicklung "zivilisierter Gesellschaften", nämlich die Pubertät oder Reifezeit, ist nicht nur als Zugewinn von Freiheit zu verstehen, sondern hierbei gehen auch eine in sich wertvolle Direktheit des Zugangs zu Menschen und Dingen und eine intuitive Sicherheit, wenn sie zuvor noch möglich war, verloren. Die Pubertät erscheint so als eine Art bedrohliche Krise, als ein "Tod" der Kindheit. Sie ist ihrerseits phylogenetisch bedingt, das heißt, es gibt sie nur unter den Bedingungen unserer Zivilisation. Jedoch geht in der Reifezeit die Kindheit keineswegs vollständig verloren. Auch der "autonome" Jugendliche und Erwachsene verfügt noch über kindlich-heteronome Anschauungen und Wertungen. Und dies ist keineswegs nur etwas Negatives, vor allem dort nicht, wo es um die Bewältigung rational nicht mehr zu durchdringender Grenzerfahrungen geht, aber auch bei der Bewältigung von Alltagssituationen.

Als Beispiel wähle ich ein Stück beobachteter Verhaltenspraxis, woraus sich für den Zusammenhang Urteilen-Handeln mehr ablesen läßt als aus Stellungnahmen zu lebensfernen Dilemma-Geschichten: "Bei einem Waldspaziergang von Studenten wirft einer von hinten mit Tannenzapfen nach einem andern, der eine Strecke vor ihm geht. Als ein Tannenzapfen 'trifft', dreht sich der Getroffene um und ruft: 'Hör damit auf, mir langt's!' Das Werfen geht jedoch weiter, und schließlich wird der Vorausgehende von einem Zapfen am Kopf getroffen. Der Schmerz bringt ihn in Zorn, er ergreift seinerseits einen Stein, dreht sich um und schleudert den Stein gegen denjenigen, der ihn mit Tannenzapfen beworfen hat. Der Stein fliegt knapp am Kopf des anderen vorbei." Angenommen, der Stein hätte den anderen an der Schläfe getroffen und zu einer tödlichen Verletzung geführt, so wäre (unabhängig von einer wahrscheinlichen Verurteilung des Werfers wegen Totschlags oder doch fahrlässiger Körperverletzung mit Todesfolge) das "Gewissen" des Steinwerfers lebenslang belastet gewesen. Vor seinem eigenen Urteil wäre er stets einer gewesen, der im Zorn einen andern getötet hat. Weil nun aber der Stein *nicht* getroffen hat, bleibt der Vorgang eine weniger bedeutende "Episode". Vermutlich hätte die zuständige Instanz im Falle einer Anzeige gegen den Werfer (bei Nichtverletzung eines Dritten) nicht eingegriffen. Das "Rechtsempfinden" orientiert sich hier offensichtlich an der Wirkung der Handlung.

Nun wird aber der gute oder böse Wille eines Steinwerfers (dasjenige, hinter dem sein moralisches Urteil auf dieser oder jener Stufe sich befindet) nicht besser oder schlechter, je nach dem ob ein geworfener Stein trifft und zu mehr oder weniger schweren Verletzungen oder zum Tod führt, oder ob er nicht trifft. Leben wir also nicht doch (vielleicht legitimerweise) noch partiell in einer Tatfolgenethik, verhalten uns also in gewisser Weise heteronom? Wird der Verfechter der Autonomie in einem solchen Fall versuchen, das Gewissen des Steinwerfers als schlechtes Gewissen in gleicher Weise zur Wirkung zu bringen, als

wenn der Stein getroffen hätte? Und wird der gleiche autonome Pädagoge, Psychologe oder Seelsorger jede Tatfolge, zum Beispiel Gewissensbelastung als Folge einer Abtreibung, unter Hinweis auf die alleinige Bedeutung des guten oder schlechten Willens aus der sogenannten "Heteronomie" herausnehmen, die beispielsweise den Tod des einzigen Kindes als "Strafe" für die Abtreibung versteht? Ist nicht vielleicht ein so einsichtsvoller Satz, wie der des Augustinus: "Eine Strafe ist sich selbst jeder ungeordnete Geist", am besten in seiner ganzen Vielschichtigkeit zu belassen, wobei die Strafe, die sich einer durch seine Unordnung selbst zufügt, in der Tat eine Interpretation als richtig erscheinen läßt, bei der Reste einer "Tatfolgen-Ethik" nachwirken? Oder ist es - weil allein die "Größe" guter Wille zählt - belanglos, welche Folgen unser Handeln hat? Ist die Behauptung Kants, daß "allein ein guter Wille" "gut könne genannt werden", von umfassender Gültigkeit; das heißt: kann unser Wille isoliert vom Kontext der Realitäten, aus denen er sich herleitet und die er bewirkt, gewürdigt werden?

Meine Bedenken gegen Kohlbergs Ansatz lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Kohlbergs Stufen favorisieren eine immer stärkere Abstraktheit (Rationalisierung) des moralischen Urteils in Richtung auf den kategorischen Imperativ Kants.
- Schwierigkeiten bei der (scheinbaren) Regression von Jugendlichen in Colleges, die von Stufe 4 auf Stufe 2 zurückzufallen schienen, führten zu Hilfskonstruktionen Kohlbergs, wie sie normalerweise dort begegnen, wo die Struktur eines disziplinären Forschungsvorhabens in eine Krise gerät und für eine Zeitlang weiter aufrechterhalten werden soll, bis sie nicht mehr aufrechterhalten werden kann.
- Das Erreichen einer höheren Stufe des moralischen Urteils wird von Kohlberg mit dem Erreichen einer höheren Stufe moralischen Handelns zusammengesehen. Kohlberg erhebt es infolgedessen zu einer moralpädagogischen Aufgabe, das Erreichen der nächsthöheren Stufe des Urteils durch geeignete Maßnahmen zu fördern.
- Die Idee, die Mehrzahl der Menschen könne zu moralischem Urteilen und Handeln auf den autonomen Stufen 5 oder 6 gebracht werden oder sich von selbst dorthin entwickeln, ist - gemessen an den psychischen und sozialen Realitäten - eine Utopie. Die euphorische Bewertung einer Demokratie individualistischen Zuschnitts und ihrer steten Fortschrittserwartung hat den Charakter einer Ideologie.

Da jedoch das Streben nach Autonomie des Handelns in allen gegenwärtigen Gesellschaften und für alle Menschen, insofern sie Verstand und Willen zu gebrauchen vermögen, notwendig ist - allerdings gewürdigt innerhalb der soziokulturellen und psychologischen Realitäten und eingebettet in konkrete Handlungsvollzüge - hat Kohlbergs Ansatz eine notwendige Aufgabe, nämlich mindestens diejenige, dazu anzuregen, die sozialen und psychischen Bedingungen für autonomes Verhalten durch geeignete politische, soziokulturelle und psychohygienische Maßnahmen, sowie durch eine "Erziehung zur Autonomie" zu verbessern. Denn in der Tat kann ja, wie oben bereits als Problem hervorgehoben, eine Ethik, die diesen Namen verdient, gar nichts anderes anstreben, als das autonome gute Handeln. Sonst könnte Ethik durch Gesetzgebung, entsprechende Kontrolle und Lohn und Strafe

abgelöst werden. *Fortschritte, die dem aufgezeigten Problemzusammenhang Rechnung tragen, werden jedoch nur sehr langsam zu erreichen sein*, auch mit "Rückfällen" ist immer zu rechnen. Und es ist darauf zu achten, daß Fortschritte nicht durch erhebliche Rückschritte auf andern Gebieten bezahlt werden. Der Gedanke, in absehbarer Zeit die Mehrzahl der Menschen zur sittlichen Autonomie zu führen, ist als Utopie stimulierend, verdient aber im Hinblick auf erwartete Tatsächlichkeit eine skeptische Würdigung.

## 2. Jean Piaget "Moralisches Urteil beim Kind"

Auch Jean Piaget basiert grundsätzlich auf Kant und der neukantianischen Philosophie. Jedoch werden von ihm die Schritte der kognitiven Entwicklung und innerhalb ihrer die Entwicklung von einer Heteronomie des moralischen Urteils (objektive Verantwortlichkeit; moralischer Realismus)<sup>32</sup> zur Autonomie (Moral des inneren Gesetzes und der subjektiven Verantwortlichkeit; Moral der Zusammenarbeit; Moral der Reziprozität)<sup>33</sup> als Größen verstanden, die zu messen und zu beschreiben sind und anschließend pädagogische Relevanz haben mögen, vor allem aber in der Form, daß sich der Erzieher auf die Stufe einzustellen hat, auf der sich seine Zöglinge befinden, aber nicht als Zielvorgaben für Maßnahmen zum Stimulieren des Fortschritts.<sup>34</sup>

Der Aufstieg zur nächsthöheren Stufe ist bei Piaget reifungsbedingt und nicht vorwiegend von Lernprozessen her zu beeinflussen. Piaget weist allerdings auch darauf hin, daß der moralische Realismus (die Heteronomie) vielleicht durch "Zwang" der Erwachsenen entsteht, der bedrückend auf Kinder einwirkt. Es entspricht dem Grundsatz moderner Erziehung, nicht in Richtung auf "objektive Verantwortlichkeit" zu argumentieren. Dennoch ist die Reaktion der Mehrzahl der Erzieher dann stärker, wenn ein subjektiv angemessenes oder unangemessenes Verhalten erheblichen objektiven Schaden anrichtet.<sup>35</sup> In der Phase der "Warum-Fragen" (3 Jahre) ergibt sich die Möglichkeit, die Größe "Absicht" vorzustellen und so einem erwachenden kindlichen Motivierungsbedürfnis zu entsprechen. Man muß jedoch berücksichtigen, daß Schuldgefühle des Kindes sich de facto nicht nach den "Nachlässigkeiten", "sondern nach den materiellen Handlungen selbst" richten.<sup>36</sup>

Man kann ein Kind nicht beliebig "liften". Innerhalb der drei "Erscheinungen", nämlich der innerlichen (biologischen) Regeln, der von außen auferlegten "sozia-

---

<sup>32</sup> J. Piaget, *Das moralische Urteil beim Kind* (deutsche Übersetzung), Zürich 1954 (später: Frankfurt/M. 1973), 121, 197, 197ff.

<sup>33</sup> Ebd. 129, 197ff.

<sup>34</sup> Vgl. dazu J. Piaget, *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*, Frankfurt/M. 1974, bes. Kap. 2: Erziehungsprinzipien und psychologische Gegebenheiten, 125 - 149.

<sup>35</sup> Vgl. ebd. 200.

<sup>36</sup> Ebd. 203.

len Regeln" (Durkheim) und der "Zusammenarbeit" ist zu beobachten, daß das Kind generell zur "Verdinglichung" neigt. Erzieher, die ihrem Kind beizeiten diese "Verdinglichung" abgewöhnen, erreichen altkluges Verhalten, Blasiertheit und mangelnde Lebensfreude. Das Endergebnis könnte ein lebenslanger Mangel an Vitalität sein. "Gesetze" sind für das Kind "zugleich physisch und geistig". Die Gesetze sind Regeln, die an Dingen haften.<sup>37</sup> Daß beim Kind "der Primat der Absicht im moralischen Urteil" die Oberhand gewinnt, setzt eine "verfeinerte Unterscheidung zwischen dem Geistigen und dem Materiellen voraus".<sup>38</sup>

Nach Piagets Konzept vollzieht ein Individuum im Verlauf seiner Reifung Adaptationsprozesse, in denen es sich "die Umwelt anpaßt" (Assimilation) oder in denen es sich "der Umwelt anpaßt" (Akkomodation). In dem Maße, wie (reifungsbedingt) die moralischen Spielregeln kognitiv assimiliert werden, wird moralischer Realismus (Heteronomie) überwunden. Bei Piaget sind die kognitive Entwicklung überhaupt und die Entwicklung des moralischen Urteils streng aufeinander bezogen.

In der literarischen Rezeption Piagets und Kohlbergs erscheint Piaget gelegentlich (was die Stufen des moralischen Urteils angeht) lediglich als Vorläufer Kohlbergs, der *nach* Kohlberg auf diesem Gebiet keine eigenständige Bedeutung mehr hat. Insbesondere wird Piaget vorgeworfen, er habe nur zwei Stadien der moralischen Entwicklung im Kindesalter erfaßt und die weitere Entwicklung im Erwachsenenalter übersehen. Eine solche Meinung fußt jedoch auf einer wenig gründlichen Lektüre. Piagets "Moralisches Urteil beim Kind" ist ein umsichtiges und vorsichtiges Buch. Kohlberg selbst erreicht nicht entfernt Piagets methodologische Vorsicht; und Methodenreflexion mag neuerdings in der Kohlberg-Schule eine Rolle spielen, wurde aber früher vernachlässigt.<sup>39</sup> Piaget war sich stets dessen bewußt, daß seine Befragungen, die fälschlicherweise als "Dilemmas" betrachtet werden, ihrerseits psychische Gegebenheiten beeinflussen: Er stellt sich die Aufgabe, "Ergebnisse... so einzuordnen, indem wir die durch die Methode der Befragung zwangsläufig entstellten Perspektiven wieder berichtigen".<sup>40</sup> Dabei wird es auch noch für möglich gehalten, daß den evozierten kindlichen Äußerungen keinerlei Realität entspricht: "Es wäre aber auch möglich, daß dem sprachlichen Denken, dessen Äußerungen wir beobachtet haben, nichts im tatsächlichen Denken des Kindes entspräche."<sup>41</sup>

<sup>37</sup> Ebd. 210 - 213.

<sup>38</sup> Ebd. 215.

<sup>39</sup> Bereits 1974 meldeten W. Kerstins/E. Greif, *The Development of Moral Thought: Review and Evaluation of Kohlberg's Approach*, in: *Psychological Bulletin* 81 (1974) 453 - 470, heftige Kritik an Kohlbergs Methodologie an. Die Problematik von Kohlbergs Methodologie zeigt sich auch darin, daß permanente Versuche unternommen werden, ein reliables und wirklich befriedigendes "Manual" (Codierbuch) zu erarbeiten. Dies scheint jedoch deshalb nicht zu gelingen, weil fast alle Antworten auf Dilemmata auf nahezu allen Stufen vorkommen können.

<sup>40</sup> Piaget (s. Anm. 32), 196.

<sup>41</sup> Ebd. 198.

Piaget ist weit davon entfernt, der Entwicklung des moralischen Denkens eine solche des moralischen Handelns schlicht zu korrelieren: "Nun sind die Beziehungen zwischen Denken und Handeln bei weitem nicht so einfach, wie man gewöhnlich annimmt."<sup>42</sup> Er äußert die Vermutung, daß das Urteil dem Handeln nachhinken könnte, das heißt, eine Moral der Zusammenarbeit wird bereits praktiziert, bevor sie als solche kognitiv erfaßt und zur Sprache gebracht werden kann. Insbesondere werden andere (unter Außerachtlassung ihrer Absicht) strenger beurteilt, als man sich selbst beurteilt. In der Beurteilung der anderen dauert der "moralische Realismus" länger an.<sup>43</sup>

Piaget weist darauf hin, daß dasjenige, was zuerst da ist, zuletzt bewußt wird, zum Beispiel "Zuneigung". "Pflicht" ist (in der Realität) später da, wird aber zuerst bewußt. Natürlich ist Piaget nicht der Meinung, unsere Erziehung solle Zuneigung vernachlässigen und die Aufmerksamkeit auf Pflicht verstärken. Vielmehr befürchtet er, daß solche Gegebenheiten durch erzieherisches Fehlverhalten bedingt sein könnten: "Hier erfaßt man vielleicht am besten, wie unmoralisch es sein kann, allzusehr an die Moral zu glauben, und wie sehr ein wenig Menschlichkeit mehr wert ist als alle Vorschriften."<sup>44</sup> Piaget kennt das "unsinnige Verhalten der meisten Eltern".<sup>45</sup> Mir scheint, er faßt offensichtlich nicht etwas in Stufen Formulierbares ins Auge und denkt nicht (vorwiegend) an etwas, das über Erziehung vermittelt werden könne, sondern dies ist in der unverbildeten Menschlichkeit vorgegeben, sofern der Erzieher über eine solche noch verfügt. Damit werden Bedenken an einer Ethik des moralischen Urteils und der auf diesem Urteil beruhenden Tugenden angemeldet, die man schon beim Meister Eckhart der Erfurter Zeit (nach 1294) in seinen "Reden der Unterweisung" vorfindet. "Die Leute bräuchten nicht so viel nachzudenken, was sie *tun* sollten; sie sollten vielmehr bedenken, was sie *wären*. Wären nun aber die Leute gut und ihre Weise, so könnten ihre Werke hell leuchten. Bist *du* gerecht, so sind auch deine Werke gerecht. Nicht gedenke man Heiligkeit zu gründen auf ein Tun; man soll Heiligkeit vielmehr gründen auf ein Sein..."<sup>46</sup>

Zweifellos intendiert auch Piaget (und mit ihm Kohlberg) eine Überwindung der 'Werke-Moral'. Aber in der 'Antiethik' Meister Eckharts verliert auch noch das Denken und Reden über das, was man tun soll (das moralische Urteil), seinen Sinn. Denn es kommt nicht nur darauf an, die 'Werke' zu lassen, sondern es kommt

<sup>42</sup> Ebd. 199.

<sup>43</sup> Ebd. 207.

<sup>44</sup> Ebd. 216.

<sup>45</sup> Ebd. 217f.

<sup>46</sup> Meister Eckhart, Deutsche Predigten und Traktate, hg. und übers. von Josef Quint, Diogenes Taschenbuch 20642, 57. Vgl. K. Ruh, Meister Eckhart, München 1985, 17ff.

darauf an, sich selbst zu lassen ("das ist das Allerbeste"<sup>47</sup>) und "Gott allein im Auge haben"<sup>48</sup>. Dann "muß er unsere Werke wirken, und an all seinen Werken vermag ihn niemand zu hindern".

Wenn bei Eckhart "nur die *Gesinnung* des Menschen in seinen Werken ... gerecht und göttlich und gut" ist<sup>49</sup>, dann nicht, weil das moralische Urteil auf der höchsten Stufe angelangt wäre, sondern weil die "Vernunft" Gott "gegenwärtig und nahe" ist. Das wird nicht als moralischer Fortschritt (der Menschheit und des Menschen) erworben, sondern "der Vernunft ist nichts so eigen" und die unselige Abkehr von solchem Wirkenlassen Gottes ist eine Folge von "Gewalt und Unrecht, wobei sie (die Vernunft; G.St.) geradezu gebrochen und verkehrt wird. Wenn sie dann in einem jungen Menschen oder sonst einem Menschen verdorben ist, dann muß sie mit großem Bemühen gezogen werden und man muß alles daran setzen, was man vermag, das die Vernunft wieder hergewöhnen und herziehen kann"<sup>50</sup>: nämlich "ledig" zu sein, von sich selber "abgeschieden", dem Wirken Gottes ganz offen. Damit haben wir freilich einen Ansatz gestreift, der von dem des autonomen Urteils radikal verschieden ist.

### 3. Ausblick

Spricht Eckhart von "gezogen werden", "hergewöhnen und herziehen", so ist nicht mehr von der Moral, sondern vom Glauben und präzise gesprochen: von der Mystik die Rede. Weil in der Mystik Religion ganz zu sich kommt und weil heute Glaubhaftigkeit daran hängt, daß derjenige, der ein Glaubender sein soll, zu einer Gotteserfahrung kommt (daß also Mystik ermöglicht und - wie ich meine - "geübt" wird), darf man der Erforschung von "Stufen des religiösen Urteils" mit Skepsis gegenüberstehen. Ein Fortschritt in der Religion (deren Kern Mystik ist) in Analogie zu den Stufen Kohlbergs scheint nicht erwünscht. Insofern die Praxis des Glaubens für den Glauben wesentlicher ist als seine in Sätzen vorzutragenden 'allzeit und allgemein gültigen Lehren', insofern für den Glaubenden *das selbe* gut und böse ist, wie für den Nichtglaubenden (Gott allerdings vom Glaubenden mehr will, als daß er ethisch handelt), können die Stufen Kohlbergs eine propädeutische religiöse Bedeutung haben, letzteres allerdings nur in dem Maße, wie ihnen Validität zukommt. Aber eben das ist ja fraglich, ob eine primitive Menschheit (und das "primitive Kind") sich rationalisierend-generalisierend höher entwickelt haben bzw. höher entwickeln sollen.

Prof. Dr. Günter Stachel  
Carl-Orff-Str. 12  
6500 Mainz 33

---

<sup>47</sup> Ebd. 56.

<sup>48</sup> Vgl. ebd. 59.

<sup>49</sup> Ebd. 87.

<sup>50</sup> Ebd. 88.

ANTON A. BUCHER

RELIGIÖSE ENTWICKLUNG IM LICHTE SUBJEKTIVER THEORIEN

Perspektiven weiterführender Forschung  
im Umfeld der Theorie des religiösen Urteils<sup>1</sup>

0. Einführung und Problemstellung

I: Könntest Du einmal von Deiner religiösen Entwicklung erzählen?

X: Sicher. Es gibt da ein paar Phasen, ein paar wichtige Phasen. Eine Phase ist meine Kindheit...

Biographien, auch religiöse, stoßen wieder auf allgemeines Interesse. Mehr und mehr wird erkannt, daß Glaube und Religiosität in Lebensgeschichten eingebettet sind. Gleichzeitig läßt sich - wen wundert's? - ein gesteigertes Interesse an solchen Theorien feststellen, die mit dem Anspruch auftreten, die religiöse Entwicklung zu beschreiben, zu erklären und zu prognostizieren<sup>2</sup>. Wissenschaftsgeschichtlich betrachtet wirkte sich diesbezüglich die Rezeption der Psychoanalyse besonders befruchtend aus;<sup>3</sup> aber auch jene der kognitiven Entwicklungspsychologie des Genfers Jean Piaget<sup>4</sup> hat zu zahlreichen Untersuchungen und Ansätzen angeregt. Zu erinnern ist speziell an die Arbeiten von Elkind<sup>5</sup>, Goldman<sup>6</sup>,

---

<sup>1</sup> Dieser Beitrag entstand im Rahmen des Projekts 1.538-0.85, das vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der Wissenschaftlichen Forschung getragen und von PD Dr. R.L. Fetz geleitet wird.

<sup>2</sup> Vgl. die Übersicht in H.G. Heimbrock, Entwicklung und Erziehung. Zum Forschungsstand der pädagogischen Religionspsychologie, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 1 (1984) 67 - 85; A. Bucher/F. Oser, Hauptströmungen der Religionspsychologie. Berichte zur Erziehungswissenschaft aus dem Pädagogischen Institut der Universität Freiburg Schweiz 58 (1987), erscheint in: D. Frey u.a. (Hg.), Angewandte Psychologie. Ergebnisse und Perspektiven, München (Urban & Schwarzenberg) 1988; F. Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München 1987.

<sup>3</sup> A. Vergote, Religionspsychologie, Olten/Freiburg i.Br. 1970; H. Müller-Pozzi, Psychologie des Glaubens. Versuch einer Verhältnisbestimmung von Theologie und Psychologie, München/Mainz 1975; M. Klessmann, Identität und Glaube. Zum Verhältnis von psychischer Struktur und Glaube. München/Mainz 1980; H.-J. Fraas, Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse, Göttingen 1983.

<sup>4</sup> J. Piaget, Einführung in die genetische Erkenntnistheorie, Frankfurt 1973; ders., Gesammelte Werke in 10 Bänden. Studienausgabe, Stuttgart 1975.

<sup>5</sup> D. Elkind, The child's concept of his religious denomination. I: The Jewish child, in: Journal of Genetic Psychology 99 (1961) 209 - 255; II: The Catholic child, in: Journal of Genetic Psychology 101 (1962) 185 - 193; III: The Protestant child, in: Journal of Genetic Psychology 103 (1963) 291 - 304; ders., The origins of religion in the child, in: Review of Religious Research

Fowler<sup>7</sup> und schließlich an Oser/Gmünders<sup>8</sup> Entwicklungstheorie des "religiösen Urteils", die fünf Stufen umfaßt, welche vom Menschen während seines Lebens in einer invarianten Sequenz durchlaufen würden, wobei aber viele über die zweite oder dritte Stufe nicht hinauskommen.<sup>9</sup>

Für viele der erwähnten Ansätze ist es bezeichnend, daß zuerst die Theorie bzw. ein möglicher religiöser Entwicklungsverlauf konstruiert wurde, welcher hernach der empirischen Überprüfung unterzogen wurde (was aber oftmals auf eine bloße Reproduktion der Theorien hinausgelaufen ist). In diesem Beitrag soll nun ein umgekehrter Weg beschritten werden und im Sinne der "Laienepistemologie"<sup>10</sup> von *subjektiven religiösen Entwicklungstheorien ausgegangen werden*. Dieses induktive Vorgehen scheint deshalb legitim zu sein, weil die Probanden einer entsprechenden Untersuchung immer auch die *Subjekte* religiöser Entwicklung sind und als solche prinzipiell das Recht haben, zur Theoriebildung hinsichtlich der Glaubensentwicklung Beiträge zu leisten. So erhobenen Daten kommt gemäß dem Konzept der "grounded theory"<sup>11</sup> die Funktion zu, Theorien generieren zu helfen, womit gesagt ist, daß sie nicht *die* Theorie darstellen - ein Anspruch, der unweigerlich den Vorwurf des Psychologismus bzw. des naturalistischen Fehlschlusses nach sich zöge. Jedenfalls kann der Forscher auf diese Weise davor bewahrt bleiben, bloß subsumtionslogisch vorzugehen, d.h. seine Daten unter vorausgesetzte Theorien zu subsumieren, ohne diese - immer wieder - an die Wirklichkeit anzugleichen. Subsumtionslogische Verfahren führen zu einem methodischen Eklektizismus<sup>12</sup> und werden innerhalb des strukturgenetischen Ansatzes besonders dann

---

12 (1970) 35 -42.

<sup>6</sup> R. Goldman, Religious thinking from childhood to adolescence, New York/London 1964.

<sup>7</sup> J. Fowler, Stages in faith: The structural developmental perspective, in: T. Hennessy (Hg.), Values and moral development, New York 1976, 173 - 211; ders., Faith and the structuring of meaning, in: C. Brusselmans (Hg.), Toward moral and religious maturity, Morristown 1980, 51 - 80; ders., Stages of faith. The psychology of human development and the question of meaning, San Francisco 1981; ders., Faith development and pastoral care, Philadelphia 1987.

<sup>8</sup> F. Oser/P. Gmünder, Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung (Religion und Entwicklung Bd. 1), Zürich/Köln 1984.

<sup>9</sup> Vgl. ebd. 193ff.

<sup>10</sup> A.W. Kruglanski u.a., Die Theorie der Laienepistemologie, in: D. Frey/M.Irle, Theorien der Sozialpsychologie, Bd. III: Motivations- und Informationsverarbeitungs-theorien, Bern/Stuttgart/Toronto 1985, 293 - 314.

<sup>11</sup> B.G. Glaser/A.L. Strauss, The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research, New York 1979.

<sup>12</sup> K. Nagler/J. Reichertz, Kontaktanzeigen - auf der Suche nach dem anderen, den man nicht kennen will, in: S. Aufenanger/M. Lenssen (Hg.), Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik, München 1986,

angewandt, wenn Interviewdaten bloß noch dazu analysiert werden, um nicht mehr weiter in Frage gestellte Stufenwerte zu ermitteln bzw. zu bestätigen.

Nachdem in der Psychologie lange die quantitativen Verfahren der Datengewinnung dominiert haben (Fragebogen etc.), haben in den letzten Jahren die qualitativen Forschungsmethoden wieder an Ansehen gewinnen können. Genannt sei etwa das Programm der von Ulrich Oevermann entwickelten "objektiven Hermeneutik"<sup>13</sup>, die Biographieforschung<sup>14</sup> und nicht zuletzt die Methode des sogenannten "narrativen Interviews"<sup>15</sup>. Dieses zielt jeweils darauf ab, den Gesprächspartner in Erzählungen zu "verstricken", welche Aufschlüsse über die interessierenden Bereiche vermittelt.

Das Postulat nach einer qualitativ-biographischen Methodologie hat die Religionspädagogik übrigens schon seit längerem vertreten - empirisch allerdings erst in der Form von wenigen Mosaiksteinen eingelöst. Angemerkt sei bspw. die Forderung von Heimbrock, bezüglich des Themas "Religionslehrer" vermehrt auf entsprechende Biographien zurückzugreifen<sup>16</sup>, und jene von Mette, für die religionspädagogische Theoriebildung auch "religiöse Biographien" miteinzubeziehen<sup>17</sup>. Wie fruchtbar solche Verfahren sein können, zeigte jüngst der Sammelband "Religion und Biographie"<sup>18</sup>, aus welchem der Beitrag von Peter Biehl<sup>19</sup> deshalb hervorsteicht, weil er auf entsprechend erhobenen empirischen Daten fundiert ist (narrative Interviews zum Werdegang und Selbstkonzept von Religionslehrern).

In diesem Beitrag soll der eben skizzierte Weg im Hinblick auf die religiöse Entwicklung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen eingeschlagen werden. Den Ausgangspunkt bilden die Daten einer explorativen Querschnittsuntersuchung über die Entwicklung des Identitätsbewußtseins. Insgesamt 56 Personen - zur Hälfte männlichen und weiblichen Geschlechts, die über die Altersspanne vom siebten bis zum fünfunddreißigsten Lebensjahr gestreut sind - wurden zu verschiedenen Themenbereichen befragt, die im Hinblick auf die Identität einer Person rele-

---

84 - 122, 88ff.

<sup>13</sup> U. Oevermann, Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Mißverständnisse in der Rezeption der "objektiven Hermeneutik", in: Aufenanger/Lenssen (Hg.) (s. Anm. 12), 19 - 83.

<sup>14</sup> F. Maurer (Hg.), Lebensgeschichte und Identität, Frankfurt 1981.

<sup>15</sup> P.M. Wiedemann, Erzählte Wirklichkeit. Zur Theorie und Auswertung narrativer Interviews, Weinheim/Basel 1986.

<sup>16</sup> H.G. Heimbrock (Hg.), Religionslehrer - Person und Beruf. Erfahrungen und Informationen, Göttingen 1982.

<sup>17</sup> N. Mette, Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindalters, Düsseldorf 1983, 25ff.

<sup>18</sup> A. Grözinger/H. Luther (Hg.), Religion und Biographie. Perspektiven zur gelebten Religion, München 1986.

<sup>19</sup> P. Biehl, Der biographische Ansatz in der Religionspädagogik, in: Grözinger/Luther (s. Anm. 18), 272 - 296.

vant sein dürften. Die Konvergenz zwischen Religion und Identität, die in der theologischen und religionspädagogischen Diskussion der letzten 15 Jahre stark akzentuiert wurde<sup>20</sup>, legte es nahe, die Probanden auch auf ihr Verhältnis zur Religion hin zu befragen und das von Oser/Gmünder entwickelte Pauldilemma<sup>21</sup> zur Messung der religiösen Urteilsstufe einzusetzen, wird diese doch von Oser und Gmünder als konstitutiv für die Identität einer Person erachtet. Dieses Dilemma handelt von einem jungen Arzt, der in einem abstürzenden Flugzeug das Gelübde ablegt, er werde, sofern er überleben dürfe, sein Leben fortan in den Dienst der Entwicklungshilfe stellen. Die Probanden wurden gefragt, ob er sein Versprechen an Gott halten müsse oder nicht, ob für die Welt der Mensch oder Gott wichtiger sei (u.a.m.), wobei jeweils weniger die konkreten Antworten als vielmehr die Begründungen interessierten, mit deren Hilfe es möglich sei, die strukturelle Komplexität des religiösen Bewußtseins bzw. die jeweils erreichte Stufe zu bestimmen. Der Verfasser dieses Beitrages hat mit dieser Methode intensiv gearbeitet<sup>22</sup>, muß aber gestehen, hinsichtlich ihrer religionspädagogischen Effizienz bescheidener und bezüglich zahlreicher ihrer begriffsdefinitorischen Präsuppositionen kritischer geworden zu sein, was noch im einzelnen wird erörtert werden müssen.

An die Befragung zum Paul-Dilemma schloß sich ein retrospektives bzw. biographisch orientiertes narratives Interview zum Thema der religiösen Entwicklung an, d.h. es wurde versucht, die Probanden zu entsprechenden Erzählungen "anzustoßen". Als hilfreich erwies sich die Frage, ob sie, die Probanden, die Frage zum Paul-Dilemma früher in gleicher Weise beantwortet hätten. Wurde dies verneint, genügte die Frage: "Warum eigentlich nicht?" als Auslöser für solche Erzählungen, in denen sich die Gesprächspartner gleichsam verstrickten.

Allerdings gelang dies nicht in jedem Fall. Speziell Kinder äußerten sich nur spärlich. Dennoch war es möglich, auf diese Weise ein umfangreiches Datenmaterial zu erheben, das im ersten Teil in mosaikartiger Form präsentiert und veruchsweise typologisiert werden soll. Im zweiten Teil werden dann die Befunde

---

<sup>20</sup> Vgl. H. Zwergel, Religiöse Erziehung und Entwicklung der Persönlichkeit, Zürich/Köln 1976; Klessmann (s.Anm. 3); Fraas (s. Anm. 3); J. Werbick, Glaube im Kontext. Prolegomena und Skizzen zu einer elementaren Theologie, Zürich/Köln 1983.

<sup>21</sup> Oser/Gmünder (s. Anm. 8), 130ff.

<sup>22</sup> A. Bucher, Entstehung religiöser Identität. Religiöses Urteil, seine Stufen und seine Genese. Oder: Eine Darstellung sechsjähriger Forschungsarbeit zur Frage der religiösen Entwicklung von F. Oser und Mitarbeitern, in: Christliches ABC 4 (1986) 161 - 210; ders., "Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören, so ist es nicht das gleiche". Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption dreier synoptischer Parabeln. Erscheint als ein weiterer Band der Reihe "Religion und Entwicklung", hg. von F. Oser, 1988; ders./F. Oser, "Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören..." Theoretische und empirische Aspekte einer strukturgenetischen Religionsdidaktik -exemplifiziert an der neutestamentlichen Parabel von den Arbeitern im Weinberg, in: ZfP 33 (1987) 167 - 183.

mit der Stufentheorie des religiösen Urteils nach Oser/Gmünder<sup>23</sup> "konfrontiert".

### 1. Könnten Sie einmal von Ihrer religiösen Entwicklung erzählen?

Ein erster Blick in die Daten es legt nahe, die Probanden in zwei Gruppen zu unterteilen: in eine, deren Mitglieder sich selbst nicht mehr als religiös einstuften, und in eine andere, für deren Selbstverständnis das Prädikat "religiös" weiterhin plausibel ist.

#### *1.1 Die "religiöse" Entwicklung der "Nichtreligiösen"*

X... Von Anfang an hat es da geheißen: am Abend beten und so.Irgendwann hat es dann geheißen: So, jetzt bete ich nicht mehr mit dir,und du kannst es jetzt alleine. Dann bin ich allmählich von dieser Gläubigkeit, Gott als Person, wie man's mir erzählt hat, da ist der VaterimHimmel, und wenn Du stirbst, kommst du dort hinauf - davon bin ichdann einfach weggekommen. Ich bin einfach in die Welt hineingewachsen und habe gesehen.

I: Das ist ja hochinteressant. Könntest du noch ein wenig erzählen, wie dieser Prozeß stattgefunden hat? Zu Beginn schien es ja recht traditionell: Gott weit oben im Himmel, figürlich etc.

X: Ja, er ist auch heute noch dort oben (*lacht*). Als kleiner Junge glaubst du doch der Mutter alles. Sie erzählte dann: Schau, es gibt nicht nur den Papa, die Mama und dich, es gibt noch jemanden anders. So erhielt ich ein Bild vermittelt: Es gibt einen Gott, der gut ist, der im Himmel ist, er hat das und das alles gemacht, und zu dem beten wir nun. Dann lernst du so Gebetchen, die du jeden Abend herunterleierst, man geht zur Messe, und alles ist wunderbar.

I: Wenn Du dich noch erinnern kannst, hast du das jeweils positiv empfunden, diese ziemlich ausgeprägte Religiosität?

X: In gewissen Punkten auf jeden Fall positiv: z.B. die Angst vor dem Tod. Ich habe als kleiner Junge gesehen, wie Großvater gestorben ist. Man hat dann eben gewußt, er kommt in den Himmel zum Vater, und das ist alles gar nicht so schlimm. So gesehen war das schon noch positiv. Aber lästig war es, jeden Abend einfach beten zu müssen. Ich hätte da lieber eine Kasperli-Kassette gehört.

I: Kannst du dich noch erinnern: Wie hat dann das aufgehört?

X: Wann, das weiß ich nicht mehr genau. Wie - das weiß ich auch nicht so recht. Es geschah nicht plötzlich, sondern Schritt für Schritt. Man wird allmählich älter. Man kommt weiter im eigenen Denken. Auch im Fernseher vernimmt man vielleicht hie und da etwas, z.B. zum Leben nach dem Tode. Durch solche Ereignisse spürst du dann, daß gar nicht alle Leute so denken, wie du es vermittelt bekommen hast. Du verstehst, wie ich's meine?

I: Sicher, spielten auch die Kollegen eine Rolle dabei?

X: Ja, auch die Kollegen, mit denen man darüber spricht. Und so erhält man nach und nach ein Mosaik von einer anderen Sicht. Ich möchte nicht sagen, mit mehr Vernunft, aber es ist einfach mehr auf den Menschen aufgebaut. Der

Mensch versucht jetzt einfach alles selber zu machen, ohne Gott. Du hast diese zwei Welten. Am Anfang ist die eine mit Gott voll und ganz da. Die andere nur erst bruchstückhaft, und es kommt immer mehr dazu, genauer, gründlicher. Im anderen Bild gibt es langsam Kratzer, weil es eben Dinge gibt, die du eben nicht mehr glauben kannst. Ich glaube, so bin ich einfach langsam hinübergeschwenkt, bin von dem Gottesbild abgekommen.

I: So ungefähre Altersangabe? War das mit zehn, zwölf, vierzehn Jahren?

X: Dieser Schritt war vielleicht zwischen zwölf und fünfzehn Jahren.

Diese Erzählung stammt von einem achtzehnjährigen Gymnasiasten. Mit ihr bringt er zum Ausdruck, sich wohl entwickelt zu haben, nicht aber in religiöser Hinsicht. Im Gegenteil wehrte er sich dagegen, diese Entwicklung zu einer autonomen Ich-Identität hin, wie sie insbesondere von Habermas<sup>24</sup> theoretisch gefaßt worden ist, als eine religiöse zu bezeichnen.

Bemerkenswert an dieser "religiösen Biographie", die für viele Jugendliche typisch sein dürfte<sup>25</sup>, ist auch die im großen und ganzen positive Einschätzung jener Religiosität, die der Gymnasiast in seiner Kindheit erfahren und praktiziert hatte. Ihre Funktion bestand - um in der Terminologie der Religionsphilosophie von Hermann Lübbe zu formulieren<sup>26</sup> - darin, die kontingenten Situationen des Lebens (z.B. den Tod des Großvaters) zu bewältigen. Dazu erwies sich das tradierte religiöse Symbolsystem, das noch nicht als solches durchschaut worden war, als "mächtig" und plausibel genug. Es verbürgte dem Kind Identität und schenkte ihm Vertrauen. Hand in Hand mit der Zunahme an bewußter Subjektivität und an kognitiver Kompetenz wurde dieses Symbolsystem "durchschaut" und aufgelöst. An die Stelle Gottes rückte ein solipsistisch autonomes und selbstverantwortliches Ich. Heute wehrt sich der junge Mann jedenfalls entschieden dagegen, als ein homo religiosus bezeichnet zu werden. Daß er sich nicht mehr an spezifisch religiösen Handlungen beteiligt, braucht wohl kaum eigens vermerkt zu werden.

Einige Gesprächspartner erinnerten sich aber an eine emotional negativ besetzt "Kindheitsreligion", so ein 25-jähriger Student:

X: Es gibt da (in der religiösen Entwicklung) ein paar Phasen, ein paar wichtige Phasen. Eine Phase ist meine Kindheit. Ich hatte schon sehr früh - du darfst jetzt lachen - ein Trauma gegenüber Nonnen. Das Trauma hat sich dann in dem Sinne weiterentwickelt, daß meine Mutter versuchte, mich mit ganz komischen Erpressungsmethoden dazu zu bringen, am Sonntag in die Kirche zu gehen, weil sich das einfach so gehöre. Ich habe dann einmal ein Supererlebnis gehabt, denn meine Mutter ist eine sehr dominante Person zu meinem Vater

<sup>24</sup> J. Habermas, Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden?, in: Ders., Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus, Frankfurt 1976, 92 - 126; ders., Theorie kommunikativen Handelns. 2 Bde., Frankfurt 1981, Bd. II, 150ff.

<sup>25</sup> Vgl. die Shell-Studie 1985, Bd.1, 265ff.; Bd.4, 343ff.; Bd.5, 207ff.

<sup>26</sup> H. Lübbe, Religion nach der Aufklärung, Graz 1986.

gewesen. Also, als ich ein bißchen älter war, da bin ich einmal mit meinem Vater und mit meinem älteren Bruder zusammen anstatt in die Kirche in die Beiz gegangen. Sie hat unterdessen das Mittagessen gekocht. Und dann hat sie's gemerkt, und das gab ein Höllentheater.

Es wird noch zu zeigen sein, daß eine in der Kindheit negativ besetzte Religiosität nicht in jedem Fall zum Religionsverlust führen muß, wie dies von Ringel und Kirchmayr angenommen wird.<sup>27</sup>

Der erste Gesprächspartner hat betont, seine Entwicklung bezüglich der Religion sei kontinuierlich verlaufen. Diese Ansicht begegnete sehr häufig und kann als ein vorläufiges Indiz gegen die Angemessenheit solcher religiöser Stufentheorien angesehen werden, die vornehmlich oder ausschließlich den punktuellen kritischen Lebenssituationen ein starkes Entwicklungspotential zuschreiben.<sup>28</sup> Eine 19jährige Gymnasiastin erzählte dazu:

X: Ich weiß noch, daß ich etwa so in der zweiten oder dritten Klasse regelmäßig am Abend gebetet habe. Auch wenn ich noch so müde war, ich mußte einfach beten, sonst hatte ich ein schlechtes Gewissen. Das war stark beeinflusst durch die Erziehung, der Begriff der Sünde kam extrem hervor. Wenn du nicht betest, dann...

I: Wenn ich dich richtig verstanden habe, betest du jetzt nicht mehr jeden Abend. Wann hat sich das geändert? Wie und warum hat sich das geändert?

X: Das ist schwierig. Ich habe mir das noch nie überlegt. Das mit dem Beten ist mir jetzt einfach so in den Sinn gekommen. Der Änderungsprozeß ist aber unbewußt vor sich gegangen. Bis zum Alter von acht, neun Jahren war das noch gegenwärtig, der Begriff der Sünde ist dann hervorgetreten. Ich bin das jüngste von fünf Kindern. Zwei meiner älteren Geschwister waren im Gymnasium, und deshalb ist die Familie recht früh damit konfrontiert worden: z.B. Kirche gehen, nicht in die Kirche gehen.

I: Du kannst dich nicht an ein bestimmtes Ereignis erinnern, durch welches dies alles durcheinander kam?

X: Nein.

I: Das war also ein kontinuierlicher Prozeß?

X: Ja.

I: Kannst Du dich an eine bestimmte Altersphase erinnern, wann diese Umwandlung geschehen ist?

X: Nein, bei mir war es sicher stückweise auch ein Nacheifern den älteren Geschwistern gegenüber. Sie glaubten schon nicht mehr. Ich hörte sie zwar nie darüber argumentieren, aber durch ihr Reden spürte ich doch, daß es etwas zu tun hatte mit einem Auflehnen gegen die Erwachsenen und daß es zusammenhängt mit einem freieren Leben, mit Ungebundenheit.

Andere Gesprächspartner erinnerten sich aber an ziemlich einschneidende und

<sup>27</sup> E. Ringel/A. Kirchmayr, Religionsverlust durch religiöse Erziehung. Tiefenpsychologische Ursachen und Folgerungen, Freiburg i.Br. 1985.

<sup>28</sup> Vgl. H.U. v. Brachel/F. Oser, Kritische Lebensereignisse und religiöse Strukturtransformationen. Berichte zur Erziehungswissenschaft aus dem Pädagogischen Institut der Universität Freiburg Schweiz 43 (1984).

brüske Erlebnisse, die binnen kurzer Zeit eine radikale Veränderung ihrer religiösen Einstellung und nicht selten deren Verlust hervorriefen. Ein dreißigjähriger Jurist erzählte:

X: Das wird jetzt ganz lustig. Denn dann bin ich in eine andere religiöse Gemeinschaft - Sekte will ich nicht sagen - hineingeraten, bzw. hineingera-ten worden, und zwar zu den sogenannten Mormonen. Das brauche ich wohl nicht zu erklären. Und dort habe ich schon immer große Reserven gehabt, und dann bin ich bearbeitet worden, und es hat auf eine ganz komische Art klick gemacht, und da bin ich dann darin richtig abgesoffen. Und dann bin ich mit diesen Problemen eine Zeitlang herumgelaufen, und ich konnte das alles irgendwie nicht richtig verarbeiten.

I: Und was war das Problem genau?

X: Das Problem, das ist jetzt eine existentielle Frage gewesen, und zwar existentiell von mir selber, das ich damit verbunden habe, ob es überhaupt eine außerirdische Existenz gibt. Aber dann ist mir der Kopf plötzlich aufgegangen. Und aus dem einfachen Schluß, daß ich merkte: ich muß mir so oder so selber helfen, was auch immer passieren mag, und weil ich diese Phrasen sowieso nicht mehr riechen kann, Gott helfe dir schon, und weil ich einfach merkte, daß ich mir doch immer selber helfen muß, deshalb bin ich zu der Überzeugung gekommen, das ist jetzt nur ein Bild, und daß es keine außerirdische Existenz gibt, keinen Gott.

Aus beiden vorausgegangenen Gesprächsauszügen ist auch ersichtlich geworden, daß die Entwicklung der kognitiven Fähigkeit, über Glaubensvorstellungen (Existenz Gottes) oder über religiöse Handlungen (Gebet) zu reflektieren, zur Folge haben kann, daß die ersteren aufgegeben werden und die letzteren nicht mehr vollzogen werden können. Besonders konkret erzählte eine achtzehnjährige Gymnasiastin über diese Erfahrung:

I: Ich nehme an, daß es für dich irgendeinmal noch überzeugend war, eben Gott als Vaterfigur?

X: Jaja.

I: Könntest Du vielleicht einmal erzählen, wie dir diese Vorstellungen abhanden gekommen sind?

X: Das habe ich gerade kürzlich einigen Leuten erzählt, und die haben mich dann sogar ausgelacht. Ich kann mich erinnern, daß ich früher immer gebetet habe. Ich habe mir vorgestellt, das sei wie beim Telephon. Gott könne nicht gleichzeitig so viele Leute anhören. Ich habe dann einfach immer zur gleichen Zeit gebetet. Ich dachte einfach, das sei jetzt unsere Zeit. Ich habe dann so Fragen gestellt: Würdest du bitte das und das tun? Und ich habe auch immer Antwort erhalten. Irgendeinmal habe ich dann aber gemerkt, daß ich mir diese Antworten selber gegeben habe. Es schien mir jedenfalls so, daß diese Antworten, die ich mir im Grunde genommen mit meinem Verstand selber gebe, z.B., wenn ich bat: mach, daß ich morgen eine gute Prüfung mache, und sofort, dann habe ich mir solche Antworten gegeben wie: Dann lernst du halt noch ein bißchen. Und wie ich das gemerkt habe, konnte ich nicht mehr beten.

Die Entwicklung der Kognition und des Selbst-Bewußtseins stellt in solchen

Fällen offensichtlich nicht nur einen Gewinn dar, sondern kann auch den *Verlust unmittelbar vollzogener Religiosität* (Akte des Betens und Dankens, Momente des unmittelbaren Ergriffenseins durch Gott, Meditation...) mit sich bringen.

Als weitere Faktoren, die diese religiöse "De-Entwicklung" beschleunigen können, wurden häufig die religiöse Erziehung und die Kirche genannt:

I: Kannst du dich an Ereignisse erinnern, die dazu beigetragen haben, daß dein Glaube an Gott verloren gegangen ist? Oder überwunden wurde?

X: Ich glaube, bei mir war es vor allem das Wissen, daß die Kirche eine Institution ist, die mächtig ist. Die Religion wird dazu benützt, um die Leute zu kanalisieren, sie zu erziehen, sie so zu haben, wie man will. Das ist für mich eigentlich schon ein Grund genug, nicht daran zu glauben. Ich glaube also nicht an einen Gott, überhaupt nicht mehr.

I: Hast Du denn gewissen Erfahrungen gemacht mit der Kirche oder mit bestimmten Vertretern der Kirche, die nachher diesen Prozeß ausgelöst oder beschleunigt haben?

X: Mein Großvater war streng religiös in einer Sekte tätig. Wenn ich sehe, wie er seine Kinder erzogen hat, wenn ich meinen Vater sehe, seine Geschwister, wenn ich zum Teil ihre "Knäckse" sehe, die sie heute in ihrem Leben haben, dann meine ich, daß wirklich etwas falsch gelaufen sein muß in dieser Erziehung...

An die Stelle, die zuvor Gott eingenommen hatte, ist bei fast allen Probanden, die sich nicht mehr als religiös einschätzten, das eigene Ich getreten:

I: So ganz frech gefragt: Wenn du nicht mehr an Gott glaubst, woran glaubst du dann?

X: So überheblich das auch tönen mag: in erster Linie an mich selber.

Welches sind nun die Elemente, die diesen subjektiven "religiösen" Entwicklungstheorien gemeinsam sind?

- Sicherlich ist es die *Überzeugung, sich wohl entwickelt zu haben, nicht aber in spezifisch religiöser Hinsicht*. Vielmehr sehen die Probanden einen wesentlichen Fortschritt innerhalb ihrer Persönlichkeitsentwicklung gerade darin, daß sie über das sogenannte religiöse Stadium - das von den einen als positiv, von anderen hingegen als negativ eingeschätzt wird - hinausgelangt sind.

- Diese Entwicklung wird von den einen als *kontinuierlicher Prozeß* beschrieben; andere Gesprächspartner erinnerten sich aber an solche *"kritische Lebensereignisse"*<sup>29</sup>, die eine brüske Veränderung ihrer religiösen Einstellung bzw. deren Verlust hervorriefen.<sup>30</sup>

- Ein weiteres Kernelement dieser "Entwicklungstheorien" besteht darin, daß der religiösen *Metakognition* eine entscheidende Bedeutung beigemessen wird. Religion wurde für die Probanden gerade zu jenem Zeitpunkt obsolet, als sie ihre Funktion durchschauten und zugleich erkannten, daß ihre früheren Gottesbilder "Projektionen" waren.

<sup>29</sup> S. Philipp (Hg.), *Kritische Lebensereignisse*, München 1981.

<sup>30</sup> Vgl. v. Brachel/Oser (s. Anm. 28).

- Auf der "Objektebene" führt dies zu solchen "Religionsphilosophien", die frappant an die Religionskritik des 19. und 20. Jahrhunderts erinnern, dies auch bei solchen Probanden, die Namen wie Feuerbach<sup>31</sup>, Nietzsche<sup>32</sup>, Freud<sup>33</sup> noch nie gehört hatten. An die Stelle des früheren unmittelbaren Glaubens ist damit das Wissen darüber getreten, daß es sich dabei eben um Glauben im Sinne eines "Für-wahr-Haltens" gehandelt hatte. *Dieser Schub innerhalb der kognitiven Entwicklung zog denn auch den Verlust der religiösen Symbole nach sich*, die nun ebenfalls als Symbole "entlarvt" wurden und dadurch - um mit Tillich<sup>34</sup> zu reden - ihre "Seinsmächtigkeit" verloren und die Probanden nicht mehr existentiell betrafen.
- Auf der Subjektebene hingegen wurde im Gespräch über das Paul-Dilemma und über die Bewältigung kontingenter Lebensereignisse die *Selbstverantwortung des Menschen und die Entbehrlichkeit Gottes* besonders unterstrichen. Insofern seine Existenz bestritten wird, kann auch nicht mehr von einer *Gottesbeziehung* die Rede sein; vielmehr etablierte sich dort, wo früher Gott war, ein solipsistisch autonomes Ich.
- Die Probanden scheinen in ihrer Ontogenese damit die *neuzeitliche Geistesgeschichte* mit ihrem Trend zur Subjektivität und Rationalität bis hin zum Atheismus rekapituliert zu haben. Das Weltbild, das bei manchen Probanden in der Kindheit noch spezifisch religiös gefärbt war, wurde - um ein Wort von Max Weber<sup>35</sup> aufzugreifen - "entzaubert".
- Allen Probanden ist zudem gemeinsam, daß sie - zumindest implizit - mit einem solchen *Religionsbegriff* operieren, der substantiell ist (Existenz Gottes als Abgrenzungskriterium) und im weiteren stark durch die eigenen Erfahrungen mit der Religion in der Kindheit geprägt ist. Solche Definitionen werden in der gegenwärtigen religionstheoretischen Diskussion als "explizite" Definitionen des Religiösen<sup>36</sup> bzw. als "exklusive Bestimmungen" desselben bezeichnet<sup>37</sup> und insofern als "engere" und substantielle Religionsbegriffe angesehen.

Von einem solchen definitorischen Standpunkt aus betrachtet müssen, *diese "Entwicklungstheorien" als "negative" oder als "Religionsverlusttheorien"* bezeichnet werden. Denn *verloren* ging nicht nur die Plausibilität des Gebetes, des Opfers und anderer religiöser Handlungen; verloren ging auch der unmittelbare Glaube

---

<sup>31</sup> L. Feuerbach, Das Wesen des Christentums, Stuttgart 1969 (orig. 1841).

<sup>32</sup> F. Nietzsche, Also sprach Zarathustra, in: Werke in drei Bänden, hrsg. von K. Schlechta, Bd. 2, München 1954, 275 - 562 (orig. 1882), bes. 522ff.

<sup>33</sup> S. Freud, Die Zukunft einer Illusion, in: ders., Kulturtheoretische Schriften, Frankfurt 1986, 135 - 190 (orig. 1927).

<sup>34</sup> P. Tillich, Die Frage nach dem Unbedingten. Schriften zur Religionsphilosophie. Bd. V der Gesammelten Werke, Stuttgart 1964, 196f., 211.

<sup>35</sup> M. Weber, Die protestantische Ethik, Reinbeck 1973.

<sup>36</sup> J. Waardenburg, Religionen und Religion. Eine systematische Einführung in die Religionswissenschaft, Berlin 1986, 250ff.

<sup>37</sup> R. Robertson, Einführung in die Religionssoziologie, München/Mainz 1973, 52ff.

an ein göttliches Wesen, mit welchem eine intentionale Interaktion eingegangen werden kann. Mag sein, daß die Jugendlichen und Erwachsenen zu Ersatzstücken bzw. zu "funktionalen Äquivalenten" ihrer früheren Religiosität gegriffen haben.<sup>38</sup> Aber nach allen Erkenntnissen der vergleichenden Religionsforschung<sup>39</sup> und besonders der Religionsphänomenologie<sup>40</sup> ist es höchst problematisch, diese Entwicklung als eine spezifisch religiöse zu präzisieren, und statthaft scheint es schon gar nicht zu sein, in diesen Fällen von einer religiösen *Höherentwicklung* zu sprechen. Wie sieht es nun aber bei jenen Probanden aus, die sich als religiöse einschätzen?

## 1.2 Die religiöse Entwicklung der "Religiösen"

Auch diese Gesprächspartner insistieren von einem gewissen Alter an (ca. 12 - 14 Jahre) darauf, sich in religiöser Hinsicht bereits entwickelt zu haben. Bei einigen vollzog sich diese Entwicklung innerhalb des tradierten christlichen Symbolsystems (1.2.1.); andere Probanden hingegen bestanden darauf, die Entwicklung habe sie vom Christentum fort- und zu anderen religiösen Systemen hingeführt (1.2.2.).

### 1.2.1 Die "Christen"

Die Probanden, die hier eingeordnet werden können, bilden in dieser kleinen und damit in keiner Weise repräsentativen Stichprobe eine Minderheit. Nichtsdestoweniger deckt sich dieser Befund mit den Ergebnissen von Massenumfragen zur Relevanz des christlichen Symbolsystems in unserer ausdifferenzierten Lebenswelt.<sup>41</sup>

Auffallend an diesen religiösen Biographien ist, daß sich die meisten Erzähler an eine *angstbesetzte Kindheitsreligion* erinnern. Gott wurde damals als jene Instanz erfahren, die den Menschen belohnt oder bestraft. Eine 30-jährige Frau antwortete auf die Frage, ob sie das Paul-Dilemma früher in gleicher Weise gelöst hätte oder nicht:

X: Ich hatte damals (in der Kindheit) ein recht forderndes Gottesbild bekommen, von der Erziehung und so. Heute finde ich einen solchen Buchhaltergott einen grausamen Gott. Einen solchen hatte ich damals eben. Und ich hätte sicher gesagt, der Paul müsse sein Versprechen einhalten.

I: Aber warum wäre es genau bindend gewesen? Was, hätten Sie damals gedacht, wäre wohl geschehen, wenn er das Gelübde nicht eingehalten hätte?

---

<sup>38</sup> E. Durkheim, Die elementaren Formen des religiösen Lebens, Frankfurt 1981, 571ff.

<sup>39</sup> J. Wach, Vergleichende Religionsforschung, Stuttgart 1962.

<sup>40</sup> R. Otto, Das Heilige. Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen, München 1963; G. van der Leeuw, Phänomenologie der Religion, Tübingen 1933.

<sup>41</sup> G. Schmidtchen, Was den Deutschen heilig ist. Religiöse und politische Strömungen in der Bundesrepublik Deutschland, München 1979; Mette (s. Anm. 17), 29ff.

X: Daß er immerzu mit einem schlechten Gewissen herumgelaufen wäre, was man als Strafe ansehen könnte.

I: Eine Strafe von wem?

X: Damals hätte ich sicherlich gedacht, von Gott, weil er ja ein Gelübde abgelegt und es nicht eingehalten hat - so hatte ich damals gedacht.

I: Wie haben Sie sich damals Gott vorgestellt?

X: Dazumal als etwas stark Äußerliches, in den Bildern von Gott Vater, von einem Weisen, der aber sehr autoritär war.

Heute denkt die Gesprächspartnerin, die aktiv am kirchlichen Leben teilnimmt, über Gott aber folgendermaßen:

X: Also heute, da denke ich, daß Gott in uns innen ist, daß wir alle ein Teil Gottes sind, und daß wir ihn wie eine Urmasse in uns haben, auf die wir zurückgehen können, die wir in uns tragen, die wir aber auch verschüttet haben, die wir aber, wenn wir suchen, mehr und mehr finden, in uns, das heißt in jedem von uns und überhaupt überall.

I: Gott überall - was heißt das genau?

X: In der gesamten Schöpfung, in allem Leben, es durchdringend, so stelle ich mir das vor.

I: Können Sie sich an irgendwelche Ereignisse erinnern, die dazu geführt haben, daß dieser Buchhaltergott, wie Sie sagten, abgelöst worden ist durch diese andere Gottesvorstellung. Wie ist das genau vor sich gegangen?

X: Da ist einerseits, also ich bin früher nach Einsiedeln ins Jugend- und Bildungszentrum an Tagungen gegangen, da war ein Pater..., und was der gesagt hat, das hat mein Gottesbild stark korrigiert. Und dann auch die Schule für Sozialarbeit, und nachher auch Therapien und viel Meditation.

I: Aber irgendwie ein Ereignis, von dem man sagen könnte: zuvor war ich blind, und da wurden mir die Augen geöffnet - können Sie sich an so was erinnern?

X: Nein, das war ein langsamer Prozeß, und der ist jetzt überhaupt noch nicht abgeschlossen.

Die Gesprächspartnerin hat damit die Vorstellung eines anthropomorphen und external lokalisierten Gottes überwunden. ER, der zuvor als eine belohnende und bestrafende Instanz erfahren worden war, wurde einerseits mehr und mehr "verinnerlicht", andererseits aber auch "universalisiert".

Die Probandin wertete ihre religiöse Entwicklung, die sich innerhalb des tradierten christlichen Symbolsystems abspielte, als äußerst positiv. Sie führte - um Termini aus der Moral zu verwenden - von der Fremdbestimmtheit durch Gott zu einer solchen Autonomie hin, die durch ihn verbürgt wird. Dieser Prozeß sei kontinuierlich verlaufen und habe viele Jahre in Anspruch genommen. Eine Phase des jugendlichen Atheismus habe sie nicht durchlaufen.

Anders eine Gesprächspartnerin gleichen Alters, die praktizierende Angehörige der Reformierten Landeskirche ist. Sie erzählte:

X: Als Jugendlicher, so zwischen 16 und 20, da habe ich das Gefühl gehabt, alles hänge nur von mir selber ab.

I: Und was für eine Rolle spielte Gott damals in ihrem Leben?

X: Damals hatte ich sehr Schwierigkeiten mit Gott und mit Beten und mit allem. Da bin ich also nicht so sicher gewesen, da habe ich gar nicht mehr geglaubt.

I: Und wie ist es denn weitergegangen? Jetzt (im vorausgegangenen Interview) haben Sie eine Religiosität beschrieben, die ich als sehr reif ansehe.

X: Irgendeinmal habe ich dann gemerkt, daß man nicht alles alleine machen kann. Daß, wenn man etwas plant, etwas organisiert oder das Gefühl hat, da kann jetzt also gar nichts mehr dazwischen kommen, daß das alles ganz anders sein kann, und das ist doch irgendwie ein Zeichen, daß man nicht alles selber machen kann...also im Gebet, da findet man viel Kraft und auch die Ruhe wieder, und daß ich dann etwas sehe, das ich vorher nicht gesehen habe. Und auch die Mitmenschen können einem auch wieder helfen...

I: Und wenn ich jetzt noch fragen darf: Vor dem sechzehnten Lebensjahr, also in der Kindheit, wie hätten Sie die Fragen damals beantwortet? Hätte Paul da gehen müssen oder nicht?

X: Wahrscheinlich schon, also das mit Belohnung und Strafe, das war ziemlich stark bei uns in der Kinderzeit, auch von Gott her, da hatte ich viel Angst vor ihm.

Auch bei dieser Frau führte die religiöse Entwicklung von einer angstbesetzten "Kindheitsreligiosität" zu einer reifen und freiheitlichen "Erwachsenenreligiosität", wobei der Weg durch ein langjähriges Stadium des Zweifels und der Glaubensnot hindurchführte. In diesen Jahren habe sie sich für ihr Leben als ganz und gar selbstverantwortlich und die Welt als gottlos angesehen; neue Erfahrungen im Beruf als Krankenschwester (Begleitung von Sterbenden etc.) öffneten ihr dann die Augen für Gott als jene "Kraft", die hinter allem stünde und uns immer schon trüge.

Aus Platzgründen ist es uns nicht möglich, weitere Gesprächspartner zu Wort kommen zu lassen; dennoch soll versucht werden, die gemeinsamen Elemente der vorangestellten religiösen Entwicklungsverläufe zu beschreiben.

- Einmal ist es eine *positive Bewertung der eigenen religiösen Entwicklung*.

Unter Beibehaltung des christlichen Symbolsystems führte sie von einer im nachhinein als "negativ" eingeschätzten und "heteronomen" Religiosität zu einer positiven und freiheitlicheren hin, in welcher autonome Ich-Identität prinzipiell möglich ist.

- Einige Probanden erinnerten sich an *Phasen eines jugendlichen Atheismus*, in welchem die Glaubensannahmen der Kindheit aufgegeben wurden und die Probanden vielfach Glaubenskrisen durchzustehen hatten. Später wurde das christliche Symbolsystem in transformierter Form wieder positiv ins Leben (re)integriert.

Andere Probanden konnten sich aber nicht an solche Erfahrungen und an eine Entwicklungsphase erinnern, in der die Welt und Gott strikt voneinander getrennt waren (Deismus).

- Insgesamt ging mit dieser Entwicklung auch eine *zunehmende Emanzipation von den Repräsentanten des Religionssystems* einher. Aus einem Verhältnis der Abhängigkeit entwickelte sich eines der Partnerschaft. Die von den Eltern, Lehrern und Geistlichen früher praktizierte religiöse Erziehung wurde denn auch vielfach

als autoritär und als "unchristlich" kritisiert.

- Auch die hier eingeordneten Probanden waren von ihrer *kognitiven Entwicklung her in der Lage, die symbolische und metaphorische Struktur religiöser Rede zu "durchschauen"*. Aber anders als bei jenen Gesprächspartnern, die sich jetzt als areligiös bezeichnen und als solche ernst genommen werden wollen, blieben die religiösen Symbole, insbesondere jenes von Gott, von existentieller Bedeutung. Man ist versucht, diesbezüglich auf Ricoeurs Konzept der "Zweiten Naivität"<sup>42</sup> hinzuweisen, womit eine solche Haltung den Symbolen gegenüber gemeint ist, die diese *als* Symbole gelten läßt und bemüht ist, diese positiv auf den Lebensvollzug zu beziehen.<sup>43</sup> Das christliche Symbolsystem blieb - trotz der neuzeitlichen Rationalität und dem Trend nach Entmythologisierung - emotional hoch und positiv besetzt und erwies sich als "seinsmächtig" genug<sup>44</sup>, um kontingente Lebenssituationen bewältigen zu helfen und einen "Kosmos" zu stiften.

### 1.2.2. Die "Nicht-mehr-Christen"

Es ist nicht verwunderlich, daß alle Gesprächspartner, die sich weiterhin als religiös, nicht aber mehr als kirchlich verstehen, mit *Anklagen an die Kirche* nicht sparten. Ein bald dreißigjähriger Arbeiter erzählte mit nicht wenig Groll:

X: ...daß ich mich stark gefragt habe, das hat bei mir schon mit dreizehn, vierzehn Jahren angefangen. Und gerade wegen der römisch-katholischen Kirche, das muß ich also schon sagen, die hat mich also stark zum Zweifeln gebracht, obgleich ich auch heute noch römisch-katholisch bin, auf dem Papier, aber nicht mehr mit meinem Herzen. Ich gehe zwar hie und da in eine Kirche, aber nicht dann, wenn eine Messe ist, sondern wenn ich das Gefühl habe, ich möchte versuchen, mit der Schöpfernatur einen Kontakt herzustellen... Ich habe einfach, und das hängt mit meiner Jugend zusammen, daß ich mich noch schnell frage: Ist es denn auch so, und stimmt denn das eigentlich, was diese uns da erzählen, obgleich gerade die römisch-katholische Kirche damals noch das Zweifeln verboten hatte, was mich gerade am meisten gereizt hatte in dieser ganzen Sache. Und dadurch habe ich mich sehr stark beschäftigt mit der Religion, zum Teil mit Büchern, zum Teil mit persönlichen Überlegungen.

I: Hast du vielleicht einmal eine Entwicklungsphase gehabt, in der du gesagt hast: Gott gibt es nicht, und es gibt nur die Welt, und in dieser Welt, da müssen wir einfach alles selber machen?

X: Nein, nein, ganz ohne Schöpfernatur, das schon nicht. Obgleich die Beziehung zum Schöpfer schon nicht immer gleich gewesen ist. Vor allem so mit siebzehn, achtzehn Jahren, da habe ich mich vor allem, weil ich sie ja gekannt habe, mit der römisch-katholischen Kirche auseinandergesetzt und eine Distanz genommen und habe mir gesagt: Nein, also so nicht. Aber

<sup>42</sup> P. Ricoeur, *Symbolik des Bösen. Phänomenologie der Schuld*, Bd. II, Freiburg 1971, 400f.

<sup>43</sup> Vgl. dazu R. Englert, *Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie*, München 1985, 600ff.

<sup>44</sup> Tillich (s. Anm. 34), 196f.

das hat eigentlich mit dem Herrgott nichts zu tun gehabt, sondern mit der Kirche und mit den Priestern, von denen man ja gesagt hat, sie seien die Kontaktpersonen zum Herrgott. Da habe ich dann einfach gedacht: Das, was ihr macht, und das, was ihr erzählt, das deckt sich bei mir einfach nicht. Und dann habe ich mich von denen distanziert. Aber mit dem Schöpfer selber eigentlich nie; an seiner Existenz gezweifelt habe ich niemals; das ist für mich schon immer klar gewesen.

Die religiöse Entwicklung dieses Gesprächspartners führte in der Adoleszenz vom Christentum fort zu einer Art Naturreligion hin, die Gott in allem Geschaffenen wahrnimmt und ihm gegenüber Dankbarkeit und Ehrfurcht fordert. Die Gründe dafür liegen insbesondere in der "Unglaubwürdigkeit" der Geistlichen, aber auch - was hier nicht weiter zitiert wird - in der Inkonsequenz der "Gläubigen".

Andere Gesprächspartner erzählten von "Konversionen" zu anderen "Weltreligionen" hin, die ihnen jedoch nicht selten in "subkultureller" Ausprägung begegneten.<sup>45</sup> Ein siebzehnjähriger Lehrling, der als Punky gekleidet zum Interview erschien, erzählte:

X: Ganz früher, so ca. fünfjährig, da habe ich fest geglaubt, Gott sei überall da. Aber dann hat es mich angeschissen, in die Kirche zu gehen.

I: Mit 5/6 Jahren schon?

X: Jaja.

I: Das ist früh!

X: Es geht, es ist nicht so früh. Eben ja, und dann ist das Menschliche gekommen, daß es einen anschießt, in die Kirche zu gehen. Und dann denkt man einfach, Gott gibt es sowieso nicht. Und wenn es ihn gibt, dann kann ich ihn mir auch im Kopf denken und im Kopf zu ihm beten, dann muß ich nicht in die Kirche springen dafür. Dann ist der Religionsunterricht gekommen, und da war das mit der Kirche sowieso der größte Flopp. Dann verkleinert sich der Glaube mehr und mehr. Und jetzt bin ich dazu gekommen, wieder an Gott zu glauben, aber mehr so an einen buddhistischen Gott, an Meditation und so, und nicht an einen persönlichen Gott, mehr so an eine Urkraft.

Besonders häufig wurde die Hinwendung zu einer "ökologischen" Religiosität genannt. Dieser Trend macht sich auch in der Theologie verstärkt bemerkbar - ein Indiz dafür, daß religiöse Entwicklung vor dem Hintergrund auch der sozioökologischen Kontexte betrachtet werden muß.<sup>46</sup> Eine Studentin berichtete, wie sie sich nach heftigen Auseinandersetzungen mit ihren "orthodoxen" Eltern von der protestantischen Kirche löste und sich ökologischen Bewegungen anschloß, was sie als die heute dringlich geforderte Form der Religiosität bezeichnete. Im Gespräch über das Paul-Dilemma beantwortete sie die Frage, ob der Mensch oder Gott für die Welt bedeutsamer seien, folgendermaßen:

<sup>45</sup> M. Schibilsky, Religiöse Erfahrung und Interaktion. Die Lebenswelt jugendlicher Randgruppen, Stuttgart 1976.

<sup>46</sup> Vgl. M.E. Marty, Religious development in historical, social and cultural context, in: M. Strommen (Ed.), Research on religious development. A comprehensive handbook, New York 1971, 42 - 67.

X: Der Mensch.

I: Und warum der Mensch?

X: Oder... weil...nein, nicht einmal der Mensch, ich würde sagen: die Natur, das Gleichgewicht mit der Natur, das Gleichgewicht mit der Natur ist das Wichtigste. Das ist das, was uns trägt...also die Natur, die empfinde ich schon als wunderbar, und von dorthier ist schon etwas Mystisches für mich da, das einfach nicht erklärbar ist. Und ob ich dem Gott sage oder da von einer Kraft rede, das kommt auf das gleiche hinaus.

Nebst der Hinwendung zu einer "ökologischen Religiosität" begegneten häufig auch Hinweise auf die Bezüge zwischen *Identität und Religion*, die in den letzten Jahren auch von der Religionswissenschaft und der Theologie vermehrt thematisiert wurden.<sup>47</sup> Religiosität wurde mitunter mit dem "Ich-selber-Werden" und dem "Die-anderen-sie-selber-werden-Lassen" identifiziert. Die Probanden haben damit die "konventionelle" Religiosität ihrer Kindheit in eine Religiosität der "Subjektivität" bzw. der Ich-Identität transformiert. Besonders deutlich zeigte sich dies an der Erzählung einer 35-jährigen Volksschullehrerin; ersichtlich wird aus ihr aber auch die Tatsache, daß sich die Formation einer autonomen Ich-Identität vielfach gegen die Rollenidentität "konventioneller" Religiosität wenden kann und zum Bruch mit ihren Riten führen mag.<sup>48</sup> Die Probandin erzählte ganz konkret:

X: Ja, ich habe wirklich einmal so ein religiöses Dilemma erlebt. Als ich von zuhause fortzog und an die Uni ging, bin ich zuerst immer brav in die Messe und mit der Zeit habe ich einfach gemerkt, daß das einfach nicht mehr so lustig ist, daß mir das nicht mehr so viel bringt. Und die Messen haben mich auch gelangweilt, und dann bin ich auch nicht mehr gegangen. Dann bin ich heim, und da ist das ein großes Dilemma geworden an Weihnachten und Ostern. Und nachher sagte mein Vater: 'So, jetzt gehst Du beichten', und ich habe ihm nachher gesagt: 'Nein, ich gehe nicht beichten, das kommt gar nicht in Frage': Aber irgendwie hat er so einen versteckten Druck ausgeübt, und auf einmal habe ich gesagt: 'Gut, du sollst die Beichte haben', und dann bin ich richtig in einen Beichtstuhl und habe gewartet, bis der Pfarrer sagte, ich solle jetzt meine Sünden beichten. Dann hab' ich gesagt, ich hätte keine Sünden, und er fragte, ja warum, und was ich denn so machen würde. 'Ja', sagte ich, 'wenn ich persönlich etwas nicht als schlecht empfinde, dann ist das doch keine Sünde'. Und da ist dann der Pfarrer völlig aus dem Konzept gekippt, und er hat mir gesagt, ich solle es bereuen, und ich: 'Also, wenn man doch keine Sünde macht, dann soll man doch nicht bereuen'. Ich habe

<sup>47</sup> Vgl. T. Rendtorff, *Christentum zwischen Revolution und Restauration. Politische Wirkungen neuzeitlicher Theologie*, München 1970; R.N. Bellah, *Religiöse Evolution*, in: C. Seyfarth/W.M. Sprondel, *Seminar: Religion und gesellschaftliche Entwicklung*, Frankfurt 1973, 267 - 302; W. Pannenberg, *Anthropologie in theologischer Perspektive*, Göttingen 1983, bes. 236ff.; Werbick (s. Anm. 20).

<sup>48</sup> Vgl. Habermas 1976 (s. Anm. 24), 98f.; N. Mette, *Religiöse Sozialisation und Entwicklung des Ich*, in: G. Stachel (Hg.), *Sozialisation - Identitätsfindung - Glaubenserfahrung*, Zürich/Köln 1976, 136 - 146.

den Pfarrer richtig provoziert, und dann hat er mir die Absolution gegeben, und von da an habe ich überhaupt nicht mehr an die Kirche geglaubt, weil man das doch gar nicht darf, einem anderen Menschen die Absolution geben und vorschreiben, was gut und was schlecht ist.

Auf die Frage dann, was Religion jetzt für sie persönlich bedeute, antwortete die Gesprächspartnerin:

X: Also als Erinnerung, da ist es die Kirche, was gefühlsmäßige Erinnerung ist, und ideenmäßig würde ich Religion als Auseinandersetzung und als Suche nach sich selbst betrachten. Religion müßte sich schon damit befassen, geistig sich mit sich selber auseinanderzusetzen.

Welches sind nun Elemente, die diesen religiösen Entwicklungsverläufen gemeinsam sind?

- An erster Stelle sind solche *Konflikte mit der institutionalisierten Religion* zu nennen, die dazu führten, daß sich die Gesprächspartner von ihr abwandten, ihr den Status einer wahrhaftigen Religion absprachen, und die sie nicht selten zur Aussage veranlaßten, religiöse Entwicklung habe (in einem normativen Sinn) darin zu bestehen, sich von der Kirche zu emanzipieren und zu lösen.
  - Die Probanden unterscheiden denn auch allesamt zwischen zumindest *zwei Phasen innerhalb ihres religiösen Lebenslaufs*. Auf die erste, während der sie in der ihnen "ansozialisierten" Religion lebten, folgte jene, zu der sie sich selber entschieden hatten. Einige Gesprächspartner erzählten denn auch von ausdrücklichen *Konversionserlebnissen*.
  - Die *erste Phase* wird zuweilen als positiv, häufiger aber als negativ eingeschätzt (Gott als Strafmittel, religiöse Praxis aus Zwang etc.); das Erreichen der zweiten Phase koinzidierte mit der Formierung einer *autonomen Ich-Identität* und damit mit der Persönlichkeitsentwicklung generell.
  - Implizit oder explizit operieren die Probanden mit einem *Religionsbegriff*, der breiter ist als die Gleichsetzung von Religiosität und Kirchlichkeit.<sup>49</sup> Allen ist aber gemeinsam, daß sie - im Sinne von fides quae - explizite Glaubensaussagen machten, die sich auf das Göttliche in der Natur, im Menschen oder auf eine geheimnisvolle Macht bezogen, welche Sein und Dasein trage - kurz: auf solche Entitäten und Phänomene, denen die *Religionsphänomenologie*<sup>50</sup> das Prädikat "religiös" nicht abstreiten würde.
  - Auch diese Probanden waren von ihrer kognitiven Entwicklung her in der Lage, religiöse Symbole *als* Symbole und religiöse Metaphern *als* Metaphern zu durchschauen, was freilich nicht verhinderte, daß solche für ihr Leben weiterhin notwendig und emotional hoch und positiv besetzt blieben.
- Hier endet unser mosaikartiger Durchgang durch eine große und vielfältige Datenmenge. Selbstverständlich beanspruchen die Erörterungen nicht, die ganze Komple-

<sup>49</sup> G. Czell, Religiöse und kirchliche Sozialisation in der Alltagswelt, in: M. Arndt (Hg.), Religiöse Sozialisation, Stuttgart 1975, 26 - 49.

<sup>50</sup> G. van der Leeuw, Phänomenologie der Religion, Tübingen 1933; F. Heiler, Erscheinungsweisen und Wesen der Religion, Stuttgart 1961; Wach (s. Anm. 39); Otto (s. Anm. 40).

xität und alle Facetten des Themas "Religiöse Entwicklung" erfaßt, geschweige denn gründlich ausgeleuchtet zu haben. Zumindest dürften sie aber gezeigt haben, wie unterschiedlich "religiöse Entwicklung" verlaufen kann und wie verschieden sie von ihren Subjekten bewertet werden mag. Auch auf der Ebene "subjektiver" religiöser Entwicklungstheorien, die in jedem Falle stark durch die eigene Lebensgeschichte beeinflusst sind, begegnet uns ein Pluralismus.

## 2. Religiöse Entwicklung in Stufen?

Im folgenden sollen diese Befunde mit einer weithin auf Anerkennung gestoßenen religiösen Entwicklungstheorie konfrontiert werden, nämlich mit jener von Oser und Gmünder.<sup>51</sup> Diese gilt es nun kurz zu skizzieren - eine Passage, die von allen, die diesen Ansatz kennen, problemlos übersprungen werden kann.

### *2.1. Die Theorie des religiösen Urteils*

Unter Berufung auf Tillich<sup>52</sup> gehen Oser und Gmünder davon aus, daß ausnahmslos jeder Mensch insofern in einem fundamentalen Sinne ein homo religiosus ist, als er auf ein transzendentes *Ultimates* bezogen ist. Diese interaktive Beziehung werde zumal dann aktiviert und auf die Probe gestellt, wenn der Mensch kontingente Situationen bewältigen müsse (Krankheit, Todesfälle etc.). Inhaltlich wird das "Ultimate" vor allem deshalb nicht näher festgelegt, um der Theorie einen universellen Geltungsbereich sichern zu können. Apodiktisch wird denn auch zwischen Religion als soziokulturellem Gebilde und Religiosität als subjektiver Beziehung zum Ultimates unterschieden; ebenso zwischen arbiträren religiösen Inhalten und fundamentalen religiösen Strukturen.

Weiter nehmen die Autoren an, diese Beziehung entwickle sich in einer invarianten Sequenz und unter Ausschluß von Regressionen über maximal fünf Stufen hinweg, von denen die jeweils später erreichte die adäquatere und äquilibriertere und damit letzten Endes auch bessere sei. Jedenfalls ziehen sie den normativ-pädagogischen Schluß, die religiöse Erziehung habe - nebst anderem - bestrebt zu sein, den Schüler auf die jeweils höhere religiöse Urteilsstufe zu führen.<sup>53</sup> Diese Stufenskala, die als eine strukturalistische, präziser: als eine strukturalistische verstanden wird und zugegebenermaßen von den Entwicklungstheorien der Intelligenz<sup>54</sup> und der Moralität<sup>55</sup> inspiriert worden

---

<sup>51</sup> Oser/Gmünder (s. Anm. 8); vgl. auch Bucher (s. Anm. 22); F. Oser/A. Bucher, Die Entwicklung des religiösen Urteils - ein Forschungsprogramm, in: Unterrichtswissenschaft 15 (1987) 132 - 156.

<sup>52</sup> Tillich (s. Anm. 34).

<sup>53</sup> Vgl. F. Oser, Wieviel Religion braucht der Mensch? Studien zur Entwicklung und Förderung religiöser Autonomie (Religion und Entwicklung Bd.2), 1988 (im Druck).

<sup>54</sup> Piaget (s. Anm. 4).

ist, kann auf folgende Kurzformel gebracht werden<sup>56</sup>:

*Stufe 1:* Der Mensch steht einem allmächtigen Ultimate gegenüber, welches sein Leben in einem guten oder bösen Sinne bestimmt. Das Ultimate ist aktiv, der Mensch hingegen weitgehend reaktiv. Das Ultimate belohnt und bestraft nach seiner Güte und seiner Willkür, und ihm wird die Macht zugeschrieben, alles "machen" zu können<sup>57</sup>.

*Stufe 2:* Der Mensch erwirbt die Kompetenz, auf das Ultimate präventiv einzuwirken und mit ihm auf der Basis von "do ut des" zu interagieren, was eine Zunahme von Autonomie darstellt. Durch intentionale Akte wie (magische) Gebete, Opfer, gutes Leben u.a.m. kann er das Ultimate in seinen Dienst nehmen und sich vor allfälligen Sanktionen von dessen Seite absichern.

*Stufe 3:* Zumeist sind es Enttäuschungen mit Gott, wie er auf der Stufe 2 erfahren wird, die den Menschen dazu veranlassen, "sich selbst absolut zusetzen", Selbst-Verantwortung zu ergreifen und sein Leben selbst in die Hand zu nehmen. Der Einfluß Gottes auf das Weltgeschehen wird bestritten, seine Existenz vielfach verneint.

*Stufe 4:* Das Subjekt überwindet die "Selbst-Herrlichkeit" der Stufe 3 und bindet sich wieder an das Ultimate als den Grund von Sein und Dasein zurück, ohne damit aber seine Autonomie zu verlieren. Das Ultimate wird ins alltägliche Leben(re?)integriert und als Subjekt eines Heilsplanes wahrgenommen, der letztlich alles doch zu einem guten Ende führen werde.

*Stufe 5:* Unbedingte Religiosität in kommunikativem Handeln. Das Ultimate "ereignet" sich in der Intersubjektivität und wird zumeist als absolute Freiheit bestimmt, die endliche Freiheit ermöglicht.

Betrachtet man die im ersten Abschnitt aufgelisteten "subjektiven" religiösen Entwicklungstheorien vor dem Hintergrund dieser Stufenskala, so werden einerseits *frappante Übereinstimmungen* ersichtlich, die nicht nur für die empirische Validität dieses Modells sprechen (einige Probanden rekonstruierten die vier ersten Stufen in der gleichen Reihenfolge), sondern - mehr noch - die von Oser/Gmünder<sup>58</sup> vorgenommene Interpretation als zutreffend erscheinen lassen; andererseits zeigen sich aber auch *grundsätzliche Probleme* dieses Ansatzes.

## 2.2. Übereinstimmungen

Solche bestehen hinsichtlich der *ersten Stufen*, erinnerten sich doch fast alle Probanden daran, früher mit Gott gleichsam gehandelt (Stufe 2) und von ihm ange-

<sup>55</sup> L. Kohlberg, The philosophy of moral development (Essays on moral development, Vol. I), San Francisco 1981; ders., The psychology of moral development (Essays on moral development, Vol. II), San Francisco 1984.

<sup>56</sup> Vgl. die ausführlicheren Darstellungen in Oser/Gmünder (s. Anm. 8), 73ff.; Bucher (s. Anm. 22); Oser/Bucher (s. Anm. 51).

<sup>57</sup> Dem entspricht eine artifizielle Erklärung des Anfangs der Welt; vgl. J. Piaget, La representation du monde chez l'enfant, Paris 1926 (dt.: Das Weltbild des Kindes, Frankfurt 1980).

<sup>58</sup> S. Anm. 8.

nommen zu haben, er habe alles "gemacht" (Stufe 1). Die meisten erzählten auch davon, Bittgebete an ihn gerichtet und an deren konkrete und unmittelbare Erfüllung geglaubt zu haben.

Speziell für jene Fälle, bei denen die Probanden davon erzählten, aus einer angstbesetzten und autoritären Kindheitsreligion herausgekommen zu sein, trifft auch Oser/Gmünders Interpretation dieser Entwicklung als religiös jeweils höherführend zu, ermöglichte sie den Probanden doch ein solches Verhältnis zum göttlichen Ultimativen, in welchem das Vertrauen stärker, die Freiheit umfassender und die Religiosität generell "intrinsischer" geworden sei. Auch von einem theologischen Freiheitsverständnis her ist die Stimulierung einer solchen Entwicklung legitim (vgl. Gal 5,1ff.).

Übereinstimmungen bestehen auch hinsichtlich der *dritten Stufe*, denn hier wie dort wird der Formation einer autonomen Ich-Identität<sup>59</sup> zentrale Bedeutung beigemessen. Liest man die Beschreibung dieser Stufe, wie sie schon vor acht Jahren vorlag<sup>60</sup>, wird dies besonders deutlich: Wurde das Ultimate dieser Stufe damals in der Kategorie der Freundschaft beschrieben - dies wohl in Anlehnung an die "Freundschaftsmoralität" der Stufe 3 bei Kohlberg<sup>61</sup> -, so jetzt als jene verborgene, von der Welt strikt abgetrennte, das autonome Subjekt nicht weiter berührende Größe, deren Existenz vielfach verneint wurde. Genau hier liegt nun aber eines der schwerwiegenden Probleme dieser Theorie.

## 2.3 Problematische Punkte - Kritik und Rekonstruktion

### 2.3.1. Stufe 3 - eine religiöse und höhere Stufe?

Wie wir in Abschnitt 1.1 gesehen haben, qualifizierten zahlreiche Probanden diese Entwicklung als eine solche, die zum *Verlust der Religion* führte (womit sie an der Seite von Habermas<sup>62</sup> und Döbert<sup>63</sup> u.a.m. stehen). Die Frage drängt sich auf, ob in diesen Fällen überhaupt noch von einer *religiösen* Entwicklung gesprochen werden kann, und erst recht jene, ob man aufgrund des strukturgene-tischen Kriteriums, wonach eine ontogenetisch spätere Stufe die adäquatere und "bessere" sei, diese Entwicklung als eine spezifisch religiöse "Höherentwicklung" bewerten darf? Handelt es sich nicht vielmehr um einen Schub innerhalb der Formation autonomer Ich-Identität, welche sich auf die Religiosität ambivalent auswirken kann? Positiv wirkt sie sich insofern aus, als fortan eine

<sup>59</sup> Vgl. Habermas 1976 (s. Anm. 24).

<sup>60</sup> F. Oser, Zur Entwicklung kognitiver Stufen des religiösen Urteils, in: *Stachel* (s. Anm. 48), 221 - 247, 233f.

<sup>61</sup> S. Anm. 55.

<sup>62</sup> 1976 (s. Anm. 24).

<sup>63</sup> R. Döbert, Systemtheorie und die Entwicklung religiöser Deutungssysteme. Zur Logik des sozialwissenschaftlichen Funktionalismus, Frankfurt 1973.

frei gewählte - Fowler würde sagen "individual-reflexive"<sup>64</sup> - Form der Religiosität möglich wird, die nicht mehr "heteronom" (Oser) oder "synthetisch-konventionell" ist<sup>65</sup> und von zahlreichen Probanden auf der Stufe 3 oder 4 beschrieben wurde. Negativ ist die Folgelast aber dann, wenn dieser Entwicklungsschub zur kompromißlosen Verneinung nicht nur der Kirche, sondern auch irgendeines Göttlichen und zur Absolutsetzung des eigenen "Ich" führt.

Beide Entwicklungsrichtungen lassen sich unterschiedslos in die Stufenskala von Oser/Gmünder einfügen. Probanden, die auf Stufe 3 gescort werden, können sich - wie in Teil 1 entfaltet - als religiös oder als areligiös bezeichnen, an religiösen Handlungen partizipieren oder dies verweigern. Hinzu kommt, daß sich in der Adoleszenz immer wieder junge Menschen an Jugendsekten anschließen, sich einem religiösen Führer unterwerfen und vielfach wieder ein "autoritäres" Gottesbild vertreten. Und auch diese sollen, wenn sie die Stufe 2 überwunden haben, als religiös gleich weit (Stufe 3!) hin entwickelt taxiert werden wie erklärte Atheisten oder jene Jugendlichen, die sich selbst weiterhin als religiös verstehen und zu einer "individuativ-reflexiven" Form des Glaubens gefunden haben, in welchem unter Beibehaltung eines spezifisch-religiösen Symbolsystems das Moment der Selbstbestimmung vorherrschend ist? Eine solche, eben *strukturalistische* Betrachtungsweise ist problematisch - sie nivelliert, ja sie walzt ein und bedarf der Ergänzung.

Gewiß gibt es bei diesen drei Typen von Adoleszenten psychische Prozesse, die ihnen allen gemeinsam sind, so etwa die Ablösung vom Elternhaus und von anderen Sozialisationsagenturen mehr. Aber können die Folgelasten dieser Entwicklungsprozesse generell als religiöse interpretiert werden? Dies ist nur dann möglich, wenn ein äußerst breiter Religionsbegriff in Anschlag gebracht wird, der auf eine Gleichsetzung von Persönlichkeits- mit religiöser Entwicklung hinausläuft. Diese Position hatte Luckmann<sup>66</sup> eingenommen, indem er Religiosität und Sozialisation als das letztendlich gleiche ansah. Ein solcher Religionsbegriff erlaubt es aber nicht mehr, spezifisch Religiöses und damit auch eine genuin religiöse Entwicklung zu identifizieren. Aus diesem Grunde ist die an die Adresse empirischer Religionspsychologie gerichtete Minimaldefinition des Religiösen als Korrektiv immer wieder bedenkenswert, die Elkind, selber ein an Piaget orientierter religiöser Entwicklungspsychologe, formuliert hatte:

It should be noted, however, that personal religion is defined in relation to institutional religion and is thus not independent of it. Said differently, it seems to the writer that it is impossible to classify any particular psychological cognition, need or purpose as religious in and of itself and that it can be called religious only insofar as it becomes associated with elements of institutional religion. While this definition of personal religion may not satisfy everyone, it has the advantage of providing clear-cut

<sup>64</sup> Fowler 1981 (s. Anm. 7), 174ff.

<sup>65</sup> Ebd. 151ff.

<sup>66</sup> T. Luckmann, Religion in der modernen Gesellschaft, in: J. Wössner, Religion im Umbruch, Stuttgart 1972, 3 - 15.

criteria for deciding whether or not a particular behavior is to be called religious.<sup>67</sup>

Als Korrektiv eines zu breiten Religionsbegriffs ist diese Definition gewiß nützlich, aber von den bisherigen Ausführungen her (vgl. Abschnitt 1.2.) ist sie wieder zu eng. Aber wenn sie mit dem Standpunkt der Religionsphänomenologie<sup>68</sup> verknüpft wird, kann sie einer kirchlichen Engführung entgehen, und eine auf ihr fundierte Entwicklungspsychologie läuft nicht in Gefahr, ihre Befunde schrankenlos verallgemeinernd als "religiöse" auszugeben.

Konkret auf Oser/Gmünder bezogen würde das heißen, daß nur dann noch von einer genuin religiösen Entwicklung gesprochen werden kann, wenn diese auf ein als religiös präzisierbares Ultimates bezogen bleibt. Die in Abschnitt 1.1. zitierten Probanden, von denen sich die meisten als Atheisten verstanden, bräuchten in Übereinstimmung mit ihrem eigenen Selbstverständnis nicht mehr als religiös bezeichnet zu werden, und schon gar nicht mehr als religiös weiterentwickelt als beispielsweise jenes Mädchen, von welchem folgende Geschichte berichtet wird:

Die Kleine mußte nach sechs Uhr abends noch eine Besorgung machen. 'Hattest Du keine Angst?' - "Doch, Mama, ich hatte schon Angst, aber ich dachte, Gott sieht mich immer, und er paßt schon auf mich auf".<sup>69</sup>

Wenn also bei zahlreichen Probanden nicht mehr in einer sinnvollen Art von einem *religiösen* Urteil gesprochen werden kann - wobei hier unter Religiosität weit mehr als Kirchlichkeit, nämlich das Bezogensein des Menschen auf ein transzendentes Ultimates gemeint ist, an dessen Existenz er in irgendeiner Weise glauben muß, weil anders gar keine Beziehung zu einem solchen möglich ist - stellt sich nun die Frage, wie dieses Urteil dann präzisiert werden soll. An anderer Stelle<sup>70</sup> ist dafür bereits der Terminus *Kontingenzbewältigungsurteil* vorgeschlagen worden, dies im Anschluß an die Religionsphilosophie von Lübbe<sup>71</sup>, auf die sich Oser/Gmünder öfters berufen. Dieser Terminus ist insofern neutraler, als er eine gleichsam "imperialistische" und apologetische Überinterpretation des Religiösen verwehrt, von der die Religionspädagogik gegen Ende der 70er Jahre

<sup>67</sup> D. Elkind, The development of religious understanding in children and adolescents, in: *Strommen* (s. Anm. 46), 655 - 685, 658.

<sup>68</sup> S. Anm. 50.

<sup>69</sup> Zitiert nach J. Klink, Kind und Glaube. Eine kleine Theologie für Eltern, Zürich/Köln 1971, 164.

<sup>70</sup> R.L. Fetz/A. Bucher, Stufen religiöser Entwicklung? Eine rekonstruktive Kritik von Fritz Oser & Paul Gmünder: Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung, in: *Jahrbuch der Religionspädagogik* 3 (1986) 219 - 232.

<sup>71</sup> S. Anm. 26.

wieder weggekommen ist - und wegkommen mußte.<sup>72</sup> Angebracht ist er speziell hinsichtlich der Stufe 3, auf der die Subjekte kontingente Lebenssituationen zumeist ohne die Aktivierung einer Beziehung zu einem göttlichen Ultimaten und ohne ein religiöses Symbolsystem zu deuten und zu bewältigen versuchen. Dies wird aus den in Abschnitt 1.1. aufgelisteten "religiösen" Biographien ebenso ersichtlich wie aus einem kurzen Blick auf die neuzeitliche Geistesgeschichte mit ihrem Trend zur Profanisierung, Säkularisierung und damit auch "Entreligionisierung".

Dieser Vorschlag ist rekonstruktiv gemeint. Er schränkt zwar den Geltungsbereich von Osers Theorie ein, bewahrt aber sowohl vor einer umgangssprachlich und auch wissenschaftlich nicht vertretbaren Überdehnung des Religionsbegriffs, als auch davor, Probanden solche Prädikationen zu unterstellen, gegen die sie sich selbst zur Wehr gesetzt haben.

### 2.3.2. Der strukturalistische Zugang: Eine Einbahnstraße?

Bedenkenswert am ersten Zitat dieses Beitrages schien uns auch die Aussage des 18jährigen Gymnasiasten zu sein, Religion habe ihm, als er noch Kind gewesen sei, viel bedeutet und dabei geholfen, das Leben zu bewältigen. Gewiß haben sich nicht alle Probanden an eine positive Kindheitsreligion erinnert, aber doch einige. Dies ist sicherlich ein legitimer Anlaß, die kindliche Religiosität, die in Osers Modell entweder als eine der Stufe 1 oder Stufe 2 taxiert wird (was diagnostisch wenig ergiebig ist), eingehender auf ihre Inhalte und ihre emotionale Ausprägung hin zu untersuchen.

Freilich muß man sich davor hüten, die kindliche Religiosität zu "verklären" - die Klischeeliteratur etwa zum Weißen Sonntag hat dies bis zum Überdruß getan. Andererseits sollte man aber *Antworten von Kindern, die sie in Erhebungen abgeben, nicht nur im Hinblick auf einen Stufenwert analysieren*, was letztlich ein subsumtionslogisches Verfahren darstellt. Wie sehr dies nivellieren kann, haben die kritischen Bemerkungen bezüglich der Stufe 3 bereits gezeigt. Aber auch auf tieferen Stufen verhält es sich nicht anders. Dazu ein Beispiel:

Ein Mädchen von 8 Jahren antwortet auf die Frage, ob die Dilemmafigur, der junge Arzt namens Paul, sein Versprechen an Gott, sein Leben fortan für die Armen einzusetzen, einhalten solle oder nicht:

X: Er soll es halten.

I: Warum meinst Du?

X: Weil es sonst nicht gut wäre. Gott ist dann traurig und ganz böse auf Paul.

I: Warum, meinst Du, daß Gott dann böse und traurig auf ihn wäre?

X: Wenn man Gott etwas verspricht, muß man es unbedingt einhalten.

<sup>72</sup> Vgl. W. Ritter, Religion in nachchristlicher Zeit. Eine elementare Untersuchung zum Ansatz der neueren Religionspädagogik im Religionsbegriff. Kritik und Rekonstruktion, Frankfurt/Bern 1982; W. Simon, Inhaltsstrukturen des Religionsunterrichts. Eine Untersuchung zum Problem der Inhalte religiösen Lehrens und Lernens, Zürich/Köln 1983, 314ff.

I: Und warum soll man das einhalten?

X: Weil man sonst ganz sicher eine Strafe bekommt.

I: ...Hast Du vor Gott manchmal Angst?

X: Wenn ich also etwas genascht habe, dann also schon, er sieht ja alles, was wir machen, und dann passiert einem dann manchmal auch etwas, daß man mit dem Velo umfällt und so.

Ein Mädchen gleichen Alters antwortet hingegen:

I: Soll er jetzt das Versprechen halten und nach Afrika gehen, oder soll er nicht gehen?

X: Nein, er soll nicht gehen - ach nein, natürlich soll er gehen.

I: Und warum?

X: Weil er das versprochen hat, und weil die anderen ihn brauchen, und weil Gott Freude hat, wenn wir einander helfen.

Beide Schülerinnen wurden der Stufe 1 des religiösen Urteils zugeordnet, beide nahmen Gott als jenes allmächtige Subjekt wahr, das alles machen könne. Aber in affektiver Hinsicht unterschied sich ihre Gottesbeziehung massiv. Und nicht nur intuitiv wird man das zweite Mädchen als religiös höher entwickelt einstufen. Assoziierte das erste bald an eine Bestrafung durch Gott, so dieses spontan daran, den Hungernden in Afrika Hilfe zu leisten, was Gott erfreuen würde, und was er im Falle von Paul auch "machen" könne. Auch erinnerte es sich nicht daran, sich vor Gott jemals gefürchtet zu haben, denn anders als bei der ersten Probandin pflegten seine Eltern einen ausgeprägten sozial-integrativen Erziehungsstil.

Solche *inhaltlichen und affektiven Spezifitäten* müßte eine Entwicklungspsychologie der Religiosität auf jeden Fall berücksichtigen, was selbstredend impliziert, *die religiösen Sozialisationsagenturen und das elterliche Erziehungsverhalten mit in die Betrachtung einzubeziehen*. Eine formal-strukturalistische Betrachtungsweise, wie sie auf kongeniale Weise von Piaget<sup>73</sup> in die Entwicklungspsychologie eingebracht worden ist, ist im Bereich der Intelligenz, der de facto formalisierbar ist, sicherlich angebracht und sogar notwendig. Aber schon im Bereich der *Moralität* entpuppt sie sich als *Reduktionismus*, und die intensiven Debatten um die Theorie Kohlbergs<sup>74</sup> drehen sich ja weitgehend um jene Fragen, die das Verhältnis zwischen moralischem Urteil und Handeln<sup>75</sup>, jenes zwischen moralischer Kognition und Affektivität, zwischen "männlicher" und

<sup>73</sup> S. Anm. 4.

<sup>74</sup> S. Anm. 55.

<sup>75</sup> A. Blasi, Bridging moral cognition and moral action. A critical review of literature, in: Psychological Bulletin 88 (1980) 1 - 45; F. Oser, Der Wille, der gegen das Wollen gerichtet ist. Zum Verhältnis von moralischem Urteil und moralischem Handeln. Berichte zur Erziehungswissenschaft aus dem pädagogischen Institut der Universität Freiburg Schweiz, Nr.59, 1986.

"weiblicher Moral"<sup>76</sup> und schließlich zwischen moralischen Inhalten und Strukturen betreffen - triftige Indizien dafür, daß Moralität eben unerhört komplex und facettenreich ist.<sup>77</sup>

Nicht anders die *Religiosität*. Ein an der Entwicklung religiöser Urteilsstrukturen orientierter Zugang hat gewiß seine Berechtigung. Er hilft uns beispielsweise zu verstehen, warum Kinder religiöse Texte, so etwa die Gleichnisse, ganz anders interpretieren als Theologen, die eben über andere religiöse Urteilsstrukturen verfügen.<sup>78</sup> Aber ein solcher Zugang stößt schnell auch an seine Grenzen. So sind von ihm her kaum Aufschlüsse darüber möglich, ob und inwieweit eine Person von einem religiösen Text im speziellen und von Religiosität im allgemeinen betroffen ist und wie diese in affektiver Hinsicht geprägt ist. Bildlich gesprochen: Ein strukturalistischer Zugang erfaßt allenfalls das Skelett (und das ist unerhört wichtig), nicht aber den Menschen aus Fleisch und Blut. Und Religion ist - in Anlehnung an einen Buchtitel von Dorothee Sölle<sup>79</sup> formuliert - eben konkret.

### 2.3.3. Die Multidimensionalität des Religiösen

In einem rekonstruktiven Sinne ist denn auch auf der methodologischen Ebene vorzuschlagen, die *strukturalistische Betrachtungsweise mit anderen Skalen zu ergänzen* bzw. zu kombinieren, was Oser<sup>80</sup> im Bereich der religiösen *Erziehung* auf paradigmatische Art vorgezeigt und gefordert hat. Entsprechende Meßinstrumente lassen sich im Schrifttum der empirisch orientierten amerikanischen Religionspsychologie in reichlicher Menge finden.<sup>81</sup> Denn ein einziger Zugang - etwa jener über semistrukturierte Interviews zu hypothetischen religiösen Dilemmageschichten - fängt allenfalls ein Segment dessen ein, was Religiosität ist (in diesem Falle vornehmlich die Kompetenz, "religiös" zu argumentieren, mag nun der jeweilige Proband zu Gott ein besonderes Verhältnis haben oder nicht). Speziell Theologen, wie sie innerhalb des großangelegten Forschungsprojekts von Fritz Oser zum Paul-Dilemma befragt wurden, konnten für sich selber hohe Stufen verbuchen., Aber wenn man die Transskripte durchliest, gereicht einem

<sup>76</sup> C. Gilligan, Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau, München/Zürich 1984.

<sup>77</sup> Vgl. G. Stachel/D. Mieth, Ethisch handeln lernen. Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung, Zürich/Köln 1978; F. Oser/W. Althof/D. Garz, Moralische Zugänge zum Menschen. Zugänge zum moralischen Menschen, München 1986.

<sup>78</sup> Vgl. Bucher 1987 und Bucher/Oser 1987 (s. Anm. 22).

<sup>79</sup> D. Sölle, Die Wahrheit ist konkret, Freiburg i.Br. 1967.

<sup>80</sup> F. Oser, Die Jesus-Beziehung. Curriculum RU 1. Schuljahr, Olten 1973; ders., Theologisch denken lernen, Olten 1975; ders. u.a., Mit dem Kleinkind Gott erfahren, Olten 1975.

<sup>81</sup> Vgl. J. Robinson/P. Shaver, Measures of social psychological attitudes. Institute for Social Research, Michigan <sup>5</sup>1978, 629ff.; M. Meadow/R. Kahoe, Psychology of religion. Religion in the individual lives, San Francisco 1984; B. Spilka/R.W. Hood/R.L. Gorsuch, The psychology of religion. An empirical approach, Engelwood Cliffs 1985.

der "knöchernen" Rationalismus und das Fehlen konkret-persönlicher Aussagen vielfach zur Skepsis.

Graphisch könnte der vorangestellte Rekonstruktionsvorschlag wie in *Figur 1* dargestellt aussehen, wobei die genannten Skalen unsystematisch ausgewählt wurden und deshalb der Ergänzung bedürfen.

Es ist zu vermuten - und die in Kapitel 1 aufgelisteten Materialien liefern triftige Indizien dafür -, daß die in der Figur horizontal gelegten Skalen bei Probanden, die gemäß der Stufenskala von Oser/Gmünder in religiöser Hinsicht gleich weit entwickelt sind, äußerst unterschiedlich "gepunktet" sein dürften, und daß sich im Verlauf der sogenannten religiösen Höherentwicklung im Gegenteil massive Trends zu niederen Werten hin ereignen können. Bei der Wahl der anderen Kriterien, die für die Erfassung der Religiosität eben auch zu berücksichtigen sind, müßten diese Veränderungen im Sinne von Religionsverlust interpretiert werden.

*Figur 1:* Kombination des religiösen Urteils mit anderen Skalen:

-positiv	Affektivität <sup>82</sup>	-negativ
-ausgeprägt	"religiöses Handeln" <sup>83</sup>	-keines
-bedeutsam		-irrelevant
-intrinsisch	Religiosität <sup>84</sup>	-extrinsisch
-ausgeprägt	Lebensbedeutsamkeit Gottes <sup>85</sup>	-keine
---	Stufen der religiösen Entwicklung <sup>86</sup>	---

Diese Annahme berechtigt jedenfalls zum Gedankenexperiment, die obenstehende Figur einmal um 90 Grad zu drehen. Das heißt: Als religiöse Weiterentwicklung müßte es beispielsweise gewertet werden, wenn für einen Jugendlichen religiöses

<sup>82</sup> A.Am. Rizzuto, *The birth of the living God*, Chicago 1979.

<sup>83</sup> C. Glock/R. Stark, *Christian beliefs and anti-Semitism*, New York 1965.

<sup>84</sup> G.W. Allport/J. Ross, *Personal religious orientation and prejudice*, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 5 (1967) 432 - 433.

<sup>85</sup> R. Gorsuch, *The conceptualization of God as seen in adjective ratings*, in: *Journal for the Scientific Study of Religion* 7 (1968) 56 - 64; A. Vergote, *Religion - Gottesbild. Ergebnisse empirischer Forschungen*, in: T. Rendtorff (Hg.), *Religion als Problem der Aufklärung. Eine Bilanz aus der religionstheoretischen Forschung*, Göttingen 1980, 221 - 245.

<sup>86</sup> Oser/Gmünder (s. Anm. 8).

Handeln existenziell immer bedeutsamer, wenn Gott immer tiefer und tiefer in sein Leben integriert und er mehr und mehr zu religiösen Erfahrungen befähigt wird - mag er nun die Fragen zum Paul-Dilemma gemäß der Stufe 2 oder 4 beantworten.

Der Verfasser dieses Beitrages hat einmal seine Großmutter dazu befragt, dies mit dem bedenkenwerten Ergebnis, daß sie, die aus dem Glauben heraus elf Kinder großgezogen und sich ein Leben lang um andere gekümmert hat, der Stufe 2 zugeordnet wurde - während Jugendliche, denen Religion nichts mehr bedeutete, und die vielfach mit Nietzsche- und Freudzitate auftrumpften, auf Stufe 3 kamen, d.h. als mit einer äquilibrirteren und komplexeren religiösen Bewußtseinsstruktur ausgestattet anzusehen wären als jene Greisin, die im Glauben an Gott den Tod so vieler lieber Menschen in der Hoffnung darauf bewältigt hat, ihre guten Werke im Leben würden himmlischen Lohn eintragen (do ut des).

Systematisch sind solche Untersuchungen, in denen die Stufenskala von Oser/Gmünder mit anderen Skalen korreliert wird, noch nicht angegangen worden. Die in Abschnitt 1.1. aufgelisteten religiösen Entwicklungstheorien lassen aber vermuten, daß die Korrelationen zwischen dem Stufenwert und dem Ausmaß an religiöser Praxis und jenem der Bedeutsamkeit der Religion für das Leben speziell auf Stufe 3 niedrig oder sogar negativ, auf der Stufe 2 hingegen positiv ausfallen dürften. Zu diesem Ergebnis gelangten übrigens Klaghofer und Oser<sup>87</sup> selbst, die bei Probanden auf der Stufe 3 ein signifikant tieferes Ausmaß an religiöser Praxis feststellten als bei solchen auf Stufe 2 - ein Befund, der sich mit den in 1.1. aufgelisteten "religiösen" Biographien deckt.

#### 2.3.4. *Entwicklung: auch ein Verlust. Pädagogische Anmerkungen*

Zahlreiche Probanden speziell in Abschnitt 1.1. haben die Ansicht geäußert, ihre religiöse Entwicklung habe auch einen *Verlust* mit sich gebracht. Insbesondere die Entwicklung der religiösen Metakognition hatte vielfach zur Folge, daß das Verhältnis zur Religion und zu Gott gebrochen wurde - und vielfach auch gänzlich zerbrach. Dieses Faktum sollte einer optimistisch-entwicklungsorientierten Religionspsychologie, mehr noch aber einer auf sie abstützenden Religionspädagogik zu denken geben. Sie sollte sich auch die These von Walter Neidhart<sup>88</sup> vor Augen halten, "daß das Überschreiten einer Grenze zwischen zwei Lebensphasen immer auch einen Verlust bedeutet".

Dies gilt besonders dann, wenn der Religionsdidaktik aufgetragen wird, religiöse Entwicklung zu fördern bzw. die Schüler in solche Situationen zu versetzen, die ein existenzielles Ungleichgewicht hervorrufen und eine religiöse Strukturtransformation bzw. einen Stufenübergang initiieren. Der Lehrer beschränkt seine Tätigkeit dabei darauf, solche Situationen überhaupt erst zu schaffen (zumeist

<sup>87</sup> R. Klaghofer/F. Oser, Dimensionen und Erfassung des religiösen Familienklimas, in: Unterrichtswissenschaft 15 (1987) 190 - 206, bes. 202f.

<sup>88</sup> W. Neidhart, Die Glaubensstufen von James Fowler und die Bedürfnislage des Religionspädagogen, in: H.G. Heimbrock/H.-J. Fraas (Hg.), Religiöse Erziehung und Glaubensentwicklung. Zur Auseinandersetzung mit der kognitiven Psychologie, Göttingen 1986, 120 - 134, 132.

durch die Vorgabe eines Dilemmas), sowie darauf, gelegentlich Argumente der nächsthöheren Stufe in die Diskussion einzustreuen.<sup>89</sup>

Dieses Verfahren, das in der Moralpädagogik zahlreiche Male angewandt und beschrieben worden ist<sup>90</sup>, in die Religionspädagogik zu übertragen, ist ambivalent. Fowler lehnt es bezüglich seiner Glaubensstufen übrigens zugunsten einer gleichsam natürlichen und längerfristigen Entwicklung ab.<sup>91</sup> Speziell bei Sekundarschülern könnte das heißen, sie vom Glauben daran, Gott zeige sich unmittelbar in der Welt und erfreue sich an unserem guten Handeln, fortzuführen und sie zu einem Standpunkt hinzubringen, den Oser/Gmünder selber als "deistisch" bezeichnet haben<sup>92</sup>. Allerdings ist anzufügen, daß die Stimulierung des religiösen Urteils nach Oser nur einen Teil der Religionsdidaktik ausmachen darf.<sup>93</sup>

Auch ist es fraglich, inwieweit *Metareflexion* über die Beziehung zwischen Mensch und Gott in kontingenten Situationen, die ja einen wesentlichen Teil des Treatments dieser Interventionsstudie ausmachte, der religiösen Höherentwicklung tatsächlich förderlich ist. Zahlreiche Probanden werteten ja deren Entwicklung innerhalb ihrer Lebensgeschichte als jenen Faktor, der zum Religionsverlust führte. In Großbritannien haben Untersuchungen den Erweis erbracht, daß die Entwicklung des abstrakten religiösen Denkens nach Goldman<sup>94</sup> und das Verwerfen des Glaubens an biblische Inhalte positiv korrelieren können.<sup>95</sup>

Damit soll keineswegs einem religiösen Irrationalismus das Wort geredet werden, wie er in neoreligiösen Bewegungen, im islamischen Fundamentalismus etc. wieder Aufwind hat. *Metareflexion über Religiosität ist aber auf jeden Fall als sekundär anzusehen und taugt zu nichts, wenn ihr nicht genuin religiöse Erfahrungen vorausgegangen sind, deren Ort das Gebet, der Kult, das symbolische Handeln u.a.m. ist.* Aus diesem Grund fordert Oser<sup>96</sup> denn auch entschieden, die Dimension der religiösen Kognition (Urteilsstufen) mit derjenigen der religiösen Erfahrung und jener der religiösen Wissenspartikel zu integrieren. Hier wird deutlich gesehen, daß die *Entwicklung des religiösen Bewußtseins viel komplexer ist, als es in der bisher vorliegenden Theorie gehandhabt wird.*

---

<sup>89</sup> n+1 Konvention, vgl. M. Blatt/L. Kohlberg, The effects of classroom moral discussion upon childrens level of moral judgment, in: Journal of Moral Education 4 (1975) 129 - 161.

<sup>90</sup> A. Schläfli, Förderung sozial-moralischer Kompetenz. Eine Interventionsstudie mit Lehrlingen, Frankfurt/Bern 1986.

<sup>91</sup> Fowler 1987 (s. Anm. 7), 80f.

<sup>92</sup> S. Anm. 8.

<sup>93</sup> Oser (s. Anm. 75).

<sup>94</sup> S. Anm. 6.

<sup>95</sup> D.R. Hoge/G.H. Petrillo, Development of religious thinking in adolescence: a test of Goldman's theories, in: Journal for the Scientific Study of Religion 17 (1978) 139 - 154.

<sup>96</sup> S. Anm. 53.

Dies heißt in keiner Weise, die Entwicklungspsychologie der Religion und die Religionspädagogik müßten wieder hinter die Grundannahme des genetischen Strukturalismus zurückgehen, gemäß welcher das Kind und der Jugendliche als die Subjekte der Entwicklung auch im religiösen Bereich zu würdigen sind. Alles andere steht in der Gefahr der Indoktrination, die das Kind letztlich als einen "Trichter" ansieht, der von außen mit Dogmen und Katechismen gefüllt werden müßte.<sup>97</sup>

### 3. Perspektiven weiterführender Forschung

Aus der Konsultation religiöser Biographien, die mit der Theorie des religiösen Urteils konfrontiert wurden, ergeben sich folgende Anstöße zur weiterführenden Forschung und zur Ausdifferenzierung der Theorie:

Auf die Dauer wird es dieser Theorie mehr schaden als nützen, wenn sie weiterhin mit einem universalistischen Geltungsanspruch auftritt, der sich aus der Operationalisierung eines m. E. zu breiten und zu formalistischen Religionsbegriffs zwangsläufig ergeben hat. Ein Religionsbegriff, der von der Religionsphänomenologie hergeleitet wird, würde es ermöglichen, *sechs Probleme* dieses Ansatzes weitgehend zu eliminieren, nämlich:

- 1.) jenes nach der umgangssprachlichen und wissenschaftsterminologischen Plausibilität der Verwendung von "Religiosität" und
- 2.) - damit verknüpft - jenes der Stufe 3, sofern Probanden, die ihr zugeordnet werden, sich als Atheisten bezeichnen und als solche ernst genommen werden wollen und sollen, und
- 3.) jenes der Frage nach den Kriterien religiöser *Höherentwicklung*, dies speziell im Umfeld der Stufe 3 (aber nicht nur dort), und damit korrespondierend
- 4.) jenes der Frage nach der Abgrenzung der von Oser/Gmünder entdeckten Entwicklungssequenz von jener in anderen Bereichen (insbesondere jener bezüglich der Entwicklung der Autonomie und zur Kontingenzbewältigungskompetenz hin, die "nach" der Aufklärung durchaus auch areligiös, d.h. ohne Bezug zu einem göttlichen Ultimaten erfolgen kann und sich in der Sicht vieler Zeitgenossen auch soll), und - als Probe aufs Exempel -
- 5.) das Problem, das der Formalbegriff "Ultimates" aufwirft, das nicht mit beliebigen Inhalten gefüllt werden kann und darf, sondern nur mit solchen, die zumindest in irgendeiner Beziehung zu empirisch identifizierbarer Religion stehen, und schließlich
- 6.) jenes nach der Kluft, die zwischen der Annahme einer durchgehenden religiösen Weiterentwicklung (aufwärts von Stufe zu Stufe) in der Ontogenese und dem allgemein festgestellten Phänomen religiöser "Desozialisation" besteht.

Auf die Dauer wird diese religiöse Entwicklungstheorie nicht befriedigen, sofern sie auf eine bloß strukturalistische Betrachtungsweise beschränkt bleibt, die zwar notwendig ist, aber zu sehr nivelliert. Komplementär dazu ist die Erfassung der religiösen Inhalte und Konzepte, der Affektivität, des religiösen Handelns etc. gefordert, was die Sichtung der sozioreligiösen Kontexte und der religiösen

<sup>97</sup> Vgl. Oser (s. Anm. 53).

Sozialisation nicht nur impliziert, sondern voraussetzt.

*Empirische Untersuchungen*, in denen den Korrelationen zwischen den angesprochenen Variablen in unterschiedlichen Stichproben (kirchennahe vs. kirchenferne Probanden etc.) nachgegangen wird, dürften soziologisch-differenzierte und religionspädagogisch konkrete Aufschlüsse über die religiöse Entwicklung vermitteln. Solche werden aber der Theorie des "Religiösen Urteils" nicht mehr entzogen können.

Lic. theol. Anton A. Bucher  
Bebelstr. 26  
6500 Mainz

KARL ERNST NIPKOW  
 RELIGIÖSE DENKFORMEN IN GLAUBENSKRISEN  
 UND KIRCHLICHEN KONFLIKTEN.

Zur Bedeutung postformaler dialektisch-paradoxaer und komplementärer Denkstrukturen

1. Fragestellungen

"Zu den großen menschlichen Intelligenzleistungen gehört die Fähigkeit, gegensätzliche Erklärungsweisen für ein und dasselbe Phänomen miteinander in Einklang zu bringen und eine neue umfassende Theorie zu schaffen. Es gibt verschiedene Konkretisierungen, in denen diese Fähigkeit sichtbar wird. Dazu gehören etwa das Prinzip der Dialektik oder das sogenannte Higher-Order bzw. Metalebenen oder eben das Prinzip der Komplementarität."<sup>1</sup>

Stufentheorien zum religiösen Denken wie die Fritz Osers<sup>2</sup> zeigen eine Gesamtentwicklung auf, bei der auf der höchsten Stufe in komplizierter Sprache ein differenzierter Sachverhalt beschrieben wird, nämlich die transzendente Dialektik, wonach erfüllte menschliche Autonomie (Selbstbestimmung), voll ausgebildete Intersubjektivität (Solidarität) und ein neues Verhältnis zu einem Ultimativen (Gottesbeziehung) gleichzeitig zum Vorschein kommen<sup>3</sup>.

James W. Fowlers Stufentheorie zur Glaubensentwicklung ist hinsichtlich der untersuchten und miteinander verbundenen Aspekte anspruchsvoller, nicht nur auf die religiöse Denkentwicklung beschränkt. Die Transformation kognitiver Strukturen spielt gleichwohl eine maßgebliche Rolle, und auch hier wird für die letzte empirisch gesicherte Stufe (Stufe 5) eine Denkstruktur entdeckt, die dialektischen Charakter hat. Seit 1981 nennt Fowler sie die Stufe des "verbindenden Glaubens" ("conjunctive faith") und meint mit ihr eine Integrationsleistung höherer Ordnung<sup>4</sup>. In der Einzelbeschreibung der Aspekte in dem inzwischen vorgelegten Handbuch für die Interviews heißt es: Stufe 5 unterscheidet sich von der schon auf Stufe 4 voll entwickelten formal-operatorischen Logik, "in that the employment of logic has a dialectical or dialogical style"<sup>5</sup>. An anderer Stelle ist von der Fähigkeit die Rede, "Spannungen" ("tensions") und

<sup>1</sup> F. Oser/K.H. Reich, Zur Entwicklung von Denken in Komplementarität. Berichte zur Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Institut der Universität Freiburg (Schweiz), Nr. 53, Freiburg 1986, 1.

<sup>2</sup> F. Oser/P. Gmünder, Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgegenetischer Ansatz, Zürich/Köln 1984.

<sup>3</sup> Ebd. 101ff.

<sup>4</sup> J.W. Fowler, Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning, San Francisco u.a. 1981.

<sup>5</sup> J.W. Fowler/D. Jarvis/R.M. Moseley, Manual for Faith Development Research, Center for Faith Development, Candler School of Theology, Emory University, Atlanta Ga., 1986, 156.

"Polaritäten" ("polarities") aushalten zu können<sup>6</sup>. An wieder anderer Stelle wird die "Logik" der Stufe 5 durch die größere Bereitschaft charakterisiert, "to hold dichotomies and paradox in tension rather than to try to achieve closure by collapsing a dichotomy or paradox"<sup>7</sup>. Der Begriffsgebrauch ist uneinheitlich, weist aber durchweg in die uns interessierende Richtung. Einige Jahre zuvor hatte Fowler die Stufe 5 ausdrücklich als "polar-dialectical"<sup>8</sup> und "paradoxical-consolidative" bezeichnet<sup>9</sup>. Das Glaubensbewußtsein konsolidiert sich inmitten von Spannungen, Gegensätzen und Paradoxien. Der Gebrauch des Begriffs des Paradoxen geht vermutlich auf Romney M. Moseley zurück, den langjährigen Mitarbeiter Fowlers bis 1987, der seit Jahren über Kierkegaard arbeitet.

Während Oser faktisch (nicht explizit) dialektische Denkfiguren als für reifere Stadien charakteristisch anzielt und bei Fowler auch explizit von dialektischen bzw. paradoxalen Denkmustern die Rede ist, hat K.Helmut Reich aus der Forschergruppe um Oser die Entwicklung komplementärer Denkstrukturen untersucht. Die systematische Klärung der Unterschiede bzw. Beziehungen zwischen dialektischen, paradoxalen und komplementären Denkformen ist erst ansatzweise in Angriff genommen worden, so auf dem im September 1987 in Bern von R. Oerter veranstalteten Symposium der Fachgruppe Entwicklungspsychologie der Dt. Gesellschaft f. Psychologie mit dem Thema "Jenseits des formallogischen Denkens: Komplementäres und dialektisches Denken", an dem auch Helmut Reich mitwirkte, dem ich die meisten Hinweise verdanke. Außerdem haben m.W. Oser bisher noch gar nicht, Fowler und Mitarbeiter nur durch einen vereinzelt Hinweis<sup>10</sup> und lediglich Reich etwas ausführlicher in vorsichtigen Nebenbemerkungen<sup>11</sup> auf den Umstand hingewiesen, daß es sich bei den höchsten Niveaus dialektisch-paradoxaler und komplementärer Denkformen um sog. "postformale Strukturen" handeln könnte. Erst recht sind die Befunde hierzu<sup>12</sup> in der westdeutschen religionspädagogischen Diskussion noch nicht aufgenommen worden.

<sup>6</sup> Ebd. 157.

<sup>7</sup> Ebd. 158.

<sup>8</sup> J.W. Fowler, Toward a Developmental Perspective on Faith, in: Religious Education 69 (1974) 209 - 219.

<sup>9</sup> J.W. Fowler, Faith Development Theory and the Aims of Religious Socialization, in: G. Durka/A. Smith (eds.), Emerging Issues in Religious Education, New York 1976, 187 - 211; ders., Moral Stages and the Development of Faith, in: B.M. Mapel (ed.), Kohlberg an Moral Education, Notre Dame 1980, 130 - 160.

<sup>10</sup> Fowler/Jarvis/Moseley (s. Anm. 5), 4.

<sup>11</sup> F. Oser/K.H. Reich, The Challenge of Competing Explanations. The Development of Thinking in Terms of Complementarity of 'Theories', in: Hum. Dev. 30 (1987) 178 - 186, 178, 185.

<sup>12</sup> Zusammenfassend M.L. Commons/F.A. Richards/Ch. Armon (eds.), Beyond Formal Operations. Late Adolescent and Adult Cognitive Development, New York u.a. 1984; kritisch D.A. Kramer, Post-Formal Operations? A Need for Further Conceptualization, in: Hum.Dev. 26 (1983) 91 - 105.

Die theoretischen Interessen dieses Artikels sind mit praktisch-theologischen verbunden. Obwohl gerade die Konzeption der höheren Stufen bei Oser (Stufe 5) und Fowler (Stufe 5 und 6) die meisten offenen Fragen einschließt<sup>13</sup> und die Debatte hierüber auf dem Blaubeurener Symposium über "Religious Development and Education" im Juni 1987 die lebhaftesten Kontroversen auslöste<sup>14</sup>, regt der Blick auf die höheren Stufen zugleich ungemein an. Wer nicht nur mit Kindern und Jugendlichen zu tun hat, sondern auch mit Erwachsenen, entdeckt Phänomene, die es sehr nahelegen, die genannten Stufentheorien auf sie anzuwenden. Bisher sind diese Theorien vorwiegend auf die Lebens- und Glaubensgeschichte des einzelnen bezogen worden. Im folgenden soll hypothetisch versucht werden, sie auch auf soziale Phänomene, nämlich auf innerkirchliche (und innertheologische) Konflikte zu beziehen. Dazu dienen die Beispiele des nächsten Abschnitts. Das erste setzt zwar bei Glaubenskrisen Jugendlicher an, reicht aber ebenfalls in Kontroversen zwischen erwachsenen Christen bzw. kirchlichen Gruppierungen hinein, in den Streit um den Kreationismus in der Spannung zwischen Weltentstehungs- und Evolutionstheorien einerseits und Schöpfungsaussagen andererseits.

## 2. Entdeckungszusammenhänge

(1) Bei ihrer Arbeit über *Weltbildentwicklung* und *religiöses Urteil*<sup>15</sup> stieß die genannte Schweizer Forschergruppe auf kognitive Dissonanzen, die als belastend empfunden wurden<sup>16</sup>.

*Corinne* (12;2): "In der Schule habe ich gelernt, es habe eine Explosion gegeben (am Anfang der Welt), und nach dem Religionsunterricht ist es Gott gewesen (der die Welt geschaffen hat). Ich weiß nicht, was ich denken soll." - *Uli* (16;0): "Früher habe ich noch eher daran gedacht (daß Gott die Welt geschaffen hat), aber heute, wo ich immer mehr mit der Wissenschaft in Kontakt komme, da fällt es mir immer schwerer, mir das vorzustellen."<sup>17</sup> Ähnliche Aussagen fanden sich auch noch bei älteren Probanden.

---

<sup>13</sup> Vgl. F. Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, München 1987; K.E. Nipkow, *Lebensgeschichte und religiöse Lebenslinie. Zur Bedeutung der Dimension des Lebenslaufs in der Praktischen Theologie und Religionspädagogik*, in: *Jahrbuch der Religionspädagogik*, Bd. 3/1986, Neukirchen-Vluyn 1987, 3 - 35.

<sup>14</sup> Vgl. den demnächst erscheinenden Sammelband mit den 13 Referaten K.E. Nipkow/F. Schweitzer/J.W. Fowler (Hg.), *Glaubensentwicklung und Erziehung*, Gütersloh 1988.

<sup>15</sup> K.H. Reich/R.L. Fetz/F. Oser, *The development of world view and religious judgement in childhood and adolescence: An empirical study*. Mitteilungen auf der 93. Jahresversammlung der Amerikanischen Gesellschaft für Psychologie, Los Angeles, 23. - 27. August 1985.

<sup>16</sup> Oser/Reich (s. Anm. 1), 2.

<sup>17</sup> Ebd.

Während sich die Jugendlichen dieser Gruppe "von als widerstreitend empfundenen Wahrheitsansprüchen hin und hergerissen" fühlen, gab es bei einer anderen Gruppe Aussagen, die zeigten, "daß man mit den 'widerstreitenden' Wahrheitsansprüchen auch ganz anders umgehen kann"<sup>18</sup>.

*Victor* (19;10): "Wenn jemand von einer physikalischen Theorie redet, widerspricht das meiner Meinung nach nicht einem religiösen Weltbild. Beides sind Bilder, um einen Anfang zu denken. Es zeigt nicht den Anfang an sich, sondern den menschlich denkbaren Anfang. Adam und Eva in der Bibel: Das stellt ein Bild von der Entstehung des Menschen dar, das interpretiert werden soll, wie es stattgefunden haben könnte... Ich würde schließen..., daß es am Anfang nicht eine wissenschaftliche Aussage ist... (sondern) eine Art von Wichtigkeit für den Menschen."<sup>19</sup>

Die Autoren fragen: Was unterscheidet die zweite Probandengruppe von der ersten? Sie vertreten die These: "Eine besser entwickelte Fähigkeit, komplementär zu denken."<sup>20</sup>

In einer religionssoziologisch und theologisch orientierten qualitativen Inhaltsanalyse von rund 1200 Texten Jugendlicher im Alter von 16 bis 20 Jahren und teilweise darüber aus 70 Klassen des beruflichen Schulwesens in Württemberg<sup>21</sup> hat der Vf. vier Zentren für die Glaubenskrisen im Jugendalter identifizieren können<sup>22</sup>. Darunter fand sich an herausragender Stelle die Schwierigkeit, für viele die Unmöglichkeit, die Schöpfungsaussagen der Bibel mit dem Wissen über Urknall und Evolution in Einklang zu bringen, die anscheinend unauflösbare Inkompatibilität zwischen religiösen und naturwissenschaftlichen Weltbildern.

Jüngst hat Reich die in der Schweiz gewonnenen Ergebnisse zur Entwicklung des "Denkens in Komplementarität", die an 24 Versuchspersonen im Alter von 6 bis 25 Jahre und an vier älteren Physikern (Durchschnittsalter 53) gewonnen worden sind<sup>23</sup>, mit der eben erwähnten württembergischen Untersuchung verknüpft. Er kommt aus psychologischer Perspektive zu dem Eindruck, daß "Denken in Komplementarität das Durchqueren der kritischen Phase erleichtern kann"<sup>24</sup>. Für andere

<sup>18</sup> Ebd. 3.

<sup>19</sup> Ebd.

<sup>20</sup> Ebd.

<sup>21</sup> Die Texte sind dokumentiert bei R. Schuster, Was sie glauben. Texte von Jugendlichen, Stuttgart 1984.

<sup>22</sup> K.E. Nipkow, Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München 1987 (Kaiser Traktate, N.F. 6), <sup>2</sup>1988.

<sup>23</sup> Oser/Reich (s. Anm. 11).

<sup>24</sup> K.H. Reich, Children and Adolescents Between Religious and Scientific World Views: The Role of Thinking in Terms of Complementarity. Berichte zur Erziehungswissenschaft, Pädagogisches Institut der Universität Freiburg (Schweiz), Nr. 63, Freiburg 1987 (demnächst in: Brit. Journal of Rel. Educ.).

bleibt dieser Weg verschlossen, falls sie ihn nicht gar für außerordentlich gefährlich halten und dementsprechend sich selbst bewußt vor ihm verschließen.

Das Problem hat Gewicht; man kann es nicht als zweitrangig abtun. Auf der einen Seite dringen immer mehr Naturwissenschaftler und Theologen zu Theoriebildungen vor, in denen die Kompatibilität der Sichtweisen behauptet wird<sup>25</sup>. Auf der anderen Seite verschaffen sich die Thesen des Kreationismus auch bei uns Gehör (auf dem Boden der württembergischen evangelischen Landeskirche mit einer entsprechenden Institutsgründung von evangelikaler Seite).

(2) In einem Gespräch mit einem führenden pietistischen Theologen über *Schriftverständnis und Schriftauslegung* im Rahmen der theologischen Ausbildung gibt dieser zu verstehen, daß es die Glaubensverfassung junger pietistischer Theologiestudenten erforderlich mache, sie neben der Ausbildung an einer theologischen Fakultät im Medium wissenschaftlicher Theologie in einem Studiengang zu begleiten. Es sei notwendig, die durch die historisch-kritische Exegese verursachten Zweifel durch einen anderen Umgang mit der Bibel aufzufangen. Dieser Umgang gehe von der Gewißheit aus, daß es sich bei der Bibel in jeder Hinsicht um Gottes Wort handele, folglich Wundergeschichten auch wörtlich zu nehmen seien (z.B. das Wunder bei der Hochzeit zu Kana, Joh 2,1ff.).

Im weiteren Verlauf des Gesprächs gebraucht der Gesprächspartner von sich aus unaufgefordert das Bild von einer "doppelten Buchführung": Für das theologische Examen eignen sich viele dieser Studenten, so bemerkt er, in äußerlich bleibender Weise die Fragestellungen und Ergebnisse der historisch-kritischen Forschung an (geschichtliche Erklärungen, ätiologische Hypothesen, Vermutungen über unterschiedliche Verfasser, entmythologisierende existentiale, sinnbildliche oder kerygmatische Interpretationen). Für ihr persönliches Glaubensleben halten sie - oft krampfhaft und ängstlich, so wird zugegeben - an ihrem vorkritischen Schriftverständnis fest.

Der Streit um das Verständnis von Schrift, Offenbarung und Geschichte reicht über die theologische Studienzeit von Theologiestudenten hinaus. Er belastet ebenfalls die Christenheit weltweit. In dem Maße, in dem in diesem Jahrhundert die Denkmodelle der historisch-kritischen Forschung eine beherrschende Rolle an den wissenschaftlichen Fakultäten eingenommen haben, wachsen gleichzeitig fundamentalistische Gegenbewegungen. Besonders zur Zeit erhebt sich verstärkt der Ruf nach bibeltreuen kirchlichen Ausbildungsstätten mit einem mehr oder weniger fundamentalistisch zu nennenden Schriftverständnis.

---

<sup>25</sup> A.R. Peacocke, *Creation and the World of Science*, Oxford 1979; ders. (ed.), *The Sciences and Theology in the Twentieth Century*, Stocksfield 1981; ders., *Intimations of Reality. Critical Realism in Science and Religion*, Notre Dame 1983; H. v.Ditfurth, *Wir sind nicht nur von dieser Welt*, Hamburg 1981; G.Theissen, *Biblischer Glaube in evolutionärer Sicht*, München 1984; A. Gierer, *Die Physik, das Leben und die Seele*, München 1985; J. Moltmann, *Gott in der Schöpfung. Ökologische Schöpfungslehre*, München 1985; D.L. Schindler, *Beyond Mechanism. The Universe in Recent Physics and Catholic Thought*, Lanham 1986; vgl. Reich (s. Anm. 24), 9.

(3) Der über das Ruhrgebiet hinaus bekannt gewordene, leider früh verstorbene Herner Superintendent Fritz Schwarz hat eine *"Theologie des Gemeindeaufbaus"* entworfen<sup>26</sup>, die durch scharfe Grenzziehungen und Gegenüberstellungen charakterisiert ist. Eine der umstrittensten<sup>27</sup> betrifft die Behauptung: "Kirche kann niemals Ekklesia werden."<sup>28</sup> Unter "Kirche" wird die vorhandene institutionalisierte (Volks)Kirche verstanden, unter "Ekklesia" die wahre Kirche als verbindliche Gemeinschaft von Brüdern und Schwestern im Hören und Beten, Feiern und Arbeiten<sup>29</sup>. "Nur" in ihr "kann das neue Leben in Christus Gestalt gewinnen"<sup>30</sup>. In ähnlicher Weise besteht F. Schwarz auf der Unterscheidung zwischen Glaube und Unglaube, Gläubigen und Ungläubigen, Christen und Nichtchristen<sup>31</sup>. Er denkt in einer zweistelligen Logik, in Gegenüberstellungen von A und B. Er würde sich einer dialektisch-paradoxalen Denkfigur annähern, wenn er, abendmahlstheologisch gesprochen, sagen könnte, daß "in, mit und unter" der vorhandenen Kirche die wahre Kirche geglaubt werden dürfe. Eine solche Sicht ist jedoch bei ihm nicht anzutreffen.

Im Gegenteil fällt darüber hinaus eine ausdrückliche Ablehnung paradoxer Denkmotive auf. Zwischen Ekklesia und Kirche sei schon aus logischen Gründen "scharf" zu unterscheiden,

"logische Gründe, weil sonst ständig mit Paradoxien gearbeitet werden muß, die sich zwar bisweilen als besonders tiefe Einblicke in die Geheimnisse Gottes gebärden, aber real vielfach nichts anderes als Unlogik sind"<sup>32</sup>.

"Paradoxes Denken ist innerhalb der Theologie zu einer Zauberformel geworden, mit deren Hilfe sich alle Widersprüche wieder zu einem wohlgeordneten Ganzen zusammenfügen lassen. Dieses Denken, das oftmals nichts als Unlogik ist, hat sich - gerade in der Theologie - derartig etabliert, daß es schon fast als eine höhere Art von Logik, als Hyperlogik erscheint. Wo ein Gedanke paradox ausgedrückt werden kann, ist er über jeden theologischen Verdacht erhaben."<sup>33</sup>

(4) In der ökumenischen Bewegung ist Anfang der 70er Jahre angesichts christlicher Vielfalt und kirchlicher Konflikte ein Modell der Konsensbildung im Sinne

<sup>26</sup> F. Schwarz/Ch.A. Schwarz, *Theologie des Gemeindeaufbaus*. Ein Versuch, Neukirchen-Vluyn 1984.

<sup>27</sup> Vgl. R. Weth (Hg.), *Diskussion zur 'Theologie des Gemeindeaufbaus'*, Neukirchen-Vluyn 1986.

<sup>28</sup> Schwarz/Schwarz (s. Anm. 26), 201.

<sup>29</sup> Ebd. 128ff.

<sup>30</sup> Ebd. 146.

<sup>31</sup> Ebd. 41ff. u.ö.

<sup>32</sup> Ebd. 49.

<sup>33</sup> Ebd. 72.

der "Konziliarität" entwickelt worden<sup>34</sup>. Das Konziliaritätsmodell knüpft an die Konzilien der Alten Kirche an, letztlich an Nachrichten, die wir bereits von den urchristlichen Gemeinden haben (Apostelkonzil, Acta 15,1-35; Gal 2,1 bis 10). Konziliarität ist nicht auf Wahrheit als Summe der Einzelmeinungen aus, nicht auf einen Kompromiß und schon gar nicht auf einen Sieg der stärksten Fraktion. Vielmehr sollen Auseinandersetzungen so geführt werden, daß die Partner sich wechselseitig als Konkretionen der Gegenwart Christi wahrnehmen, durch die der Heilige Geist wirken will. Hierbei wird die theologische Position des anderen gleichzeitig respektiert und relativiert. Christen, die im Geist der Konziliarität um die Wahrheit ringen, hören die Wahrheit des anderen als Herausforderung der eigenen Wahrheitsansprüche und unterstellen sich selbst zugleich der umgreifenden größeren Wahrheit, die im "vollen Maß der Fülle Christi" beschlossen ist und noch vorausliegt (Eph 4,13).

Das Konziliaritätsmodell ist ein Denk- und Handlungsmodell für den nichtreduktionistischen und nichtrelativistischen Umgang mit Pluralität. Viele Christen haben jedoch Schwierigkeiten mit diesem Konzept und lehnen es ab, weil es ihrer Meinung nach gerade das fördere, was es überwinden wolle, die pragmatische Nivellierung der Wahrheitsfrage. "Der neue Begriff 'Konziliarität' (brüderliche Einheit) hat eine schillernde Bedeutung und umgeht jede Verbindlichkeit."<sup>35</sup>

### 3. Hypothesen

Die angedeuteten innerkirchlichen Konflikte können durch Schlagworte wie "links" und "rechts", "progressiv" und "konservativ" nicht angemessen begriffen werden. Ihnen liegen schwerwiegende, ernstzunehmende *inhaltliche* theologische und gesellschaftspolitische Auffassungsunterschiede zugrunde. Sie erklären auch, warum eine Verständigung oft sehr schwer fällt. Zu fragen ist jedoch, ob nicht die Verständigungsschwierigkeiten ebenfalls auch auf unterschiedliche religiöse Denkstrukturen zurückzuführen sind. Obgleich das Struktur-Inhalts-Problem schwierig und nicht ganz geklärt ist, läßt sich doch wohl Folgendes sagen.

Kognitiv-strukturelle Stufentheorien gehen von der Unterscheidung zwischen "religiösen Wissensstrukturen" und "religiösen Tiefenstrukturen" aus<sup>36</sup>. Die ersten kann man ebenso rasch erwerben, wie sie auch wieder zerfallen können. Tiefenstrukturen des Denkens bilden dagegen die unbewußte Grammatik unseres Denkens und Urteilens, die sich nicht so leicht verändert, es sei denn, es kommt zu einer Transformation der Struktur. Unterschiedliche "Stufen" werden

<sup>34</sup> E. Lange, Die ökumenische Utopie oder Was bewegt die ökumenische Bewegung, Stuttgart/Berlin 1972, anknüpfend an die Konferenz der Kommission für "Glauben und Kirchenverfassung" in Löwen 1971; für die gegenwärtige Diskussion zur missionarischen Erneuerung der Kirche siehe Kirchenamt der EKD (Hg.), Christsein gestalten. Eine Studie zum Weg der Kirche, Gütersloh 1986.

<sup>35</sup> M. Seitz, Erneuerung der Gemeinde. Gemeindeaufbau und Spiritualität, Göttingen 1985, 52.

<sup>36</sup> Oser/Gmünder (s. Anm. 2), 42.

in Stufentheorien durch einen solchen strukturellen Wandel definiert. Wenn Verfechter unterschiedlicher Positionen in diesem Sinne nicht nur inhaltlich divergieren, sondern auch strukturell, könnte erklärt werden, warum die Gegenseite trotz plausibler Argumente nicht überzeugt werden kann: Es wirken sich unterschiedliche kognitive Tiefenstrukturen aus, die nicht ohne weiteres bearbeitbar sind, weil sie sich hinter den Wissensstrukturen verbergen bzw. in verdeckter Weise durch sie hindurch organisierend wirksam sind. Psychoanalytisch orientierte Forschung verweist an dieser Stelle auf unbewußte Blockaden anderer Art. Sie können in Form von Abwehrmechanismen eine Rolle spielen. Wir lassen sie hier außer Betracht.

Zu erwägen ist allerdings, ob nicht ein in einer inhaltlichen Auseinandersetzung mitschwingender Angriff auf die Denkstruktur ebenfalls Abwehr hervorrufen kann, so daß die psychischen Abwehrmechanismen einen Teil ihrer angstbesetzten Kraft der untergründigen kognitiven Verunsicherung verdanken. Wir rühren ohnehin an eine 'Schicht' im seelischen Erleben, wo Kognition und Emotion in der Sicht der Vertreter der kognitiv-strukturellen Theorien aufs engste miteinander verbunden sind<sup>37</sup>. Strukturtheorien dürfen bei ihrer Beschäftigung mit kognitiven Strukturen nicht eines oberflächlichen Intellektualismus gescholten werden, wie es immer noch zum Teil geschieht. Vielmehr nähern sich psychoanalytische und kognitiv-strukturelle Theorien von zwei Seiten Sachverhalten, die eng miteinander zusammenhängen<sup>38</sup>.

Daß es um Sicherheitsbedürfnisse einerseits und Verunsicherung andererseits geht, erhellt auch aus dem für die Theorien der Piaget-Schule zentralen Konstrukt des "Gleichgewichts" bzw. der "Äquilibration". Strukturstufentransformation wird dadurch erklärt, daß ein erworbenes kognitives Gleichgewicht erschüttert worden ist und ein neues gesucht werden muß.

Eine letzte Teilhypothese folgt aus der in solchen Theorien gemachten Annahme einer hierarchischen Sequentialität. Danach ist im allgemeinen Entwicklung unumkehrbar; erst auf Stufe 4 beispielsweise folgt Stufe 5, wobei die neue Stufe die vorausgehenden in sich 'aufhebt'. Das heißt, wer auf Stufe 5 (nach Fowler) über seinen Glauben in dialektisch-paradoxalen Aussagen Rechenschaft abgibt und Positionen zu verbinden vermag ("conjunctive faith"), kann trotzdem nach wie vor die nichtdialektische Entweder-Oder-Logik eines Partners, die auf einer voraufgehenden Stufe dominiert, verstehen; denn er hat sie selbst durchgemacht. Dagegen gilt die Umkehrung nur bedingt. Wer nichtdialektisch denkt, könnte vielleicht eine so strukturierte Aussage im Sinne religiöser "Wissensstrukturen" lernen (durch Inhaltslernen), aber ohne daß er sie sich damit wirklich zu eigen gemacht hat, d.h., ohne daß sich seine "religiösen Tiefenstrukturen" durch einen strukturellen Wandel mitverändern (durch Strukturlernen bzw. "strukturierendes"

---

<sup>37</sup> Vgl. H. Reich, Religiöse und naturwissenschaftliche Weltbilder: Entwicklung einer komplementären Betrachtungsweise in der Adoleszenz, in: Unterrichtswissenschaft 1987, Nr. 3, 321 - 331.

<sup>38</sup> Vgl. Schweitzer (s. Anm. 13).

oder "strukturdifferenzierendes Lernen"<sup>39</sup>). Dies würde erklären, warum in Beispiel 2 (s.o. Abschnitt 2) von der "doppelten Buchführung" bei Studierenden gesprochen werden kann, von nur "äußerlich" angelesenen theologischen Denkmolellen, und warum in Beispiel 3 F. Schwarz "Paradoxien" als "Unlogik" abtut; ihm scheint die 'andere Logik' dialektischen Denkens tiefenstrukturell nicht zugänglich zu sein.

Faßt man alles zusammen, kann man zunächst allgemein vermuten: Kirchliche Konflikte hängen wahrscheinlich neben inhaltlichen auch mit strukturellen Divergenzen zusammen.

Die vorgetragenen Teilhypothesen über diese strukturellen Divergenzen könnten zusätzlich erklären, warum Verständigung oft unmöglich ist, denn:

- Der tiefenstrukturelle Charakter der hier gemeinten religiösen Denkformen läßt sie nicht ohne weiteres hervortreten; daher sind sie schwer bearbeitbar.
- Ihr funktionaler Beitrag zur kognitiven Vergewisserung im Sinne eines kognitiven Gleichgewichts wird gefährdet, wenn eine entwickeltere Denkform die eigene 'überholt' zu haben scheint.
- Die Bedrängnis wächst für den auf einer weniger strukturell differenzierten Stufe Denkenden zusätzlich dadurch, daß der andere einen in 'überlegener' Weise zu verstehen scheint, während man selbst zu seiner Auffassungsweise (noch) keinen Zugang hat.

Gebündelt gesprochen, bedeutet dies: Während die dialektisch-paradoxalen und komplementären Denkformen den einen helfen können, bislang unüberwindbar erscheinende Widersprüche aufzulösen und im eigenen Glaubensverständnis wieder festen Grund zu gewinnen, werden andere durch die Konfrontation mit solchen 'Lösungen' gerade in ihrem Glaubensverständnis erschüttert. Bevor hieraus theologisch-seelsorgerliche und religionspädagogische Folgerungen gezogen werden sollen, ist zu prüfen, ob es berechtigt ist, Konstrukte der Stufentheorien zur Glaubensentwicklung mit Beobachtungen über kirchliche Konflikte so zu verbinden, wie es hier geschehen ist.

#### 4. Überprüfungen

Die Plausibilität von Hypothesen kann (und sollte) theoretisch und empirisch belegt werden. Zur theoretischen Klärung gehört bereits der Gebrauch der Begriffe. Ausschlaggebend aber ist die folgende *Doppelfrage*.

*Erstens:* Können die in den Beispielen des zweiten Abschnitts umrissenen Sachverhalte sachgemäß von den im Einleitungsabschnitt vorgestellten Stufentheorien her erhellt werden? Das heißt: Sind die Gegenstände, auf die sich einerseits die Beispiele und andererseits die Theorien beziehen, sachlich miteinander ver-

---

<sup>39</sup> H. Heckhausen, Faktoren des Entwicklungsprozesses, in: F.E. Weinert u.a. (Hg.), Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie, Bd. 1, Frankfurt/M. 1974, 101 - 132, 114.

bindbar? Es könnte sein, daß jemand unser Thema schon dadurch aus der Welt schaffen möchte, daß er die Anwendbarkeit (und damit Zuständigkeit) von psychologischen Konstrukten auf theologische Sachverhalte von vornherein bestreitet.

*Zweitens:* Handelt es sich bei den komplementären und dialektisch-paradoxalen Denkformen um Ergebnisse eines Strukturwandels? Das heißt: Liegt eine strukturelle Entwicklungsdifferenz vor? Eine Präzisierung dieser Frage ist: Läßt sich die Differenz noch innerhalb des Piagetschen Theorierahmens konzipieren? Das heißt, reicht es für das Erwachsenenleben aus, vom Erwerb formal-operatorischen Denkens etwa im Alter ab 11 Jahren auszugehen und dialektisches sowie komplementäres Denken lediglich als Verbesserung (Ausdifferenzierung) dieses Denkens zu verstehen, oder muß etwa von der späten Adoleszenz an (vielleicht auch schon früher) eine mögliche neue Strukturstufe "jenseits formaler Operationen" angenommen werden<sup>40</sup>? Im ersten Fall würde man komplementäre und dialektische Denkformen als einen bestimmten Denktypus dem nichtdialektischen nebenordnen, aber nicht überordnen.

1. Mit dem Problem der Vereinbarkeit oder Nichtvereinbarkeit *naturwissenschaftlicher* Aussagen zur Weltentstehung und Evolution und *theologischer* Aussagen zur Welt als Schöpfung und damit dem *Denken in Komplementarität* ist oben ein Gebiet an erster Stelle benannt worden, das durch *K.H. Reich* theoretisch ziemlich weit durchdacht worden ist und auch empirisch über eine vorläufige, nicht-repräsentative Pilotstudie erschlossen werden konnte.

Dabei ergab sich erstens ein eindeutiger Alterstrend: Mit höherem Alter konnten durchweg höhere Niveaus festgestellt werden<sup>41</sup>. Zweitens haben knapp 40 % der Probanden zwischen 11 und 14 Jahren das Niveau III erreicht<sup>42</sup>; hier wird die Notwendigkeit erkannt, denselben Sachverhalt von einer Erklärung A wie von einer Erklärung B her zu überprüfen. Weder A noch B werden generell (allein) als richtig anerkannt, beide sind nötig<sup>43</sup>. Niveau I ist dadurch gekennzeichnet, daß die Erklärungen A und B jeweils für sich allein betrachtet werden und gewöhnlich einspurig im Sinne eines einfachen Entweder-Oder für richtig gehalten werden<sup>44</sup>. Drittens geht die Entwicklung im formal-operatorischen Stadium weiter<sup>45</sup>.

Reich diskutiert ausdrücklich auch den Einwand, ob man naturwissenschaftliche und theologische Aussagen "auf dieselbe wissenschaftstheoretische Ebene stellen"

---

<sup>40</sup> Vgl. den Titel von *Commons u.a.* (s. Anm. 12): "Beyond Formal Operations".

<sup>41</sup> *Oser/Reich* (s. Anm. 1), 27.

<sup>42</sup> Ebd.

<sup>43</sup> Ebd. 24.

<sup>44</sup> Ebd.

<sup>45</sup> Ebd. 27.

dürfe<sup>46</sup>. Wir teilen die Rechtmäßigkeit seines Vorgehens und die dafür genannten Argumente<sup>47</sup>. Damit ist dem ersten Kriterium der obigen Doppelfrage Genüge getan. Die zweite Teilfrage ist schwieriger zu beantworten, vor allem hinsichtlich der weiteren Entwicklung im Erwachsenenalter, da hier die Datenbasis bei Reich zugegebenermaßen zu schmal ist. Bildet "Denken in Komplementarität" eine neue Strukturstufe? Die Antwort setzt die Beantwortung der Frage voraus, was unter Komplementarität überhaupt zu verstehen ist.

In Anlehnung an Mackay<sup>48</sup> versteht Reich unter komplementären Beschreibungen oder Erklärungen (Feststellungen) solche, die unter Bezug auf denselben Referenzbereich nicht aufeinander reduzierbar und voneinander ableitbar und dennoch nicht voneinander unabhängig sind: Sie sind unterschiedlich, aber nicht beziehungslos in ihrem Verhältnis zueinander. Sie bezeichnen Sichtweisen, die wechselseitig formal inkompatibel sind, da sie zu verschiedenen Kontexten gehören, aber dennoch 'zusammengedacht' werden können.<sup>49</sup>

Man beachte, daß es strengere und weniger strenge Formen von Komplementarität gibt. Reich erwähnt mit Wood<sup>50</sup> drei Typen komplementärer Beschreibungen<sup>51</sup>: miteinander "kompatible" ("compatible") Aspekte einer Sache, "nicht-konfliktierende" ("nonconflicting") und einander "widersprechende" ("contradicting"). Zur letzten (strengeren) Gestalt zählt das berühmte Komplementaritätsmodell von Niels Bohr hinsichtlich der Beschreibung des Wellen- und Korpuskelcharakters des Lichts: Der "Widerspruch" liegt darin, daß die komplementären Aussagen nicht zugleich für denselben Zeitpunkt erfolgen können. Bleibt dieser Zeitfaktor, der durch den Wechsel der Versuchsanordnung bedingt ist, unberücksichtigt, schwindet der Widerspruchscharakter, und Komplementarität meint verschiedene, sich nicht widersprechende, sondern ergänzende Aspekte ein und desselben Tatbestandes.

Einige von Reichs Probanden nähern sich verständlicherweise bereits im Alter von 11 bis 14 langsam *diesem* (weniger strengen) Komplementaritätsmodell. Auffällig ist jedoch, daß auf dem Hintergrund der ihnen vorgelegten insgesamt 9 Probleme bei dem Weltentstehungsproblem Nr.9 (Ist die Entstehung der Welt durch die Urknalltheorie <A> zu erklären, oder als Schöpfung Gottes <B> zu verstehen?) und bei zwei weiteren, die dem Gebiet der "Materie vs. Ultimates" angehören,

---

<sup>46</sup> Ebd. 16; inzwischen s. ausführlicher auch in: H. Reich, The relation between science and theology: The case of complementarity revisited. Referat auf der 2. European Conference on Science and Religion, University of Twente, Enschede, 10. - 13. 3. 1988 (Vorausmanuskript).

<sup>47</sup> Oser/Reich (s. Anm. 1), 16 - 18.

<sup>48</sup> D.M. Mackay, 'Complementarity' in scientific and theological thinking, in: Zygon 9 (1974), 225 - 244.

<sup>49</sup> Reich (s. Anm. 45), 9f.

<sup>50</sup> P.K. Wood, Inquiring systems and problem structure: implications for cognitive development, in: Hum. Dev. 26 (1983) 249 - 265.

<sup>51</sup> Oser/Reich (s. Anm. 11), 179.

die Entwicklung verzögerter ist; die Annäherung erfolgt erst, wenn überhaupt, zwischen 15 und 20 Jahren<sup>52</sup>. Sonst ist die Entwicklung "fast unabhängig von dem Sachgebiet"<sup>53</sup>. Könnte es sein, daß der besondere Sachverhalt (Inhalt), in diesem Falle der Charakter des Problems der Vereinbarkeit von naturwissenschaftlicher und theologischer Sicht (der ja schwieriger und gewichtiger ist als etwa die Frage, ob das "Können als Pianistin" von "Übung" und/oder der "vererbten Begabung" abhängig ist <Problem Nr. 1>), zu Buche schlägt?

Nach meiner Einschätzung der Aussagen der interviewten Schüler und jungen Leute könnten diese Aussagen daher noch der Stufe der formalen Operationen zugeordnet werden; man braucht noch nicht die Hypothese einer postformalen Stufe. Erreicht wird lediglich die wünschbare Fähigkeit mehrperspektivischen Sehens und Urteilens. Ein Strukturwandel zu postformalem Denken wäre erst mit jener strengen Fassung von Komplementarität zu postulieren, so möchte ich mit Reichs eigenen logischen Kriterien seine Daten re-interpretieren, bei der das klassische Prinzip der Widerspruchsfreiheit aufgehoben ist, jene Grundannahme unseres "logischen" Denkens, wonach "ein Ding nicht gleichzeitig es selbst und etwas anderes sein kann, besonders wenn das andere sein Gegenteil ist", d.h., erst mit dem "Überwechseln zur Logik der Booleschen Algebra". "Diese Logik setzt von vorneherein voraus, daß ein Ding sowohl das ist, was es (gerade) ist, als auch sein Komplement (definiert derart, daß beide zusammen das Ganze ausmachen)"<sup>54</sup>. Jetzt reicht das Komplementaritätsdenken an das Inkommensurable heran<sup>55</sup>.

2. Bei den anderen im zweiten Abschnitt erwähnten, das religiöse Denken herausfordernden Konfliktfeldern, die wir aus Raumgründen gemeinsam behandeln wollen, kann die erste Frage unserer Doppelfrage, die nach der Verbindbarkeit psychologischer und theologischer Sachverhalte, mit *Fowlers* Stufentheorie beantwortet werden. Im Bereich von *Schriftverständnis und Schriftauslegung* (Beispiel 2) zeigen seine empirischen Daten offensichtlich ziemlich breit einen Unterschied zwischen einem vorkritischen Schriftverständnis (Stufe 3: "synthetisch-konventioneller Glaube"), einem kritischen (Stufe 4: "individuiierend-reflektierender Glaube") und einem nachkritischen (Stufe 5: "verbindender Glaube"). Während Stufe 4 durch "entmythologisierendes" Denken bestimmt ist<sup>56</sup>, wird auf Stufe 5, mit P. Ricoeur gesprochen, eine "zweite (reflektierte) Naivität" möglich<sup>57</sup>. Fowler kann deutlich eine Entwicklung feststellen und exemplifiziert diegenannten Merkmale besonders am Verständnis von (religiösen) Symbolen.

Die Sachverhalte der Beispiele 3 und 4 - sie betrafen das *Glaubens- und Kirchenverständnis* und das Konzept der *Konziliarität* - lassen sich ebenfalls mit Fowler diskutieren. In seinem neuesten Buch über das Verhältnis von Glaubensentwicklung

<sup>52</sup> *Oser/Reich* (s. Anm. 1), 28.

<sup>53</sup> Ebd. 30.

<sup>54</sup> Ebd. 36.

<sup>55</sup> *Oser/Reich* (s. Anm. 11), 179.

<sup>56</sup> *Fowler* (s. Anm. 4), 180f.

<sup>57</sup> Ebd. 187f.

und Seelsorge<sup>58</sup> beschreibt er kirchliche Gruppierungen mit Hilfe seiner Stufenkategorien und stellt als Merkmale einer synthetisch-konventionellen Strukturstufe "defensive" und "antiintellektuelle" Abwehrhaltungen gegenüber den kritisch-intellektuellen Fragehaltungen fest, die für Stufe 4 charakteristisch sind<sup>59</sup>. Im Manual wird zur "Form der Logik" bemerkt, daß auf Stufe 3 noch keine "second-order reflection" stattfindet<sup>60</sup>. Daher sei das Denken auf dieser Ebene oft "einseitig"<sup>61</sup>. Zum "Weltbild" ("world coherence") heißt es, daß man "Widersprüchen" in der synthetisierenden Weltansicht des synthetisch-konventionellen Glaubens "gewöhnlich eher dadurch begegnet, daß man sie ausschließt, als daß sie explizit reflektiert werden, um sie einer umfassenderen Perspektive zuzuführen"<sup>62</sup>.

Mit Stufe 4 hat sich zwar eine kritische Denkstruktur entwickelt; aber auch sie bleibt in einem der Stufe 3 ähnlich. Es kommt noch nicht zu einem dialektisch-integrierenden religiösen Denken. Das Denken ist vielmehr "gerade heraus" ("straightforward") und zeigt noch wenig "Sinn für Spannung, Ambiguität und Grenzen"<sup>63</sup>. Hinsichtlich der logischen Struktur herrscht auf Stufe 4 das Interesse an Abgrenzung und klaren Unterscheidungen vor. Oft besteht die Neigung zu "rigiden 'Entweder-Oder'-Klassifikationen"<sup>64</sup>. Die Denkstrukturen, die in der "Theologie des Gemeindeaufbaus" von Schwarz/Schwarz zu beobachten sind, lassen sich mit den Merkmalen der Strukturstufen 3 und 4 verbinden. Schwarz bestätigt diese Zuordnung auch dadurch, daß er selbst, wie erwähnt, "paradoxe" Aussagestrukturen ausdrücklich und noch dazu polemisch-ironisch ablehnt.

Auch das *konziliare* Denken läßt sich mit Fowler strukturell erhellen, ob voll zur Deckung bringen, werden wir noch sehen. Man kann es der Stufe 5 zuordnen. Für diese Stufe ist der Versuch charakteristisch, daß Leben in einer "Pluralität von Sinnsystemen" ("plurality of meaning systems")<sup>65</sup> dadurch positiv zu gestalten, daß die vielfältigen Perspektiven "ohne Reduktionismus in einer kritischen Spannung" zueinander (aus)gehalten werden<sup>66</sup>. Fowler und seine Mitarbeiter gehen dabei über die christliche Ökumene hinaus. In den USA streben immer mehr Menschen einen Dialog zwischen allen Weltreligionen und humanistischen Philosophien an. Der "verbindende Glaube" von Stufe 5 spiegelt diese Entwicklung<sup>67</sup>.

---

<sup>58</sup> J.W. Fowler, *Faith Development and Pastoral Care*, Philadelphia 1987.

<sup>59</sup> Ebd. 88.

<sup>60</sup> Fowler/Jarvis/Moseley (s. Anm. 5), 111.

<sup>61</sup> Ebd.

<sup>62</sup> Ebd. 125.

<sup>63</sup> Ebd. 136.

<sup>64</sup> Ebd. 137.

<sup>65</sup> Fowler/Jarvis/Moseley (s. Anm. 5), 153.

<sup>66</sup> Ebd.

<sup>67</sup> Ebd. 152ff.

Die Anwendbarkeit der Strukturstufentheorie ist daher zu bejahen, während wiederum die Antwort auf die zweite Teilfrage, die nach einem tatsächlichen strukturellen Unterschied, schwieriger ist. Vor allem: Fowler und seine Mitarbeiter geben nur wenig Hilfestellung. Sie sind an genaueren logischen Analysen nicht interessiert. Ein äußeres Anzeichen hierfür ist der Umstand, daß folgende Begriffe für das Gesamterscheinungsbild von Glauben (faith) bzw. Sinnstiftung (meaning making) auf Stufe 5 im Manual fast unterschiedslos nebeneinander gebraucht werden: "dialogisch", "paradoxal", "dialektisch", "verbindend". Ferner ist ähnlich unterschiedslos von "Spannungen", "Polaritäten", "Gegensätzen" und "Dichotomien" die Rede.

Die Begriffe "*dialogisch*" ("dialogical") und "*verbindend*" ("conjunctive")<sup>68</sup> drücken aus, daß Unterschiedliches in gesprächsoffener, eben dialogischer Weise miteinander verbunden werden soll; es braucht nicht unbedingt Gegensätzliches zu sein. Der christliche Begriff der "Konziliarität" will und kann nicht christlichen Glauben und nichtchristliche Religion miteinander verbinden; er ist seinem Ursprung nach auf innerkirchliche Verständigung gerichtet.

Wenn Fowler und seine Mitarbeiter von "Gegensätzen" und "Dichotomien" sprechen (nicht nur von "Spannungen" und "Polaritäten") und auch diese in einer höheren Einheit miteinander versöhnt werden sollen, zielen ihre Befunde (und geht ihre Theorie) über den Konziliaritätsbegriff hinaus. Zum Anliegen wird die Verbindbarkeit von verschiedensten Religionen und Weltanschauungen überhaupt. Stufe 5 beschreibt einen modernen Menschen als religiösen Sucher. In den Interviews wird festgestellt, daß für ihn vielfältige Perspektiven nicht nur möglich, sondern notwendig sind<sup>69</sup>. Wahrheit wird zum Prozeß. Jede Religion, jede Konfession, hat nur einen Teil der Wahrheit erkannt. Das bedeutet, sich für die Wahrheit des anderen rückhaltlos offen zu halten<sup>70</sup> und gegebenenfalls durch sie verändert zu werden<sup>71</sup>. Die Vielfalt wird als "Reichtum" und "Tiefe" verstanden, die auf einen warten<sup>72</sup>.

Solange Verschiedenes sich lediglich ergänzt, könnte man auch von einem (weniger strengen) Komplementaritätsmodell sprechen. Wenn Gegensätzliches identifiziert wird, wenn nicht zuletzt Gott und Mensch in einer Einheitserfahrung verschmelzen, verweist der Weg in die Mystik. Auch dieser Zug findet sich bei Fowler<sup>73</sup>, steht aber nicht beherrschend im Vordergrund. Eher laden die Begriffe "dialektisch" und "paradox" zum weiteren Nachfragen ein, dienen sie doch einst zur Bezeichnung der Stufe 5 überhaupt. Da ich auf den Charakter des "Paradoxen"

---

<sup>68</sup> Ebd. 152.

<sup>69</sup> Ebd. 153.

<sup>70</sup> Ebd. 153.

<sup>71</sup> Ebd. 160.

<sup>72</sup> Ebd. 153.

<sup>73</sup> J.W. Fowler, *Becoming Adult, Becoming Christian*, San Francisco 1984, 64; ders. (s. Anm. 58), 71, mit Bezügen zur "coincidentia oppositorum" des Nikolaus von Cues.

in einer Interpretation von S. Kierkegaard in Auseinandersetzung mit Fowler und Ergänzung zu ihm schon an anderer Stelle eingegangen bin<sup>74</sup>, sei - auch aus Raumgründen - dies hier nur unten gestreift. Damit entfällt auch eine genauere Differenzierung zwischen dem Paradoxen und dem Dialektischen.

"Dialektik" ist ein Prozeßbegriff. Er entspricht der Vorstellung von Wahrheit als offenem Prozeß (the "logic at stage 5 orients toward processes rather than toward systems"<sup>75</sup>). Es scheint, daß hier der Grund dafür liegt, daß Fowler ihn verwendet. D.A. Kramer hat in Auseinandersetzung mit etwas früheren Veröffentlichungen der Autoren des Sammelbandes von M.L. Commons, F.A. Richards und Ch. Armon<sup>76</sup> den Charakter von Dialektik als einer "dialektischen Synthese" in Gegenüberstellung formal-operatorischer und postformaler Syntheseleistungen herausgearbeitet. Im ersten Falle werden als beständig gedachte gegensätzliche Elemente (Grundannahme "stability") so zu einer höheren Einheit (Synthese) integriert, daß die früheren Elemente "Spezialfälle" des neuen Allgemeinen werden<sup>77</sup>. (Ich würde dieses Modell eher Subordinationsmodell nennen.) Im zweiten Falle, in der dialektischen Weltsicht, wird angenommen, daß von vornherein Veränderung (Grundannahme "change") zum Organismus oder Ereignis hinzugehört ("A dialectical world view would view change as intrinsic to the organism or event"<sup>78</sup>).

In Hegels Philosophie ist Dialektik der Prozeß von These, Antithese und Synthese im ganzen. Inzwischen gewinnen seit der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts Prozeßkategorien in den Naturwissenschaften und auch in den Theologien (Prozeßtheologie, Whitehead; Gott im Prozeß fortwährender Schöpfung, Moltmann) an Boden. Unser Thema sind jedoch nicht die inhaltlichen Rückfragen an diesen Vorgang<sup>79</sup>, sondern bewußt nur die strukturellen Seiten. Und hier scheint mit dem Paradigmenwechsel zum dialektischen Prozeßdenken und einem Denken in Wechselbeziehungen (statt der Annahmen der klassischen Naturwissenschaft, auf die Piagets formale Operationen analytisch bezogen sind) ein Wandel von Denkstrukturen getroffen zu sein, der den strengeren Kriterien von Strukturstufentheorien genügt. Das bedeutet, wir treffen in den um die genannten Fragen entbrannten Kontroversen auf inhaltliche und tiefenstrukturelle Divergenzen zugleich.

Nach Kramer ist es noch zu früh, zu schließen, daß postformales operatorisches

<sup>74</sup> K.E. Nipkow, Who is the Author of my Biography? Historical and Systematical Remarks to a Theology of Individual Faith History. Gastvorlesung an der Emory Universität, September 1986, demnächst in: J.W. Fowler/K.E. Nipkow, Faith Development Theory, Theological Antecedents and Future (working title), voraussichtlich 1989.

<sup>75</sup> Fowler/Jarvis/Moseley (s. Anm. 5), 156.

<sup>76</sup> Kramer (s. Anm. 12) im Bezug auf Commons/Richards/Armon (s. Anm. 12), vor allem Arlin, Basseches, Labouvie-Vief, Sinnott, Pascual-Leone u.a.

<sup>77</sup> Kramer (s. Anm. 12), 99.

<sup>78</sup> Ebd.

<sup>79</sup> Vgl. zuletzt Ch. Link, Schöpfung ohne Schöpfer? Chancen und Risiken der ökologischen Theologie, in: EvErz 39 (1987) 383 - 402.

Denken im Sinne dialektischen Denkens tatsächlich formal-operatorisches Denken "transzendiert" ("transcends")<sup>80</sup>. Kramer will damit die Annahme einer *Stufenfolge* in Frage stellen; sie kann und will nicht die Strukturstufenunterschiede als solche leugnen. Allerdings neigt sie dazu, sie als Strukturtypen polar nebeneinander zu verorten: "They may represent polar manifestations of the same phenomenon."<sup>81</sup> Im einen Falle werde von der Grundannahme der Stabilität von Elementen, im anderen Falle von Bewegung und Veränderung als Grundannahme ausgegangen

In der Tat lassen einerseits die empirischen Belege für die Hypothese einer Stufe jenseits formaler Operationen noch zu wünschen übrig. Andererseits scheinen m.E. die theoretischen Argumente für eine postformale Stufe doch stärker zu sein, als Kramer annimmt. Ihre Beweisführung ist besonders an einer entscheidenden Stelle unbefriedigend. Es erscheint nicht angemessen, beide Vorgänge, den der Subsumtion von Einzelemente (Theorien) unter übergreifende Gesichtspunkte, und den Vorgang der 'Aufhebung' von These und Antithese in Synthese auf der gleichen wissenschaftstheoretischen Ebene zu behandeln und als "dialektische Synthese" zusammenzufassen. Bei dem ersten Modell nimmt Kramer auf Piaget Bezug und referiert, daß Piaget zwischen logischen und natürlichen Widersprüchen unterscheidet. Ein logischer Widerspruch ergebe sich auf Grund eines Irrtums im Prozeß der Schlußfolgerung. Natürliche Widersprüche spiegeln ein Ungleichgewicht im Wissen, das überwunden werden kann. In beiden Fällen wird damit die Existenz realer, nicht überwindbarer Widersprüche geleugnet. Diese Wirklichkeitsauffassung ist rationalistisch verengt. Ihr gegenüber will insbesondere jenes dialektische Denken, das paradoxalen Charakter annimmt, den unauflösbaren Paradoxien des Lebens und Glaubens gerecht werden<sup>82</sup>.

Wie aber dem auch sei, in kirchlichen Konflikten zwischen betroffenen Erwachsenen oder geradezu ganzen Gruppierungen muß auf jeden Fall mit unterschiedlichen (religiösen) Denktypen (wenn man so will statt Denkstufen) gerechnet werden.

## 5. Folgeprobleme

Von den Folgeproblemen für die Praxis ist ein *erstes* in die Frage zu kleiden, ob individuelle *Entwicklungsmöglichkeiten* oder gar *Entwicklungsstufen* ohne weiteres ein *pädagogisches Ziel* abgeben dürfen. Es ist angemessen, "den Entwicklungsbezug als eine notwendige, keineswegs aber hinreichende Bedingung zu verstehen"<sup>83</sup>. Zum einen macht besonders der Charakter kirchlicher Konflikte deut-

<sup>80</sup> Kramer (s. Anm. 12), 101.

<sup>81</sup> Ebd.

<sup>82</sup> Vgl. den Traktat über Gen 22 und den Begriff des "Absurden" in S. Kierkegaard, Furcht und Zittern, Gesammelte Werke, 4. Abt., Düsseldorf/Köln 1962; vgl. auch Nipkow (s. Anm. 74).

<sup>83</sup> Schweitzer (s. Anm. 13), 237f.

lich, daß religionspädagogische Aufgaben dreidimensional sind. Sie haben mit kontroversen inhaltlichen Herausforderungen der *Kirche*, daneben mit hierbei mitspielenden Spannungen und Gegensätzen in der *Gesellschaft* und in diesen Zusammenhängen auch mit der religiösen Entwicklung des *Individuums* zu tun<sup>84</sup>. Die Berücksichtigung von Entwicklungspsychologie und Lebenslaufforschung darf nicht einer institutionsblinden, gesellschaftsfernen und ungeschichtlichen Sichtweise Vorschub leisten.

"Eine zweite Grenze der Auffassung von 'Entwicklung als Ziel der Erziehung' liegt darin, daß sie Erziehung nur als Hilfe zum *Fortschritt* verstehen will", während daneben wichtige religionspädagogische Aufgaben auch "die religiöse Verarbeitung des geschichtlichen und lebensgeschichtlichen *Wandels*" sowie "die Aufrechterhaltung einer... religiösen *Kontinuität* über die Entwicklungsstufen hinweg" betreffen müssen<sup>85</sup>. Auf die Hypothesen, mit denen der Entwicklungsbegriff noch dazu in einer entwicklungs- und wachstumsbesessenen westlichen Welt belastet ist, hat außerdem eindringlich Gabriel Moran aufmerksam gemacht<sup>86</sup>.

Von der gefährlichsten Versuchung, nämlich stufenförmig sich vollziehende religiöse Entwicklung elitär mißzuverstehen oder sie gar mit Gottes Handeln in soteriologischer Sicht zu verwechseln, warnen vehement Stufentheoretiker wie Fowler selbst<sup>87</sup>. Er fordert, "unverantwortliche Kategorisierungen von Personen und Gruppen zu vermeiden"<sup>88</sup>, wagt allerdings faktisch doch entsprechende Zuordnungen<sup>89</sup> und schlägt darüber hinaus vor, in einer Kirche als "public church"<sup>90</sup>, die sich in ihren Mitgliedern ihrer Verpflichtung zum Wachstum im Glauben und ihrer öffentlichen Mitverantwortung in den gesellschaftlichen Herausforderungen und Konflikten bewußt ist, Stufe 5 als anzustrebende Ebene der Entwicklung, als "stage level of aspiration"<sup>91</sup> gemeinsam in den Ortsgemeinden anzugehen.

Man muß diesen Gedanken ernstnehmen, bevor man seine Grenzen erörtert. Man darf ihn ernstnehmen, nachdem man den soteriologischen Vorbehalt energisch genug entfaltet hat<sup>92</sup>. Es gibt schon im Neuen Testament klare Aussagen über einen religiösen Infantilismus, der erwachsenen Christen nicht mehr ansteht:

<sup>84</sup> Vgl. grundsätzlich hierzu Schweitzer (s. Anm. 13), 238; Nipkow (s. Anm. 13); ferner die Gesamtanlage des Blaubeurer Symposions: Nipkow/Schweitzer/-Fowler (s. Anm. 14).

<sup>85</sup> Schweitzer (s. Anm. 13), 239.

<sup>86</sup> G. Moran, *Religious Education Development. Images for the Future*, Minneapolis 1983.

<sup>87</sup> Fowler (s. Anm. 73), 57; ders. (s. Anm. 58), 80.

<sup>88</sup> Fowler (s. Anm. 58), 80.

<sup>89</sup> Ebd. Kapitel 5.

<sup>90</sup> M.E. Marty, *The Public Church*, New York 1981.

<sup>91</sup> Fowler (s. Anm. 58), 97.

<sup>92</sup> Vgl. dazu Nipkow in Nipkow/Schweitzer/Fowler (s. Anm. 14).

"Als ich ein Kind war, redete ich wie ein Kind, dachte wie ein Kind, urteilte wie ein Kind. Seit ich jedoch ein Mann geworden bin, habe ich die kindische Art abgelegt." (1 Kor 13,11; Übersetzung n. Jerusalemener Bibel)

Eigenart und eigene Würde des Kindes sind zwar der stärkste pädagogische Grund, nicht einem einseitigen Denken in Entwicklungsstufen Raum zu geben; sie können aber nicht Stagnation im Erwachsenenalter rechtfertigen. Dies wäre besonders dann widersinnig, wenn eine Glaubensverfassung, wie sie Fowler mit Stufe 5 umschrieben hat, sich gerade dadurch auszeichnet, daß in einer neuen, nachkritischen Aufgeschlossenheit für das in der religiösen Sprache und Symbolik Gemeinte - im dialektischen Durchgang durch die kritische Phase hindurch - die unvergleichliche Kraft des vorkritischen Glaubens des Kindes wiederentdeckt wird<sup>93</sup>.

Mit dem Begriff des Dialektischen nehmen wir als zweites Folgeproblem die Frage auf, ob die erstrebenswerte Ebene (Stufe) *theologisch* rechtmäßig in Richtung *komplementärer, dialektischer und paradoxaler Verstehensmodelle* zu suchen ist. Hier hilft unter anderem der theologie- und kirchengeschichtliche Rückblick weiter - eine bislang erst wenig ergriffene Chance zur Klärung. Das Ergebnis hat mehrere Seiten.

Für *Martin Luther* etwa, der im "Sermon von den guten Werken" (1520) von drei Stufen (Graden) des Glaubens spricht<sup>94</sup>, ist die höchste Stufe inhaltlich durch ganz andere Glaubenserfahrungen bestimmt als bei Fowler und Oser, den Hauptexponenten moderner Theorien zur Glaubensentwicklung, nämlich durch die 'Existenzdialektik' einer ganzheitlich erfahrenen großen Ferne und trotzdem unverständlichen Nähe Gottes. Glaubensstufen sind Stufen geringerer und größerer Glaubensanfechtung und -bewahrung.

*Sören Kierkegaard* spricht statt von Stufen von "Stadien". "Die unendliche Resignation ist das letzte Stadium, das dem Glauben vorausgeht" und das der Glaube "zur Voraussetzung hat". Das aber heißt, daß Glaube "nicht des Herzens unmittelbarer Trieb" ist, "sondern des Daseins Paradox". Er ist ein "Mut", der (wegen der Resignation, die mich erfaßt hat) nicht mehr aus mir selbst kommt, sondern in unaussprechlicher Weise von woandersher geschenkt wird. "Die letzte Bewegung, die paradoxe Bewegung des Glaubens, kann ich nicht machen..." "Mut des Glaubens" ist "ein paradoxer und demütiger Mut", ist "Freude in kraft des Absurden - das ist ein Wunderbares". Es ist darum so wunderbar, weil sich die Hoffnung des Glaubens gerade nicht auf ein Jenseits, die "Ewigkeit", richtet, sondern trotz allen gegenteiligen Augenscheins auf das Diesseits, die "Zeitlichkeit", so wie Abraham, als er seinen einzigen Sohn Isaak, den Träger der eine zeitliche Nachkommenschaft meinenden Verheißung Gottes, töten sollte, trotzdem an die

<sup>93</sup> Fowler (s. Anm. 4), 194; vgl. auch das Bild der religiösen Lebenslinie als einer sich andeutungsweise zum Kreis formenden, aufwärts- und rückwärts wendenden Spirale, 289.

<sup>94</sup> Vgl. *Nipkow* (s. Anm. 22); *ders.* (s. Anm. 13), 16ff.; beidemale auch zu *Comeinius* und *Hamann*.

Erfüllung der Zeitlichkeit der Verheißung glaubte. "Die Zeitlichkeit, die Endlichkeit ist es, um die sich alles dreht."<sup>95</sup> Was bei Kierkegaard den Inhalt der Existenzdialektik des biblisch-christlichen Glaubens ausmacht, ist ebenfalls von Fowler und Oser weit entfernt.

Andere christliche Traditionen scheinen demgegenüber den modernen Stufenauffassungen näher zu stehen, so Traditionen reformierter, methodistischer und pietistischer Frömmigkeit. Bei *Calvin* und *Comenius* soll sich der christliche Glaube ethisch und pädagogisch im Leben bewähren und in einer Folge von Stufen fortschreiten (Calvin vergleicht mit Schulklassen, Comenius verbindet Lebensalter und das Bild der Schule)<sup>96</sup>.

Aus diesen Unterschieden in der christlichen Tradition folgt, daß wir einerseits vorsichtig sein müssen und die Zielbilder der hier behandelten neueren psychologischen Theorien zur Entwicklung religiösen Denkens und Glaubens keineswegs absolutsetzen dürfen. Andererseits kann nicht übersehen werden, daß eben doch auch Luther und Kierkegaard ihre Glaubenserfahrung in dialektischen und paradoxalen Denkformen ausdrücken, wozu in der reformatorischen Theologie natürlich auch die Rechtfertigungslehre, das *simul iustus et peccator*, gehört.

Wir können noch einen Schritt weiter ausgreifen. Von Paulus her ließe sich zeigen, daß bei ihm selbst und auch im Ringen um die christliche Wahrheit in den Konzilien der Alten Kirche dialektisch-paradoxe Formeln zur Umschreibung des Glaubensgeheimnisses gefunden und gebraucht worden sind. Man muß allerdings ebenso feststellen, daß so wie Paulus nahezu 300 Jahre lang kaum rezipiert worden ist (da war die Zwei-Wege-Lehre der *Didache* viel einfacher zugänglich<sup>97</sup>), auch die Trinitätslehre und die Zwei-Naturen-Lehre nur sehr mühsam oder überhaupt nicht aufgenommen worden sind.

Das heißt zusammengefaßt: Wir treffen in der Kirchengeschichte bis heute auf eine Vielfalt von inhaltlichen Füllungen sogenannter letzter, reifer 'Stufen' des Glaubens; Wachstum im Glauben wird unterschiedlich entfaltet. Unter strukturellen Gesichtspunkten spielen hierbei in der Tat komplementäre, dialektische und paradoxe Denkformen und entsprechende Aussagestrukturen eine bedeutende Rolle. Daß es sich um anspruchsvollere, im Sinne gedanklich differenzierterer, Formen der Rechenschaftsabgabe über den Glauben handelt, zeigt sich in den Rezeptions- und Verarbeitungsschwierigkeiten in der Breite des Kirchenvolks.

Damit ist abschließend das *dritte* Folgeproblem berührt, das des *praktisch-theologischen und pädagogischen Umgangs* mit unterschiedlichen Erkenntnis- und Denkformen. Da die hier zur Rede stehenden tiefenstruktureller Natur sind, führt ein einfaches Inhaltslernen nicht weiter, es sei denn, ungewohnte Aussagen über den Glauben, die so überzeugend sind, daß man irgendwie nicht ausweichen kann, fordern zu einem strukturellen Wandel heraus. In der Sicht der kognitiv-struk-

<sup>95</sup> *Kierkegaard* (s. Anm. 82), 47 - 54.

<sup>96</sup> *Nipkow* (s. Anm. 13), 20ff.

<sup>97</sup> Vgl. bis heute die Anziehungskraft einer lediglich zweistelligen Logik.

turellen Theorien wird dieser durch Auseinandersetzungen angeregt. Es kommt ein Punkt, wo das gewohnte Glaubensverständnis einen nicht mehr trägt, weil die kognitiven Dissonanzen zu groß werden und die bloße "Assimilation" an das alte Denkschema nicht mehr ausreicht; dann können umgekehrt die alten Denkstrukturen sich verändern und an die neuen Erfahrungen "akkomodieren".

Die christliche Kirche sollte theologische und kirchliche Konflikte nicht als ein Unglück betrachten, wenn es in ihnen um die Wahrheitsfrage geht und sie die Chance in sich bergen, daß Christen in ihrem Glaubensverständnis zu erwachseneren theologischen Urteilsformen durchdringen können - im Gespräch mit der Geschichte von Kirche und Theologie und auf der Grundlage der Bibel selbst. Gott braucht zwar nicht Stufen des Glaubens und Stufentheorien für sein Heilshandeln an den Menschen (soteriologische Ebene); aber die Antworten der Menschen lassen sich in menschlichen und damit eben auch entwicklungspsychologischen Kategorien nachverstehen (anthropologische Ebene). Mit dem Wörtchen "nach" in "Nachverstehen" ist ein letzter Gesichtspunkt erreicht.

Gefährlich wäre es, Glaubenskonflikte pädagogisch herbeizuführen. Wo sie bereits existieren, ist eine begleitend-*nachgehende* Hilfe angemessen. Geplante *vorausgehende* Hilfen sind dann am Platz, wo bisher herrschende religiöse Denkformen offensichtlich unfruchtbar werden. Entscheidend wichtig ist, daß erwachsene Partner von sich selbst aus bereit werden, neu zu lernen und im Glauben zu wachsen, so daß sie die Neufassung ihres Glaubensverständnisses als selbständige Entdeckung aussprechen können.

Prof. Dr. Karl Ernst Nipkow  
Evang.-theol. Seminar  
der Universität Tübingen  
Hölderlinstr. 16  
7400 Tübingen

## RUDOLF ENGLERT VOM NUTZEN DER STUFENTHEORIEN BEI DER RELIGIÖSEN BILDUNG ERWACHSENER

### Vorbemerkung

Die Themafrage, welchen Nutzen die Stufentheorien bei der religiösen Bildung Erwachsener haben, muß gleich zu Anfang etwas präzisiert werden. Genauer gesagt soll nämlich überlegt werden: Welchen Wert haben die Stufentheorien *religiöser* Entwicklung (also z.B. die Konzepte von James W. Fowler, Fritz Oser/Paul Gmünder oder Gabriel Moran) für die theoretische Grundlegung und für die praktische Gestaltung einer *lebensphasengemäßen* religiösen Bildungsarbeit im Erwachsenenalter? Auch in dieser Form erscheint die Frage noch reichlich undifferenziert gestellt, weil sie 1. die in mancherlei Hinsicht ja durchaus voneinander abweichenden Konzepte religiöser Stufentheorien nicht noch einmal eigens unterscheidet und 2. mit dem Begriff "religiöse Bildungsarbeit im Erwachsenenalter" offenläßt, in welchem institutionellen Kontext die hier anvisierte Bildungsarbeit ihren Ort haben soll (zu denken wäre vor allem an die Erwachsenenbildung in katholischer bzw. evangelischer Trägerschaft oder an die Erwachsenenkatechese). Ich halte dies jedoch in unserem Zusammenhang für vertretbar (ad 1)<sup>1</sup> bzw. sogar für vorteilhaft (ad 2).

Zunächst einmal wird nun zu klären sein, was hier unter "*lebensphasengemäßer* religiöser Bildungsarbeit im Erwachsenenalter" verstanden werden soll und inwiefern Überlegungen in Richtung eines solchen Konzepts religionspädagogisch heute überhaupt von Interesse sind. Ich werde mich dabei thesenartig kurz fassen.

### I. Begründungszusammenhang und Ansatz einer lebensphasengemäßen religiösen Bildung im Erwachsenenalter

#### 1. Glauben-Lernen hört auf, Kindersache zu sein

Ohne die nach wie vor ganz entscheidende Rolle der Familie im Prozeß der Glaubensvermittlung damit zu bestreiten, kann man doch sagen: Glaubensvermittlung wird in Zukunft nicht mehr wie bisher fast ausschließlich durch Filiation, sondern stärker durch "Mission", durch offensive Überzeugungsarbeit zu geschehen haben. Damit wird die in der Bevölkerung bislang vorherrschende Sicht religiösen Lernens als eines in den allgemeinen Sozialisationsprozeß integrierten Elements der gesellschaftlichen Formierung von Kindern und Jugendlichen<sup>2</sup> ("Etwas Religion kann nicht schaden") zumindest insofern überwunden werden, als die Tatsache unübersehbar sein wird, daß immer mehr "religiöse Biographien" ihren

---

<sup>1</sup> Eine gewisse Favorisierung des Konzepts von Fowler soll dabei nicht gelehnet werden.

<sup>2</sup> Zur Wahrnehmung religiösen Lernens als einer Sache für Kinder und Jugendliche vgl. D. Knab, Die Synodenumfrage auf pädagogisch-religionspädagogische Fragen und Ansatzpunkte, in: K. Forster (Hg.), Befragte Katholiken - Zur Zukunft von Glaube und Kirche, Freiburg 1973, 133 - 142, insb. 134f.

bekanntnismäßig ausdrücklichen Anfang erst im Erwachsenenalter nehmen (in der Terminologie Fowlers also einen "conversional change" durchmachen). Religiöses Lernen wird sich also nicht mehr einfach als Kindersache darstellen und von Erwachsenen als solche abtun lassen.

## 2. Die Bedeutung religiöser Bildungsarbeit für die zukünftige Gestalt von Christ-Sein

Der angezeigte Wandel wird auf das Selbstverständnis von Christen und ihr Zugehörigkeitsempfinden zur Kirche sicherlich nicht ohne Wirkung bleiben. Auch im Rahmen der festgestellten Tendenz von einer fast ausschließlich "filiativen" zu einer stärker "metanoetischen" Form des Christ-Werdens bleibt freilich ein breites Spektrum von Möglichkeiten, wie diese Tendenz konkret Platz greifen kann. Ob die Veränderungen etwa eher in Richtung des nordamerikanischen Protestantismus mit seinen zahlreichen Erweckungsbewegungen (fast die Hälfte <!<sup>></sup> der US-amerikanischen Bevölkerung bekennt, eine ihr Leben umwälzende religiöse Erfahrung, also so etwas wie eine "Metanoia", durchgemacht zu haben<sup>3</sup>) oder ob die Veränderungen eher in Richtung der entprivatisierten Form von Religion lateinamerikanischer Basiskirchen weisen, oder ob es in Mitteleuropa zur Entwicklung eines ganz eigenen Weges kommen wird, ist heute noch nicht auszumachen. Es ist allerdings anzunehmen, daß dies nicht zuletzt vom Ansatz, der Qualität und der Breite religiöser Bildungsarbeit, gerade auch im Erwachsenenalter, abhängen wird.

## 3. Der besondere Stellenwert einer lebensweltbezogenen Bildung Erwachsener im Ganzen religiöser Bildungsarbeit

Um jene reflexiv und existentiell anspruchsvolle Form von Christ-Sein zu fördern, wie sie in lebendigen Gemeinden heute mancherorts sichtbar wird, sind religiöse Lernprozesse zu ermöglichen, die eine Verbindung von Glaubensentwicklung und lebensgeschichtlicher Dynamik intendieren. Wenn unter dieser Perspektive auch *verschiedene* Bildungsformen ihr Recht haben, so sollte doch einer lebensweltbezogenen religiösen Bildungsarbeit mit Erwachsenen ein besonderes religionspädagogisches Interesse gelten.

Als "lebensweltorientiert" soll hier vorläufig jene Form von Erwachsenenbildung verstanden werden, die an das Alltagswissen der Teilnehmer anknüpft, die

---

<sup>3</sup> Vgl. J.E. Loder, *Negation and Transformation: A Study in Theology and Human Development*, in: Chr. Brusselmans/J.A. O'Donohoe (Hg.), *Toward Moral and Religious Maturity*, Morristown (N.J.) 1980, 165 - 192, 178f. Hierbei spielt sicherlich auch eine Rolle, daß das "Erweckungserlebnis" für viele an die pietistische Tradition angeschlossene Denominationen des Protestantismus sozusagen zur religiösen Standardbiographie gehört und gezielt gesucht und stilisiert wird.

ihm zugrundeliegende Tiefenstruktur (= Deutungsmuster<sup>4</sup>) herausarbeitet, anfragt und gegebenenfalls zu verändern hilft, so handlungsorientierend wird und die stets drohende Diastase von Bildung und Leben überwindet - Bildung nicht als punktuelles Erlebnis einer lernenden Monade, sondern als Leben begleitender gemeinschaftlicher Suchprozeß.<sup>5</sup> Leider wird eine solche Form lebensweltbezogener Bildungsarbeit, deren Bedeutung von der Andragogik seit geraumer Zeit herausgestrichen wird, im Bereich religiöser Erwachsenenbildung und kirchlicher Katechese bislang allenfalls vereinzelt und nur in bescheidenen Anfängen praktiziert.<sup>6</sup>

#### 4. Lebensphasengemäße Erwachsenenbildung als Form lebensweltbezogenen Lernens

Lebensweltbezogene Bildungsarbeit steht und fällt mit der Möglichkeit, immer wieder eine gemeinsame Verstehensgrundlage für die ja stets in einem individuellen biographischen Kontext eingelagerten Lebenssituationen und Probleme der Teilnehmer zu schaffen. Im Blick auf die damit bei einer sehr heterogenen Gruppe gegebenen Schwierigkeiten legt sich eine zielgruppenorientierte Adressierung von Bildungsangeboten nahe. In diesem Zusammenhang bietet sich dann unter anderem auch eine Differenzierung von Zielgruppen nach Lebensphasen an: eine "lebensphasengemäße Erwachsenenbildung"<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> Zum sog. "Deutungsmusteransatz" in der Erwachsenenbildung vgl. z.B. R. Arnold, Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn 1985.

<sup>5</sup> Siehe dazu auch den Titel von H. Tietgens: "Erwachsenenbildung als Suchbewegung" (Bad Heilbrunn 1986).

<sup>6</sup> Hierbei spielt auch eine deutlich spürbare Zurückhaltung der "katholischen Erwachsenenbildung" gegenüber den in der "Wissenschaft von der Erwachsenenbildung" entwickelten Theoriemodellen eine Rolle. Dabei gäbe es in der "katholischen Erwachsenenbildung" durchaus Anlaß zur Umschau: Die institutionelle Solidität und die seit der Mitte der 70er Jahre über ein Jahrzehnt hinweg gestiegenen Teilnehmerzahlen der Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft sollten nicht darüber hinwegtäuschen, daß die von Katholiken religiöser und theologischer Bildung zugeschriebene Bedeutung in diesem Zeitraum abgenommen hat (vgl. dazu G. Betz, Wohin expandiert die katholische Erwachsenenbildung?, in: Erwachachsenenbildung 1981, 186 - 190, 186 f., auch wenn die hier zitierten Allensbach-Quoten gewiß sehr vorsichtig zu interpretieren sind) und daß es an überzeugenden Konzepten religiöser Bildungsarbeit im Erwachsenenalter fehlt, jedenfalls im katholischen Raum.

<sup>7</sup> Die Forderung einer lebensphasengemäßen Erwachsenenbildung ist nicht neu. Die jüngere Tradition reicht von Martha Moers (Die Entwicklungsphasen des menschlichen Lebens. Eine psychologische Studie als Grundlage der Erwachsenenbildung, Ratingen 1953) über Günter Schulz (Die Problematik der Lebensalter. Thema und Aufgabe der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1962), Franz Pöggeler (Der Mensch in Mündigkeit und Reife, Paderborn 1964), Erich Feifel/Theresia Hauser (vgl. den Beitrag der Letztgenannten - Die verschiedenen Lebensphasen im Er-

Der Ansatz einer lebensphasengemäßen Erwachsenenbildung beruht auf der durch die Lebenslaufforschung gut abgesicherten Voraussetzung, daß es in den verschiedenen Phasen des menschlichen Lebens jeweils bestimmte Entwicklungsaufgaben zu bewältigen gilt, mit denen sich in der Regel auch bestimmte Bildungsaufgaben verbinden.<sup>8</sup> Natürlich wird man sich dabei von einer biologischen Auffassung der Lebensphasen, die diese lediglich in Abhängigkeit vom kalendarischen Alter sieht, zu hüten und stets auch die psychologische (Stichwort: "mentales Alter") und die soziologische Dimension (Stichwort: "Altersnormen") von Alter zu berücksichtigen haben. Darüberhinaus muß deutlich werden, daß selbst eine differenzierte Sicht von Lebensphasen das Bemühen um ein Verstehenindividueller biographischer Zusammenhänge nicht ersetzen kann.<sup>9</sup>

Solche Vorbehalte gegen pauschale Aussagen über phasenspezifische Bildungsinteressen zeigen, daß die Ausarbeitung eine lebensphasengemäßen Erwachsenenbildung mit gewissen Schwierigkeiten verbunden ist. Sie stellen jedoch nicht den Wert dieses Konzepts grundsätzlich in Frage. Fragwürdig wird der Ansatz erst dann, wenn aus den Augen verloren wird, 1. daß neben einer auf die Problematik bestimmter Lebensphasen abgestimmten Bildungsarbeit auch dem intergenerativen Gespräch<sup>10</sup> in der Erwachsenenbildung ein wesentlicher Bildungswert zukommt und 2. daß lebensphasengemäße Erwachsenenbildung nur eine unter mehreren möglichen Formen zielgruppenorientierten Erwachsenenlernens darstellt.

---

wachsenalter - in dem von Feifel herausgegebenen Band "Erwachsenenbildung", Zürich 1972), Aladar Pfnieß u.a. (Lebensphasengemäße Erwachsenenbildung, Graz 1978) bis zu Horst Siebert (Lernen im Lebenslauf, Frankfurt 1985).

<sup>8</sup> So schreibt beispielsweise H. Zdarzil: "Wir können von der charakteristischen Lebensthematik einzelner Lebensabschnitte und ihren typischen (sich bei verschiedenen Menschen wiederholenden) Entwicklungsaufgaben sprechen, wir können aber - denselben Sachverhalt beschreibend - auch von der sich in bestimmten Lebensphasen vollziehenden Identitätsfindung und dem Identitätswechsel des Menschen sprechen und daraus die für die einzelnen Lebensphasen charakteristischen Bildungsinteressen herleiten." (Die Lebensphasen des Menschen, in: A. Pfnieß u.a. <s. Anm. 7>, 31 - 46, 43f.).

<sup>9</sup> Hier ist auf die hohe Bedeutung "nicht-normativer" Einflüsse im Erwachsenenalter hinzuweisen: "Während allgemein im Kindes- und Jugendalter 'normative', mehr oder weniger eng mit dem biologisch gesteuerten Wachstum gekoppelte Einflüsse, wie selbständige Fortbewegung, Sprachbeherrschung, Schuleintritt, Geschlechtsreife, den Entwicklungsverlauf ordnen und zu relativer Gleichförmigkeit, wenigstens für die Individuen einer Kultur, führen, dominieren im Erwachsenenalter eher 'nicht-normative' Einflüsse, in denen also erhebliche interindividuelle Variation besteht, wie beispielsweise Verheiratung, Berufswechsel, schwere Krankheit und Unfälle, Geburt eines Kindes etc." (H. Skowronek, Zur Dialektik einer lebenszeitorientierten Entwicklungspsychologie, in: H. Becker u.a., Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung, Braunschweig 1982, 88 - 99, 89).

<sup>10</sup> Zum Stichwort "intergeneratives Lernen" vgl. K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. III: Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982.

## 5. Probleme des Leben-Lernens als Herausforderungen des Glauben-Lernens

Eine wichtige Frage ist nun, inwiefern die Entwicklungsaufgaben und dominierenden Themen der menschlichen Lebensphasen relevante Bildungsmotive auch für die *religiöse* Erwachsenenbildung darstellen. Ein solcher Zusammenhang soll hier behauptet werden: Die wesentlichen Probleme des Leben-Lernens stellen gleichzeitig die wesentlichen Herausforderungen des Glauben-Lernens dar, wo immer Glauben als ganzheitlicher Akt einer Person geschieht<sup>11</sup>: Ausbildung eines Welt- und Selbstvertrauens, Ausbildung eines Gefühls innerer Selbstkonsistenz, fähig werden zur Ablösung aus dem bergenden Milieu der Herkunftsfamilie, fähig werden zur Selbstmitteilung in Freundschaft und Partnerschaft, Auseinandersetzung mit der Kontingenz und einengenden Macht kultureller Beheimatung und biographischer Prägung, Bestehen der Angst vor Verbindlichkeit und Verantwortung, Auseinandersetzung mit dem Verlust von Vitalität und Jugend, mit der eigenen Entbehrlichkeit fertigwerden und Aufgabenfelder freigeben lernen, Sterben-Lernen. Eine religiöse Lerngemeinschaft Erwachsener, die lebensweltbezogen arbeitet, hat es daher immer auch mit für bestimmte Lebensphasen charakteristischen Problemlagen zu tun.

Ich sehe das Bemühen, eine solche Passung zwischen Lebensgeschichte und religiösem Bildungsprozeß herzustellen im Zusammenhang mit dem umfassenderen Bemühen um eine "religionspädagogische Kairologie", d.h. einer Theorie der "Pünktlichkeit" religionspädagogischen Handelns.<sup>12</sup> "Pünktlich" ist religionspädagogisches Handeln dann, wenn es in dem kundigen und behutsamen Bemühen geschieht, auf den nur aus dem Kontext einer bestimmten gesellschaftlichen, christentumsgeschichtlichen und vor allem biographischen Situation heraus zu verstehenden "fruchtbaren Moment" im religiösen Bildungsprozeß von Menschen "rechtzeitig" zu reagieren.

Ein solches kairologisch motiviertes Konzept lebensphasengemäßer religiöser Bildungsarbeit mit Erwachsenen bedarf freilich noch weiterer Ausarbeitung. Im folgenden soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit die kognitiv-strukturellen Theorien religiöser Entwicklung dabei von Nutzen sein können.

## II. Stufentheorien und ihre problematischen Seiten

### 6. Kennzeichen von Stufentheorien

Was eine Stufentheorie der Piaget-Kohlberg-Tradition (kognitiv-strukturelle Entwicklungstheorie ; "structural-developmental approach") charakterisiert, braucht hier nicht mehr umständlich ausgefaltet zu werden. Ich kann mich auf Stichworte zur Erinnerung beschränken:

- a) Die Annahme einer Unterscheidbarkeit des formalen Elaborationsniveaus

---

<sup>11</sup> Erhellend hierzu: M. Klessmann, Identität und Glaube, München/Mainz 1980; H.-J. Fraas, Glaube und Identität, Göttingen 1982.

<sup>12</sup> Ausführlich dazu: R. Englert, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München 1985.

logischen (moralischen, religiösen) Denkens (= Struktur) von dessen inhaltlicher Ausprägung. Es interessiert also nicht eigentlich, *was* jemand denkt, sondern *wie* sein Denken funktioniert.

b) Die Annahme einer "transsituationalen Gültigkeit" dieser Strukturen bereichsspezifischer Rationalität, d.h. die Annahme, daß sich diese bei der Lösung verschiedener inhaltlicher Probleme als weitgehend konstant erweisen. (Es ist also z.B. nicht zu erwarten, daß jemand im Bereich religiösen Denkens etwa auf die Frage, wie das Wirken Gottes in der Geschichte zu verstehen sei, eine strukturell "hoch" bewertete und zum Problem, inwiefern es so etwas wie eine Schuld vor Gott gebe, eine "niedrig" eingestufte Lösung vorschlägt.<sup>13</sup>)

c) Die Annahme, daß sich logisches (moralisches, religiöses) Denken in einer invarianten und irreversiblen Sequenz von Stufen entwickelt (deren höchste von vielen Menschen allerdings offenbar nicht erreicht werden kann).

d) Die Annahme, daß diese Entwicklung stets von niedrigeren zu höheren Niveaus des Denkens verläuft (d.h. daß es im Bereich der Denkstrukturen keinen Zerfall gibt<sup>14</sup>) und daß die niedrigeren in den höheren Stufen "hierarchisch integriert" sind.

Vereinfacht könnte man sagen: Während Entwicklungstheorien des "funktionalen" Typs, für den vor allem der Name E.H. Erikson steht, die in Phasen verlaufende Ausdifferenzierung verschiedener (physischer, psychischer) Funktionen im Auge haben, interessiert sich der strukturelle Theorietyp für die verschiedenen Niveaustufen *einer* bestimmten Funktion (z.B. logisches, moralisches oder religiöses Denken).<sup>15</sup>

## 7. Problematische Seiten der Stufentheorien

Auch die Kritikpunkte an diesem Ansatz, vor allem soweit er sich auf diemoralische (v.a. Kohlberg) und auf die religiöse (v.a. Oser/Gmünder, Fowler) Entwicklung bezieht, seien, soweit sie geläufig sind, nur noch einmal kurz rekapitu-

---

<sup>13</sup> Anders R. Goldman, der schreibt: "It must not be thought that once a child achieves a certain level of thinking he functions always at that level. There are frequent regressions, as in adults, to simpler modes of thinking where the problem is too great or the thinker is tired or poorly motivated. There is also evidence to show that the child performs at different levels in differing subjects or areas, depending upon his experience and the extent to which he is motivated." (Religious Thinking from Childhood to Adolescence, New York 1968, 21).

<sup>14</sup> Zur Diskussion eines von Oser/Gmünder überraschend festgestellten "Alters-Abbaus" im religiösen Denken vgl. F. Oser/ P. Gmünder, Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung, Zürich 1984, 194 ff.

<sup>15</sup> Vgl. C. Power/L. Kohlberg, Religion, Morality and Ego Development, in: Bruselmans/O'Donohoe (s. Anm. 3), 343 - 372, 353.

liert:<sup>16</sup>

a) Zweifel an der angenommenen Unterscheidbarkeit von strukturellen und inhaltlichen Momenten bereichsspezifischen Denkens: Von daher versteht sich etwa auch die Kritik an dem von Kohlberg favorisierten Typus kantianischer Moralität (z.B. durch C. Gilligan oder C. Dykstra)<sup>17</sup> oder die Kritik an dem von Oser bevorzugten Typus transzendentaler Theologie.<sup>18</sup> Handelt es sich bei den Stufentheorien also gar nicht "bloß" um formale Beschreibungen von Ausprägungsniveaus eines bestimmten Denkens, sondern eben doch um auch inhaltlich gebundene Beurteilungen, noch dazu mit offenbar durchaus fragwürdigen Implikationen? Dann taucht auch das durch die Stufentheorien vermeintlich vermiedene normative Problem wieder auf: die Frage nach der rechten Zielgestalt moralischer oder religiöser Entwicklung und Bildung.

b) Die Kritik an der Überakzentuierung von Rationalität und Intellekt im Ganzen menschlicher Entwicklung. In diese Richtung gehen die gegenüber Kohlbergs Ansatz geäußerten Zweifel, ob denn, wer moralisch auf hohem Niveau zu urteilen wisse, praktisch auch entsprechend handle. Oder ob, wer über eine intellektuell anspruchsvolle Theologie verfüge, aus dieser auch persönliche Orientierung und Lebenskraft schöpfen könne. Die Frage ist also, ob mit dem moralischen bzw. religiösen Urteilsvermögen nicht Faktoren gefördert werden (evtl. mit großem pädagogischem Aufwand), denen im Ganzen von Moral bzw. Glaube gar nicht die unterstellte herausragende Bedeutung zukommt.

Diese beiden Kritikpunkte, die mittlerweile vielfach variiert vorgetragen wurden, scheinen mir die wichtigsten zu sein. Die meisten anderen bislang vorgebrachten Ausstellungen hängen mehr oder weniger eng mit ihnen zusammen. Natürlich sind neben diesen recht allgemein gehaltenen Anfragen noch solche zu nennen, die jeweils eine spezielle Variante der Stufentheorien betreffen. So erscheinen etwa Zweifel an Kohlbergs Verständnis des Verhältnisses von Moral und

---

<sup>16</sup> Eine eingehende Auseinandersetzung mit den Stufentheorien, vor allem jenen zur religiösen Entwicklung, findet sich in: H.-J. Fraas/H.-G. Heimbrock (Hg.), Religiöse Erziehung und Glaubensentwicklung. Zur Auseinandersetzung mit der kognitiven Psychologie, Göttingen 1986.

<sup>17</sup> J. O'Donohoe faßt die Kritik Dykstras sehr prägnant zusammen: "He sees Kohlberg's concept of morality as unduly restricted to a juridical notion in which moral situations are limited to those in which publicly communicable claims of various persons in a social situation conflict. This approach envisions the morally mature person as a detached, rational agent who makes moral decisions from a disinterested point of view based on an objective understanding of the situation as well as universal and autonomously held moral principles." (Moral and Faith Development Theory, in: Brusselmans/O'Donohoe <s. Anm. 3>, 373 - 401, hier 390).

<sup>18</sup> Vgl. dazu z.B. F. Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion, München 1987, 134ff.; Englert (s. Anm. 12), 266f.

Religion<sup>19</sup>, an der logischen Konsistenz des Konzeptes von Fowler<sup>20</sup> oder an der empirischen Solidität und begrifflichen Klarheit von Oser/Gmünders Theorie<sup>21</sup> berechtigt. Im Zusammenhang mit der nun in den Vordergrund zu rückenden Frage, welchen Wert die Stufentheorien religiöser Entwicklung für eine Konzeption lebensphasengemäßer religiöser Bildungsarbeit im Erwachsenenalter haben, wird auf die problematischen Seiten dieser Theorien dann nochmals eingegangen.

### III. Zum Wert der Stufentheorien für ein Konzept lebensphasengemäßer religiöser Bildung im Erwachsenenalter

#### 8. Was heißt erwachsenenbildnerisch, Glauben als etwas Ganzheitliches zu verstehen?

##### *8.1 Glauben ("faith") als ganzheitlicher Akt der Person*

Da ihr Interesse nicht den vielfältigen, soziokulturell bedingten inhaltlichen Ausprägungen des Glaubens gilt, sondern allein seinen unterschiedlichen *Elaborationsniveaus*, liegt es für die Stufentheorien religiöser Entwicklung nahe, mit einem sehr formalen Begriff von Glauben zu arbeiten. Fowler beispielsweise versteht unter "Glauben" "an orientation of the total person, giving purpose and goal to one's hopes and strivings, thoughts and actions"<sup>22</sup>. Von einem solchen Glauben können die Stufentheorien behaupten, er stelle *etwas anthropologisch Universales* dar.<sup>23</sup> Solcher Glaube (bzw. solche Religion) ist zudem per definitionem als ein *ganzheitlicher Akt* des Menschen verstanden, als eine Lebensäus-

<sup>19</sup> Vgl. dazu Fowlers Kritik an Kohlberg: z.B. Stages in Faith, San Francisco 1981, 99; s.a. Stages in Faith, in: Th. Hennessey (Hg.), Values and Moral Development, New York 1976, 173 - 211, 209.

<sup>20</sup> Auch wenn Fowlers Konzept durch die in seinen neueren Veröffentlichungen (vgl. insbes. Stages <Anm.19>) zu beobachtende stärkere Hinwendung zum kognitiv-strukturellen Ansatz Piaget-Kohlbergs an Einheitlichkeit gewonnen hat, so enthält seine Theorie doch immer noch irritierende Überlagerungen zwischen der funktionalen Sichtweise Eriksons und der strukturellen Piagets. G. Moran meint dazu: "I claimed... that one must choose between Piaget and Erikson... Fowler has wished to avoid that choice" (Religious Education, Minneapolis 1983, 109). Vgl. dazu etwa auch W. Neidhart, Die Glaubensstufen von James W. Fowler und die Bedürfnislage des Religionspädagogen, in: Fraas/Heimbrock (s. Anm. 16), 120 - 133, insb. 120.

<sup>21</sup> Erfreulicherweise machen Oser/Gmünder (s. Anm. 14) selbst darauf aufmerksam, daß die Ergebnisse ihrer empirischen Studie wegen der beschränkten Stichprobe - etliche Altersgruppen z.B. sind nur durch 3 oder 4 befragte Personen "repräsentiert" - mit Vorsicht zu behandeln sind; vgl. insb. 220.

<sup>22</sup> J.W. Fowler, Stages 1981 (s. Anm. 19), 14.

<sup>23</sup> Vgl. ebd.: "Faith, it appears, is generic, a universal feature of human living"; Oser/Gmünder sprechen von der religiösen Denkstruktur als Mutter-Struktur und meinen damit ebenfalls eine universelle, nicht mehr (z.B. auf moralisches Denken) reduzierbare Form des Denkens (vgl. Anm. 14, 66ff.).

serung, die mit seiner persönlichen und - im Falle des von Oser/Gmünder untersuchten religiösen Urteils: insbesondere mit seiner intellektuellen - Entwicklung aufs engste korrespondiert.<sup>24</sup>

### 8.2 Aus "beliefs" soll "faith" werden - eine Grundperspektive religiöser Bildung Erwachsener

Es wäre für uns nun danach zu fragen, inwiefern die durchschnittliche Form heutigen Christ-Seins überhaupt als Glauben in diesem Sinne einer "Orientierung der ganzen Person" gelten kann. In der Terminologie Fowlers gesprochen: Inwiefern ist der "real existierende" christliche Glaube "mehr" als die Bejahung einer Reihe von "beliefs", von "Glaubenswahrheiten", inwiefern ist er im vorhin umschriebenen, ganzheitlichen Sinne "faith"?<sup>25</sup> Hier tut sich für religiöse Bildungsarbeit im Erwachsenenalter eine wichtige Aufgabe auf - man könnte sie unter das Leitmotiv stellen: Aus einem Depositum von "beliefs" muß "faith" werden. Dies erscheint als eine sinnvolle Grundperspektive religiöser Entwicklung im Erwachsenenalter. Sie hätte zur Konsequenz, daß das Erlernen von Glauben im Sinne eines in die personale Entwicklung integrierten und das alltägliche Leben orientierenden Daseinsvollzugs nicht mehr als die Ausstattung mit einer reichsspezifischen (religiösen) Kompetenz konzipiert werden kann, sondern ganzheitlich-lebensweltbezogen angelegt werden muß.<sup>26</sup> Religiöses Lernen dürfte sich dann nicht mehr darauf beschränken, in einer von der *realen* Orientierung des je eigenen Lebens abgehobenen Weise der Frage nach der Plausibilität verschiedener weltanschaulicher Standpunkte oder nach der Bedeutung einzelner Glaubensinhalte nachzugehen (etwas, was natürlich durchaus als solches seinen Wert hat); es müßte sich darüberhinaus zum Ziel setzen, daß sich die Teilnehmer herausfordern lassen, die ihr Leben faktisch bestimmenden Einstellungen, Verhaltensweisen und Deutungsmuster in der Konfrontation mit religiösen Überzeugungen

<sup>24</sup> Vgl. Moran, *Religious Education* (s. Anm. 20), 129: "A beginning way to define the word religious would be to say that it refers to whatever keeps open the process of development." Es ist allerdings festzuhalten, daß diese der Ganzheitlichkeit des Glaubens selbst entsprechende ganzheitliche Sichtweise des Glaubens, die die Stufentheorien zeigen (deutlich Fowler und Moran, zunehmend ausgeprägter neuerdings auch Oser/Gmünder), gegen die Sinnrichtung der Piaget-Kohlberg-Tradition behauptet wird. So schreibt etwa Fowler, "that my appropriation of the structural approach in the study of faith" "has... required that we try to incorporate the structuring of affective, valuational and imaginal modes of knowing that Piaget and Kohlberg have sought to avoid." (Stages 1981 <s. Anm. 20>, 99) Etlichen Kritikern freilich geht selbst Fowler in seiner Bemühung um ein ganzheitliches Konzept der Glaubensentwicklung nicht weit genug (z.B. Schweitzer <s. Anm. 18>, 154f.).

<sup>25</sup> Zur Kritik an Fowlers Verständnis von "faith" und insbesondere an seiner Unterscheidung zwischen "faith" und "belief" vgl. Moran (s. Anm. 20), 122ff. Moran schreibt: "Instead of severing faith and belief, we need to be working out the intricate web of meanings within faith." (125).

<sup>26</sup> Vgl. J.W. Fowler, *Faith and the Structuring of Meaning*, in: Brusselmans/O'Donohoe (s. Anm. 3), 51 - 85, 83: "Faith development theory helps us to overcome the tendency to think of faith as separate from everyday life."

zu analysieren und zu überprüfen, vielleicht sogar in einem gemeinsamen Suchprozeß zu verändern.

### 8.3 Wirkungsgrenzen religiöser Bildungsarbeit im Erwachsenenalter

Freilich werden im Zusammenhang mit dem hier betonten Faktor "Ganzheitlichkeit" auch wichtige Grenzen organisierter Religionspädagogik sichtbar. Denn wenn Glauben nicht einfach als *Rezeption* vorgegebener religiöser Deutungsmuster verstanden wird, sondern als eine sich aus der Mitte des alltäglichen Lebensvollzugs begründende *Re-Konstruktion* von Sinnvorgaben, dann kommen neben religiöser Erziehung und Unterweisung auch andere, nicht intentional regulierbare Bedingungen des Glauben-Lernens in den Blick - z.B. prägende Begegnungen mit bestimmten Menschen, die latente Wertstruktur der jeweiligen Lebenswelt, vor allem des beruflichen Alltags, oder auch Lebenskrisen und biographische Brüche. Gerade im Erwachsenenalter spielen solche Einflüsse eine entscheidende Rolle für die religiöse Entwicklung. Von daher ist noch einmal daran zu erinnern, daß die Wirkungsmöglichkeiten "organisierter Religionspädagogik" als eben nur *ein* Faktor in einem komplexen Kräftefeld nicht überschätzt werden sollten. Viele religiös durchaus relevanten Einflüsse und Prägungen kann Bildungsarbeit allenfalls reflexiv durchdringen helfen, aber häufig nur in geringem Maße selbst verändern. Auch eine lebensweltbezogene Bildungsbemühung kann das Leben von Erwachsenen in der Regel lediglich ein Stück weit zu *begleiten* versuchen - "neues Leben" *schaffen* (Verhältnisse *umwandeln*) kann sie meist nur anfang- und bruckstückhaft.

### 8.4 Religiöse Entwicklung heißt nicht unbedingt: Entwicklung in den Schoß der Kirche

Auf einen weiteren möglichen Impuls der Stufentheorien für die religiöse Bildungsarbeit mit Erwachsenen sei nur kurz hingewiesen: Der Begriff religiöser Stufentheorien von Religion bzw. Glaube als einer anthropologisch universalen Größe unterstreicht die gemeinsame Grundlage aller Versuche, ein "ultimative environment" (Fowler) zu schaffen und erleichtert von daher eine nicht-diskriminierende Verständigung mit "Fernstehenden" und "Andersdenkenden". Damit sind auch solchen Personen, die sich etwa mit dem Glaubensbekenntnis der christlichen Kirchen nur sehr auswahlweise identifizieren können, im Rahmen christlichkirchlich verantworteter Bildungsarbeit echte religiöse Bildungs- und Entwicklungsperspektiven eröffnet. Entwicklung heißt hier dann eben nicht unbedingt gleichzeitig: Entwicklung in den Schoß der Kirche oder auf einen "Maximalglaubenskonsens"<sup>27</sup> hin; Entwicklung heißt vielmehr vor allem, von einem übernommenen (konventionellen) Glauben (welchen konkreten Inhalts auch immer) zu einem bewußten, selbstverantworteten (post-konventionellen) Glauben zu gelangen. Dies erscheint mir als eine sehr wichtige Perspektive für eine kirchliche Bildungsarbeit mit diakonischem Selbstverständnis.

---

<sup>27</sup> Zum Begriff "Maximalglaubenskonsens" vgl. W. Riess, Glaube als Konsens, München 1979.

## 9. Was heißt erwachsenenbildnerisch, Glauben als etwas Konstruktives zu verstehen?

### *9.1 Glauben als konstruktiver Akt*

Aus der Sicht der Stufentheorie ist Glauben nicht primär, wie eben noch einmal in Erinnerung gebracht, die Annahme einer Botschaft (von "religious beliefs", wie Fowler sagt), sondern die Aktivität eines Subjekts (Fowler: "We need to begin thinking of faith as a verb"<sup>28</sup>). Diese Auffassung hängt mit dem gemeinsamen entwicklungspsychologischen Ansatz der Piaget-Kohlberg-Tradition zusammen. Demnach ist Erkennen eine *Tätigkeit* und beinhaltet wesentlich ein aktives Umgehen des Menschen mit Dingen und Vorstellungen; es ist kein bloßer Akt der Rezeption, in der sich ein bestimmter Gegenstand dem erkennenden Subjekt mitteilt (Realismus, Empirismus). Das Subjekt ist, indem es handelnd auf seine Umgebung einwirkt und mittels des ihm kulturell zur Verfügung stehenden Instrumentariums an Begriffen und Interpretationskategorien den Dingen eine bestimmte Bedeutung und Ordnung auferlegt, auch *konstruktiv* tätig. Der Ursprung der Erkenntnis liegt nach Piaget "weder im Subjekt noch im Objekt, sondern auf halbem Weg zwischen beiden, und zwar im Handeln, das sie zueinander in Beziehung setzt"<sup>29</sup>. Diese "interaktionistische Erkenntnistheorie Piagets überträgt vor allem Fowler auf den Bereich des Glaubens: "Our purpose now is to show that faith itself is a powerful expression of constructive knowing."<sup>30</sup> Glauben als eine die individuelle Lebensform bestimmende Grundeinstellung ist also niemals nur Empfangenes, sondern stets auch vom einzelnen Menschen selbst im Vollzug seiner Lebensgeschichte Erarbeitetes. Damit in Zusammenhang steht das den religiösen Stufentheorien zugrundeliegende *relationale* Verständnis von Glauben und Glaubenswahrheit: Glauben als die aktive Ausarbeitung einer zunächst einmal "bloß" *individuell* gültigen Interpretationsmatrix von Leben und Welt.<sup>31</sup> Damit wird einem verbreiteten und theologisch langezeit auch begünstigten objektivierenden Begriff von Glaubenswahrheit gewehrt, demzufolge "Heilswahrheiten" als eine Art Tatsachenwahrheiten zu behandeln sind.<sup>32</sup>

---

<sup>28</sup> Fowler, Stages 1976 (s. Anm. 19), 175.

<sup>29</sup> G. Cellerier, J. Piaget und die Philosophie (I), in: G. Busino u.a., J. Piaget - Werk und Wirkung, München 1976, 60 - 66, 63.

<sup>30</sup> Fowler (s. Anm. 26), 59. Ähnlich auch Oser/Gmünder (s. Anm. 14), 30.

<sup>31</sup> Einen etwas anderen Standpunkt vertritt hier wieder Moran, der, entsprechend seiner Kritik an Fowlers Unterscheidung zwischen "faith" und "belief", immer wieder darauf hinweist, daß die (subjektive) Glaubenshaltung eines einzelnen stets in irgendeiner Weise bezogen ist auf die (objektivierten) Glaubensvorstellungen einer bestimmten religiösen Tradition; dies soll freilich auch gar nicht bestritten werden. Immerhin macht Morans Einwand deutlich, daß die Unterscheidung zwischen "faith" und "belief" lediglich einen idealtypischen Charakter hat.

<sup>32</sup> Vgl. hierzu Oser/Gmünder (s. Anm. 14), 30, Verweis auf G. Hasenhüttl, der in seiner "Kritische(n) Dogmatik" (Graz 1979) zwischen "relationaler" und "objektivierender" Wahrheit unterscheidet (vgl. 16ff.).

## 9.2 *Glauben-Lernen als Transformation religiöser Vorgaben*

Ebenso wie das für den Glaubensbegriff der Stufentheorien (v.a. sensu Fowler) wesentliche Merkmal der Ganzheitlichkeit ist auch der behauptete konstruktive Charakter persönlichen Glaubens für ein Konzept christlicher Bildungsarbeit Anfrage und Anstoß. Glauben-Lernen ist aus der Perspektive der Stufentheorien religiöser Entwicklung durchaus etwas anderes als die Aneignung eines Depots von Heilswahrheiten. Glauben-Lernen ist vielmehr auch da, wo es im Bezug auf vorgegebene religiöse Vorstellungen geschieht, eher kreative *Transformation* von Inhalten (im Blick auf deren individuelle Lebenstauglichkeit), als bloße *Rezeption*. Diese selektive Form des Sich-Einlassens auf religiöse Traditionen steht zweifellos in einer gewissen Spannung zu dem normativen Anspruch der christlichen Offenbarungsbotschaft, braucht diesen jedoch - wie Karl Rahner in seinen Überlegungen zum Recht einer "existentiellen Hierarchie der Wahrheiten" überzeugend dargetan hat<sup>33</sup> - keineswegs grundsätzlich zu unterlaufen. Im Grunde genommen zeigen die Stufen-theorien lediglich, daß es empirisch gesehen schon immer und unvermeidlich gibt, was theologisch (in leider oft noch engen Grenzen) anzuerkennen man sich erst in neuerer Zeit entschließen konnte: eine Pluriformität von Glaubensstilen.

Es kann bei religiöser Bildungsarbeit im Erwachsenenalter infolgedessen nicht primär um die Vermittlung eines Wissensfundus (einer Kollektion von "beliefs"), sondern muß um die Einübung in den Glauben als eine "Tätigkeit" gehen. Dies heißt z.B., Menschen befähigen, sich ein Stück weit frei zu sprechen von vorgegebenen Formeln, ihren Glauben auf eine eigene, authentische Weise zum Ausdruck zu bringen - Keimlinge einer "Theologie des Volkes" wachsen zu lassen. Es geht darum, Erwachsene zu einer Entwicklung in Richtung auf einen persönlichen, genau jeweils von ihnen aufrichtig lebbarsten Glauben (Fowler: "individuiative faith") zu verhelfen und das Stadium des "synthetic-conventional faith", in dem sich vermutlich die meisten Erwachsenen unserer Gemeinden befinden, zu überwinden - auch wenn dies zunächst einmal auf Kosten der Gleichsinnigkeit der "beliefs" geht. Es wäre von der Auffassung Abschied zu nehmen, der Glaube im Sinne einer nur äußerlich angeeigneten, korrekt reproduzierbaren Summe "richtiger" "beliefs" habe als solcher schon eine tragende heilsmittlerische Bedeutung. Vor diesem Hintergrund wird die Fragwürdigkeit jener Form von Glaubensunterweisung deutlich, die sich gegenwärtig wieder zunehmender Wertschätzung erfreut: der systematischen und möglichst vollständigen Belehrung über den "Glauben der Kirche".

## 10. Was heißt erwachsenenbildnerisch, Glauben als etwas sich lebensgeschichtlich Wandelndes zu verstehen?

### *10.1 Glauben als lebensgeschichtlicher Prozeß*

Die Stufentheorien zeigen, daß es eine über das ganze Leben hin fortdauernde religiöse Entwicklung gibt. Sie machen deutlich, daß die verbreitete Vorstellung von religiösem Lernen als eines im wesentlichen auf Kindheit und Jugend beschränkten Erwerbs von konfessionellem Vorratswissen nicht nur den Idealen ir-

<sup>33</sup> Vgl. K. Rahner, Hierarchie der Wahrheiten, in: Diakonia 13 (1982) 376 - 382.

gendwelcher Religionspädagogen zuwiderläuft, sondern auch durch die reale Entwicklung des Glaubensbewußtseins der Menschen nicht gedeckt ist. Auch im "richtigen Leben" heißt Glauben also etwas anderes als über einen Fundus irgendwann einmal eingepprägter, immer gleicher "Heilstatsachen" zu verfügen; es gibt vielmehr tatsächlich so etwas wie eine individuelle Glaubensgeschichte (in den Stufentheorien ist im Blick auf die religiöse Entwicklung z.B. von "journey" oder "pilgrimage" die Rede); und diese geht auch dann noch weiter, wenn eine ausdrückliche religiöse Unterweisung schon längst aufgehört hat. Fowler schreibt: "The journey presented here stimulates us to look at faith development in a life-span perspective. Some of the most interesting and powerful faith stage transitions occur only in adulthood. Faith, as seen here, involves an ongoing process, of forming and reforming our ways of being in and seeing the world."<sup>34</sup> Die religiöse Entwicklung wird hier als ein das ganze Leben umfassender dynamischer Prozeß verstanden. Die Dynamik dieses Prozesses resultiert hauptsächlich aus dem Fortgang der lebensgeschichtlichen Entwicklung und den sich in ihrem Verlauf stellenden Herausforderungen an eine Revision der Lebenseinstellung und des Selbstkonzeptes.<sup>35</sup> Aus der Sicht der kognitiv-strukturellen Stufentheorie spielen in diesem Zusammenhang gerade lebensgeschichtliche Krisen, die uns in der Regel ja auch "Disäquilibrationen" unseres religiösen Gleichgewichts bescheren ("religiös" hier immer in einem weiteren Sinne verstanden), eine wichtige Rolle.<sup>36</sup> Solche Krisen können demnach geradezu als eine Voraussetzung für die Ausbildung angemessener, ein bestimmtes Ungleichgewicht auf höherer Ebene aufhebender Glaubensformen verstanden werden. Gerade am Beispiel der "Glaubenskrise" wird noch einmal ganz klar, daß religiöse Entwicklung im Sinne der Stufentheorien keineswegs eine wachsende Identifikation mit einem bestimmten religiösen Bekenntnis zu beinhalten braucht. Im Gegenteil: Die höheren Stufen des Glaubens (insbes. Stufe 5) zeigen sowohl bei Fowler ("conjunctive faith") als auch bei Moran ("journeying/inquiry": "involves a poetic approach to truth"<sup>37</sup>) eine Tendenz zur Relativierung von vorher vielleicht für einzig richtig gehaltenen Glaubensvorstellungen.<sup>38</sup>

Es ist freilich auch anzumerken, daß eine an die lebensgeschichtliche Dynamik angekoppelte religiöse Entwicklung keineswegs immer eine Höherentwicklung im Sinne der Stufentheorien zu bedeuten braucht. So ist offenbar bei nicht wenigen

---

<sup>34</sup> Fowler (s. Anm. 26), 79.

<sup>35</sup> Daß dieser Zusammenhang zwischen lebensgeschichtlicher Dynamik und strukturellem Niveau religiöser Entwicklung von allen bekannten Vertretern religiöser Stufentheorien gesehen wird - wenn er auch bei Oser/Gmünder wegen der Begrenzung ihrer Untersuchung auf das religiöse Urteil naturgemäß weniger stark hervortritt -, zeigt schon, wie schwierig es gerade im Bereich religiöser Entwicklung ist, "funktionale" und "strukturelle" Momente von Entwicklung konsequent voneinander zu trennen.

<sup>36</sup> Vgl. z.B. Oser/Gmünder (s. Anm. 14), 19.

<sup>37</sup> Moran (s. Anm. 20), 205.

<sup>38</sup> Vgl. ebd. 204: "Religious education is a process of de-absolutizing answers, even the best of religious answers that can be learned in school."

Erwachsenen nach dem Erreichen von Stufe 2 oder 3 in struktureller Hinsicht eine Stagnation der Entwicklung festzustellen.<sup>39</sup> Es ist also keineswegs so, daß der Vollzug des Lebens, schlicht für sich genommen, stets ein ausreichendes Anregungspotential für einen religiösen Entwicklungsfortschritt böte. Um dies zu erkennen, bedürfte es freilich nicht unbedingt der Stufentheorien - nicht umsonst ist "religiöse Indifferenz" zu einem wichtigen religionspädagogischen Thema geworden, gibt es drastische Beispiele für eine "religiöse Pauperisierung" zuhauf.

### 10.2 Dringlichkeit und Möglichkeit einer lebensphasengemäßen religiösen Erwachsenenbildung

Auch diese Charakterisierung religiöser Entwicklung als einer lebenslang im Fluß befindlichen Bewegung, als einer Reise zu immer neuen Horizonten (Moran: "The stage of religious adulthood is not a plateau or a peak but a journey"<sup>40</sup>) hat natürlich, wird sie wirklich ernst genommen, weitreichende Konsequenzen für Bedeutung und Ansatz religiöser Bildung im Erwachsenenalter. Zunächst einmal wird die Dringlichkeit religiöser Bildungsarbeit im Erwachsenenalter dadurch kräftig unterstrichen; dies vor allem dann, wenn man sieht, daß sich religiöse Orientierungen in motivationaler und inhaltlicher Hinsicht lebenslang ändern, in struktureller Hinsicht hingegen nicht selten auf dem in der Jugendzeit einmal erreichten Niveau stagnieren. Hier können Stufentheorien, indem sie ein Instrument zur Qualifizierung des religiösen Entwicklungsstandes bieten, auf "religiöse Bildungsdefizite" aufmerksam machen helfen (analytische Dimension) und zugleich, indem sie mit der nächsthöheren Stufe ein realistisches Aspirationsniveau religiöser Weiterentwicklung beschreiben, ein entwicklungspsychologisch fundiertes Ziel religiöser Bildungsbemühungen angeben (normative Dimension). Dieses Ziel ist für die Gestaltung konkreter Bildungsunternehmungen natürlich noch reichlich formal - aber davon wird im Zusammenhang mit den Grenzen der andragogischen Bedeutung von Stufentheorien noch die Rede sein.

Des weiteren machen die Stufentheorien deutlich, daß bei allen realiter vorkommenden Ungleichzeitigkeiten zwischen lebensgeschichtlicher und glaubensgeschichtlicher Entwicklung (z.B. im Falle einer stagnierenden religiösen Entwicklung oder auch im selteneren Fall einer "religiösen Frühreife") doch mit einer signifikanten Beziehung zwischen beiden Prozessen zu rechnen ist. Die empirischen Untersuchungen Fowlers und vor allem Oser/Gmünders zeigen: Auch wenn das chronologische Alter - und dies gilt gerade für Erwachsene - keine zuverlässige Vorhersage des "Glaubensalters" erlaubt, ist das Alter doch unter den üblichen sozialstatistischen Merkmalen, zusammen mit dem Faktor "Bildung", die für das Glaubensalter wichtigste Variable. Diese Einsicht: daß eine ungefähre lebensgeschichtliche Gleichlage auch ähnliche glaubensgeschichtliche Voraussetzungen bei Teilnehmern eines Bildungsangebots erwarten läßt (wobei es natürlich auch dann noch erhebliche Differenzen geben kann), ist für die Begründung einer lebensphasengemäßen religiösen Bildungsarbeit ganz wesentlich. Es ist zu vermuten, daß hier nicht nur ähnliche Themen interessieren, sondern - wohl wichtiger noch - auch in etwa die gleichen Probleme einer *strukturellen* Transformation

<sup>39</sup> Vgl. z.B. Fowler, Stages 1981 (s. Anm. 19), 107.

<sup>40</sup> S. Anm. 20, 132.

religiöser Vorstellungen vorliegen. In diesem Zusammenhang: notwendige Transformationen des Glaubens, sollten wir uns durch die Stufentheorien gefragt fühlen, ob wir als religionspädagogisch und pastoral Tätige nicht immer noch zu pauschal darauf aus sind, (Glaubens-)Krisen "wegzubewältigen", anstatt im Einzelfall zu prüfen, welche transformierende Potenz in einer Krise steckt. Ein empirisch fundiertes Wissen über vorhersehbare Krisen der religiösen Entwicklung, wie es den Stufentheorien zumindest in Umrissen entnommen werden kann, ist bei einer solchen Prüfung natürlich von großem Nutzen.

## 11. Didaktische Konsequenzen

### *11.1 Strukturierendes statt assoziatives Lernen!*

Es sei nun noch auf einige didaktische Konsequenzen religiöser Stufentheorien eingegangen, die z.T. - hier ist vor allem an Oser/Gmünder zu denken - von deren Vertretern selbst gefordert oder doch wenigstens angedeutet werden. Ein erstes didaktisches Postulat lautet: "Strukturierendes statt assoziatives Lernen!" D.h. im Bereich religiöser Bildung kann es nicht einfach nur um die Vermittlung von Glaubensinhalten gehen, vielmehr verdienen Beachtung auch die Kategorien religiöser Vernunft, mittels der bestimmte Inhalte - kantisch gesprochen - apperzipiert werden. Diese von der jeweils erreichten Stufe religiöser Entwicklung (religiösen Denkens) abhängigen Kategorien<sup>41</sup> haben hinsichtlich der Inhalte einen transzendentalen Stellenwert. Sie sind dafür verantwortlich, daß ein und derselbe Bildungsinhalt auf einem unterschiedlichen Strukturniveau angeeignet wird und somit in den Köpfen verschiedener Lernender zu durchaus unterschiedlichen Vorstellungen transformiert wird. Hier wären Überlegungen anzustellen, wie gerade in die religiöse Bildungsarbeit mit Erwachsenen Lernformen eingeführt werden könnten, die zum Gebrauch angemessener Kategorien religiösen Denkens befähigen und also eine *strukturelle* Entwicklung begünstigen.

Oser und seine Mitarbeiter denken hier in der Spur Kohlbergs offenbar vor allem an die Konfrontation mit kognitiven Dilemmata.<sup>42</sup> Neue Strukturen religiösen Denkens könnten nicht gelehrt, sondern nur durch Konflikte angeregt werden.<sup>43</sup> "Dabei geschieht die optimale Entwicklung in Richtung auf eine höhere Stufe, wenn jeweils Denkmodelle der nächsthöheren Stufe vorgegeben werden."<sup>44</sup> Ein solches Verfahren, bei dem Oser wohl auch hauptsächlich an den Religionsunterricht denkt, erscheint für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen schwerlich geeignet.<sup>45</sup>

<sup>41</sup>Insofern handelt es sich beim kognitiv-strukturellen Ansatz - wie Piaget selbst sagt - um einen "dynamischen Kantianismus", vgl. J. Piaget, Lebendige Entwicklung, in: ZfP 20 (1974) 1 - 6, 3 (Hervorhebung von mir).

<sup>42</sup> Vgl. Power/Kohlberg (s. Anm. 15), 369: "In general, stimulating cognitive conflict appears to be crucial for promoting structural development."

<sup>43</sup> F. Oser/P. Gmünder/U. Fritzsche, Stufen des religiösen Urteils, in: WzM 32 (1980) 386 - 398, 398.

<sup>44</sup> Ebd.

<sup>45</sup> K. Ebert nennt die religionspädagogischen Forderungen Osers kurzerhand "indiskutabel": Theorien zur Entwicklung des religiösen Bewußtseins, in: EvErz 33 (1981) 456 - 467, 462.

Erwachsenen braucht man nicht mit erfundenen Konflikten zu kommen - eine um lebensweltlichen Bezug bemühte religiöse Bildungsarbeit bekommt es unweigerlich mit realen Konflikten zu tun. Das Gespräch über solche Konflikte aber verlöre seine Echtheit und seinen Ernst, wenn es zur Einübung von der nächsthöheren Stufe zugehörigen Argumentationsformen pädagogisiert und technisiert würde. Hier wäre eher darauf zu vertrauen, daß Auseinandersetzungen über die (religiöse) Interpretation lebensgeschichtlicher Problemlagen eigentlich stets zur Reformulierung eigener Erfahrungen und damit zur Überprüfung eigener Deutungsmuster herausfordern, jedenfalls da, wo diese Auseinandersetzungen in der Absicht geschehen, eine schwierige Lage wirklich zu klären (und nicht nur "festzureden"), wo es nicht an Mut fehlt, sich auch zu "abweichenden" Auffassungen zu bekennen, wo man es versteht, die Prämissen der verschiedenen Standpunkte sichtbar zu machen. Das heißt auch: Ob Gespräche Erwachsener über Leben und Religion in argumentativer Hinsicht Qualität erhalten und zu einer strukturellen Entwicklung religiösen Denkens anregen, hängt von emotionalen und gruppendynamischen Faktoren genauso stark ab wie vom kognitiven Entwicklungsniveau der Teilnehmer. Und gerade dann, wenn sich wirklich eine strukturelle Entwicklung anbahnt, wenn die eigene Sichtweise erschüttert wird und man sich argumentativ in neue Perspektiven hineintastet, bedarf man mehr noch als eines Orientierungsmodells religiösen Denkens einer diese Transformationen schützend begleitenden Bezugsgruppe. Eingehendere Überlegungen zu den Wachstumsbedingungen transformationsfähiger (Erwachsenen-)Gruppen würden deutlich zeigen, wie sehr diereligiionspädagogischen Konsequenzen der Stufentheorien diese herausfordern, ihre - gerade im Falle Oser/Gmünders noch stark spürbare - kognitivistische Tradition des Denkens weiter in Richtung auf eine ganzheitliche Sicht religiöser Bildungsprozesse zu öffnen.

### *11.2 Prozeßorientiertes statt produktorientiertes Denken!*

Ein weiteres didaktisches Postulat, das sich aus der Wertschätzung der Stufentheorien für kognitive Konflikte ableiten läßt, lautet: "Prozeßorientiertes statt produktorientiertes Denken!" Diese Forderung ist in der Didaktik zwar keineswegs unbekannt, ihre Realisierung scheint aber doch große Probleme aufzugeben. Was bedeutet sie für die religiöse Bildung im Erwachsenenalter? M.E. hat die sogenannte "Korrelationsdidaktik" hier einen richtigen Weg aufgewiesen, wenn sie betont, es müsse der Frage- und Antwortprozeß rekonstruiert werden, der in der religiösen Lerngeschichte Israels und der Kirche allmählich die im Glaubensbekenntnis kristallisierten Vorstellungen ("beliefs") hervorgetrieben hat. Wenn es da etwa im Zielfelderplan für die Grundschule heißt: "Das überlieferte Glaubensverständnis ist nicht irgendwann einmal fix und fertig vom Himmel gefallen, sondern es wurde in einer langen Geschichte von Auseinandersetzungen erarbeitet, erbetet und erlitten. Es ist Zeugnis von gemeinsam gemachten Glaubenserfahrungen und Ausdruck von geschichtlich geprägten Antworten auf geschichtlich geprägte Fragen"<sup>46</sup>, dann werden hier die überlieferten Glaubensinterpretationen gewissermaßen als Lösungen religiöser Dilemmata gesehen. Wenn man diesem Lösungsprozeß auf die Spur zu kommen versucht, wird es theologisch plötzlich wieder spannend: Wie kann der von Ewigkeit her "bei Gott wohnende"

<sup>46</sup> Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule. Teil I: Grundlegung, München 1977, 17.

göttliche Logos in Jesus von Nazaret so ganz und gar "Fleisch" werden, daß das Göttliche das Menschliche nicht gleichsam erdrückt (wie z.B. im Bilde des "verkleideten Gottes")? Wie kann dieser Jesus von Nazaret, der aus einfachen Verhältnissen und einem nicht gerade in hohem Ansehen stehenden Landesteil stammt und der nach dem, was wir von den Zeugen seines Auftretens wissen, gegessen und getrunken, gefeiert und gebetet, geweint und gelitten hat wie irgendein Mensch, wie kann dieser nicht nur ein Bild Gottes, sondern wahrhaft Gott gleich, "Gott von Gott" sein? Hier wäre in der religiösen Bildungsarbeit schließlich auch etwas mehr Mut wünschenswert, Teilnehmer der Grenzen begrifflichen Denkens ansichtig werden zu lassen und über die Entmystifizierung "definitiver" Formeln des Glaubens etwas vom bleibend entzogenen Geheimnis Gottes spürbar zu machen. M.E. müssen die überlieferten Wahrheiten erst einmal an Starrheit verlieren, bevor das religiöse Denken gerade katholisch sozialisierter Erwachsener in wirkliche Bewegung kommen kann.

### 11.3 "Genetisierung theologischen Denkens!"

Ein drittes Postulat schließlich heißt: "Genetisierung theologischen Denkens!"<sup>47</sup> Oser/Gmünder sehen wissenschaftsgeschichtlich eine "genetische Wende" heraufziehen<sup>48</sup>, der sie auch im Bereich der Theologie Raum schaffen möchten. Diese genetische Wende hätte in letzter Konsequenz die Verwandlung der Erkenntnistheorie in eine empirische Wissenschaft zur Folge. "Vereinfacht läßt sich dieser Vorgang etwa so umschreiben, daß an die Stelle der globalen philosophischen Problematik 'Was ist Erkenntnis?' die Frage 'Wie wird Erkenntnis?' gesetzt wird."<sup>49</sup> Statt abstrakt nach den Bedingungen der Erkenntnis eines Gegenstandes durch ein erkennendes Subjekt zu fragen, wäre dann konkret (empirisch) zu untersuchen, wie ein bestimmtes, und d.h. insbesondere: ein durch eine bestimmte Stufe des Denkens (des Glaubens usw.) gekennzeichnetes Subjekt einen bestimmten Erkenntnisgegenstand (re-)konstruiert. Theologisch betrachtet würde sich im Zuge einer solchen genetischen Wende das einseitige theoretische Interesse an der Wahrheit von Glaubensaussagen ein Stück weit auf das praktische Interesse an entwicklungsgerechten Formen einer verstandesmäßigen Annäherung an das göttliche Geheimnis verlagern. In diesem Zusammenhang steht Oser/Gmünder Rede von einer "Genetisierung theologischer Aussagen"<sup>50</sup>. Nachvollziehbar und begrüßenswert daran scheint mir vor allem zu sein, daß hier eine verstärkte Aufmerksamkeit für die strukturell verschiedene Assimilation von Glaubensinhalten durch Personen eines unterschiedlichen glaubensgeschichtlichen Entwicklungsniveaus angemahnt wird. Bei einer Erschließung des Glaubens kann es nicht - wie in der Spurenscholastischer Katechese neuerdings zunehmend wieder gefordert wird - um die immer gleiche Mitteilung "absoluter Wahrheiten" gehen, vielmehr muß versucht werden, bestimmte Inhalte "passungsgerecht" (d.h. *strukturell*, nicht etwa *inhaltlich* assimiliert) auszusagen.

<sup>47</sup> Vgl. dazu Oser/Gmünder (s. Anm. 14), 269ff.

<sup>48</sup> Ebd. 11.

<sup>49</sup> R.L. Fetz, Die Gegenwärtigkeit aristotelischen Denkens. Erläutert am Werk Jean Piagets, in: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik 48 (1979) 221 - 236, 221f.; zit. n. Oser/Gmünder (s. Anm. 14), 11.

<sup>50</sup> Oser/Gmünder (s. Anm. 14), 269.

Über Versuche einer solchen strukturellen Adaptation von Glaubensaussagen an einen bestimmten Entwicklungsstand religiösen Denkens hinaus hätte es freilich ganz generell um eine Sensibilisierung für Phasen und Transformationen des glaubensgeschichtlichen Bildungsprozesses zu gehen. Aufgabe wäre es, einen Sinn für die "sensiblen Perioden" (M. Montessori) und den "fruchtbaren Moment" (F. Copei) im religiösen Bildungsprozeß zu entwickeln. Im Bereich religiösen Erwachsenenlernens erscheint dies wesentlich schwieriger als etwa im Bereich der Kinderkatechese, weil hier die Unterscheidung von inhaltlicher und struktureller Seite des Glaubens (religiösen Denkens) erheblich diffiziler ist als dort. Vor allem gibt es bei Erwachsenen auch eine Vielfalt von Mischformen zwischen dem kognitiven Niveau und dem (vor allem von psychoanalytisch orientierten Theoretikern religiöser Sozialisation erforschten) lebensgeschichtlichen Stil des Glaubens (religiösen Denkens). So ist das "gleiche" kognitive Niveau in Gestalt unterschiedlicher lebensgeschichtlicher Stile anzutreffen: ein "konventionell-synthetischer Glaube" (Fowler) kann als vorübergehende, während eines psychosozialen Moratoriums im jungen Erwachsenenalter dann bearbeitete und abgelöste Glaubensgestalt auftreten oder auch z.B. in der definitiven und etwas starren Form einer ein-für-allemal gültigen Lösung aller religiösen Fragen. Und umgekehrt: Das in Eriksons Sinne verstandene Ringen um Integrität im Alter beispielsweise kann sich auf unterschiedlichen Strukturniveaus des Glaubens/religiösen Denkens vollziehen. Wenn die Stufentheorien ihre Aufmerksamkeit auch ausschließlich oder doch hauptsächlich auf die strukturelle Seite des Glaubens/religiösen Denkens richten, so ist religionspädagogisch doch auch die Frage nach der lebensgeschichtlichen Problemlage, in der eine bestimmte Glaubensstufe gelebt wird, von großem Interesse. Wenn beide Komponenten bei einer (als möglichen religionspädagogischen Ausbildungsinhalt anzuvisierenden) Einübung in "genetisches Denken" Beachtung fänden, ließe sich die biographische Pünktlichkeit religiöser Lernangebote wohl allmählich verbessern.

#### IV. Die begrenzte Tauglichkeit der Stufentheorien für die Fundierung einer lebensphasengemäßen religiösen Bildung und Dringlichkeiten weiterer Forschung

Natürlich könnten andragogische Tauglichkeitsgrenzen der Stufentheorien auch von jenen grundsätzlichen, vorhin angesprochenen Anfragen her aufgewiesen werden: z.B. zu verdeckten inhaltlichen Optionen in einer vermeintlich formalen Stufensequenz oder zu der mitunter immer noch recht einseitig anmutenden Akzentuierung der rationalen Komponenten von Religiosität und Glauben. Ich möchte hier jedoch einen anderen Weg gehen und auf einige sonst weniger beachtete Probleme aufmerksam machen.

#### 12. Das Defizit an kontextueller Genauigkeit

Was wir bräuchten, ist weniger eine *universelle* als eine *kontextuelle* (und kairolologisch reflektierte) Theorie religiöser Entwicklung. Sicherlich kann der strukturelle Ansatz, wie zu zeigen versucht wurde, für die Religionspädagogik im ganzen und für eine religiöse Bildung Erwachsener im besonderen von beträcht-

licher Bedeutung sein. Trotzdem ist zu fragen, ob eine Theorie, die um den Preis eines hohen Grades an Formalität (Unterscheidung von Struktur und Inhalt) universelle Gültigkeit beanspruchen kann, eigentlich das bietet, was wir von einer Theorie religiöser Entwicklung an Hilfen für die Begleitung konkreter Glaubensgeschichten erwarten dürfen. Kurz: M.E. bedarf es für eine wirklich praxisrelevante Theorie religiöser Entwicklung eines mehrperspektivischen Zugangs<sup>51</sup>, bei dem neben dem von den Stufentheorien betonten strukturellen Moment auch das inhaltliche Moment (hier: die Frage nach verschiedenen lebensgeschichtlich bedingten Ausprägungen des *christlichen* Glaubens) zum Tragen käme<sup>52</sup>, bei dem neben dem Anspruch auf universelle Gültigkeit auch Wert gelegt würde auf den Anspruch kontextueller Genauigkeit (welche glaubensgeschichtlichen Phasenstrukturen lassen sich speziell in *unserer* gesellschaftlichen und christentumsgeschichtlichen Situation, heute und hier in der Bundesrepublik Deutschland, unterscheiden?)<sup>53</sup>, bei dem neben psychologischen Verstehensmodellen (z.B. dem Äquilibrationsmodell von Piaget) auch soziologische Ansätze stärker zu berücksichtigen wären: Hier wäre vor allem an Konzepte einer "Soziologie des Lebenslaufs"<sup>54</sup> oder einer "Soziologie der Altersstufen"<sup>55</sup> bzw. an Studien zu schichten-, geschlechts- und kohortenspezifischen Mustern religiöser Sozialisation zu denken, bei dem schließlich neben der auf eine Hierarchisierung von Entwicklungsniveaus abzielenden Querschnittsuntersuchung auch die lebensgeschichtliche Einzelfallstudie<sup>56</sup> zu ihrem Recht käme.

Der erwachsenenbildnerisch oder erwachsenenkatechetisch tätige Religionspädagoge braucht nicht nur eine Theorie, die eine mögliche Fortentwicklung von Glauben bzw. religiösem Denken idealtypisch beschreibt, sondern auch Theorien, die ihm helfen, z.B. tatsächliche glaubensgeschichtliche Fehlentwicklungen und Stagnationen zu erklären. Genauso wichtig wie die durch die Stufentheorien geförderte Fähigkeit, verschiedene Entwicklungsniveaus religiösen Denkens zu unterscheiden, sind für ihn z.B. die (theoretisch geschulte) Empfindsamkeit für Affinitäten zwischen lebensgeschichtlichen Problemlagen und bestimmten theologischen Themen, empirische Kenntnisse über die Zusammenhänge zwischen persönlicher

<sup>51</sup> Vgl. dazu Englert (s. Anm. 12), 219 - 307, sowie Schweitzer (s. Anm. 18), insb. 55.

<sup>52</sup> Sehr aufschlußreich dazu neuestens: K.E. Nipkow, *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrungen im Lebenslauf*, München 1987.

<sup>53</sup> Vgl. dazu z.B. meine ausführlichen Überlegungen in: *Glaubensgeschichte* (s. Anm. 12). In ähnlicher Weise findet sich das Bemühen um eine Zusammenschau von biographischen, gesellschaftlichen und christentumsgeschichtlichen Faktoren auch z.B. bei: K.E. Nipkow, *Grundfragen der Religionspädagogik*, 3 Bde., Gütersloh 1975 und 1982 (s. auch Anm. 10); Fraas (s. Anm. 11).

<sup>54</sup> Vgl. dazu M. Kohli (Hg.), *Soziologie des Lebenslaufs*, Darmstadt 1978; ders./G. Robert (Hg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit*, Stuttgart 1984.

<sup>55</sup> Vgl. etwa M. Pieper, *Erwachsenenalter und Lebenslauf. Zur Soziologie der Altersstufen*, München 1978.

<sup>56</sup> Vgl. dazu aus neuerer Zeit z.B. F.E. Reynolds/D. Capps (Hg.), *The Biographical Process. Studies in the History and Psychology of Religion*, The Hague 1976; A. Grözinger/H. Luther (Hg.), *Religion und Biographie*, München 1987; s.a. D. Baacke/Th. Schulze (Hg.), *Aus Geschichten lernen*, München 1984.

Religiosität und familialer religiöser Sozialisation oder aktueller Lebenssituation (Familie, Beruf, Bezugsgruppen usw.), ein (z.B. durch Einzelfallstudien geschäftes) Verstehen verschiedener Wege und Geschwindigkeiten glaubensgeschichtlicher Entwicklung usw. Alle diese Qualifikationen sind wichtig, wenn es darum geht, die unterschiedlichen Glaubensprofilen angemessenen religionspädagogischen Hilfestellungen herauszufinden. Mit der hierbei in den Blick kommenden Fülle von Fragen wären die Stufentheorien allein hoffnungslos überfordert.

### 13. Das Defizit an sapientialer Ergiebigkeit

Was wir im Kontext "religiösen Lernens Erwachsener" mindestens genauso dringlich brauchen wie die wissenschaftlichen Theorien zu Glaubensstufen/Stufen religiösen Urteils wären weisheitliche "Theorien" zu einer christlichen Sicht der verschiedenen Lebensalter.

Die Stufentheorien können dazu versuchen, Menschen mit einer ganz individuellen religiösen Biographie zum Substrat eines bestimmten religiösen Entwicklungsniveaus zu objektivieren. Gewiß liegt dies nicht in der Absicht Fowlers, Oser/-Gmünders, Morans usw., und doch: Das in den Stufentheorien gebundene Wissen eignet sich nun einmal weniger als Verfügungswissen für Lernende denn als Herrschafts- und Bestimmungswissen für Lehrende. Als eine Theorie über "Theorien": eine epistemologische Theorie über die unterschiedlichen Niveaus von religiösen Überzeugungen im weitesten Sinne, dient sie hauptsächlich der Klassifizierung von Lebenswissen durch Lehrende; zur Erweiterung des Lebenswissens von Lernenden hingegen trägt sie kaum etwas bei.

Ohne daß damit einfach deren Wiederbelebung gewünscht würde - aber in diesem Punkt waren die älteren Arbeiten zur religiösen Entwicklung ergiebiger. Gerade für die erwachsenenbildnerisch interessierten Studien unter ihnen (vgl. z.B. die oben bereits angesprochenen Werke von Moers, Schulz, Pöggeler, Feifel/Hausser oder auch noch von Pfnieß<sup>57</sup>) war die Frage nach Voraussetzungen für eine glückliche lebensphasenspezifische Realisierung von Mensch- und Christ-Sein ganz wesentlich.

Es läßt sich hier durchgängig ein ausgeprägtes "sapientiales Interesse" feststellen: Lebensphasen werden als Sinngestalten zu beschreiben versucht<sup>58</sup>; es ist vom "Stufenglück" der verschiedenen Lebensphasen die Rede<sup>59</sup>; eine wichtige Rolle spielt das Motiv der lebensphasenspezifischen Entwicklungsaufgaben ("deve-

<sup>57</sup> S. Anm. 7.

<sup>58</sup> Vgl. dazu a. R. Guardini, Die Lebensalter, Mainz 101986.

<sup>59</sup> Vgl. Schulz (s. Anm. 7), 9: "Alle Lebensalterforschung der Gegenwart geht von der Grundvoraussetzung aus, daß allen Lebensstufen ein bestimmtes Stufenglück innewohnt."

lopmental tasks", R.J. Havighurst)<sup>60</sup>; auch nicht-wissenschaftliche, z.B. künstlerische Problemzugänge werden ernstgenommen.

Die Ausarbeitung von christlichen Perspektiven zum Sinn der verschiedenen Lebensalter scheint mir für die Entwicklung von so etwas wie christlicher Lebenskultur, aber auch grundsätzlicher noch: einer theologischen Anthropologie von erheblicher Bedeutung zu sein. Die Vermittlung solcher Perspektiven in sapientialem Interesse und die kritische Auseinandersetzung mit ihnen wären eine wichtige Aufgabe lebensphasengemäßer religiöser Erwachsenenbildung. Dabei hätte klar zu sein, daß es hierbei nicht um einen Rückweg zu einer "Ontologie der Lebensalter" gehen kann. Gefordert ist vielmehr eine andragogisch reflektierte Transformation von "Scientia" in "Sapientia", die für Differenzierungen und individuelle Aneignung offen bleibt.<sup>61</sup>

Man wird von einer hochformalisierten und in ihrer hierarchisch geordneten Stufenabfolge vom lebenszyklischen Prozeß weitgehend abgekoppelten Theorie religiöser Entwicklung wie z.B. jener von Oser/Gmünder kaum erwarten dürfen, daß sie die angesprochenen sapientialen Interessen befriedigt. Hier liegt nun einmal eine Grenze dieses Ansatzes, eine Grenze auch seiner Relevanz für die religiöse Bildung Erwachsener.

#### 14. Das Defizit an ekklesialem Bezug

Was wir bräuchten, ist ein Konzept, das die in den Stufentheorien angelegte individualistische Sicht religiöser Entwicklung überwindet zugunsten einer Sichtweise, die die Entwicklung des einzelnen in einem größeren sozialen Kontext

---

<sup>60</sup> Auch Erikson steht deutlich in dieser Tradition, wenn er etwa in "Identität und Lebenszyklus" (Frankfurt 1966) die Wachstumsstufen der gesunden Persönlichkeit zu beschreiben versucht - und zwar, das ist für das Konzept der "Entwicklungsaufgabe" kennzeichnend, unter Einbezug psychosozialer Anforderungen. Zur Weiterentwicklung des Konzepts vgl. R. Oerter, Zur Dynamik von Entwicklungsaufgaben im menschlichen Lebenslauf, in: Ders. (Hg.), Entwicklung als lebenslanger Prozeß, Hamburg 1978, 66 - 110.

<sup>61</sup> In diesem Zusammenhang ist darauf zu verweisen, daß die heutige Lebenslaufforschung nicht mehr von der Einsinnigkeit, sondern von der Multidirektionalität des Entwicklungsprozesses ausgeht (vgl. G. Gloger-Tippelt, Beiträge einer Entwicklungspsychologie der Lebensspanne zur Erwachsenenbildung, in: R. Arnold/-J. Kaltschmid <Hg.>, Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung, Frankfurt 1986, 73 - 95, 76). D.h. eine Musterbiographie im streng normativen Sinne kann es nicht mehr geben. Sehr pointiert formuliert dies H. Siebert: "Der geordnete Lebenslauf, der sich von selber versteht, ist zur Ausnahme geworden. Damit droht ein erwachsenenpädagogischer Orientierungsrahmen verloren zu gehen. Zynisch formuliert: Die 'Vorbereitung auf den Ruhestand' muß sich an Jugendliche richten, 'Ehevorbereitung' sollte durch eine Kurs 'Wie werde ich meinen Mann los?' ersetzt werden." (Lernen im Lebenslauf. Zur biographischen Orientierung der Erwachsenenbildung, Frankfurt 1985, 15).

(z.B. der als Lerngemeinschaft begriffenen Kirche bzw. einer sich einer solchen Kirche verbunden fühlenden Kommunität) zu verstehen sucht.<sup>62</sup> Power/Kohlberg weisen auf die Bedeutung einer solchen Ausweitung der Perspektive hin: "Continuing research in religious faith development should carefully consider the relationship between the developing individual and the shared beliefs of the community."<sup>63</sup> Welche Rolle spielen in diesem Zusammenhang, so wäre in unserem Falle zu fragen, Gehalt und strukturelles Niveau der kirchlichen Glaubens- und Sittenlehre? Inwieweit trifft in diesem konkreten Fall Fowlers generelle Feststellung zu: "In many ways religious institutions 'work best' if they are people with a majority of committed folk best described by stage 3 (= 'synthetic-conventional faith', R.E.)"<sup>64</sup>?

Ähnlich bedeutsame Auswirkungen wie die kirchliche Glaubenslehre hat wohl auch die Form kirchlicher Meinungsbildung auf die religiöse Entwicklung des einzelnen. Welche Möglichkeiten gibt es in unserer (katholischen) Kirche, eigene religiöse Erfahrungen und Einsichten mit dem Anspruch auf theologische Relevanz zu Gehör zu bringen und in Bemühungen um einen "consensus fidelium" einzugeben? Wird nicht vor allem durch die Art und Weise, wie lehramtlicherseits die "offizielle kirchliche Lehrmeinung" verkündet wird und wie auf von dieser offiziellen Lehre (häufig nur dem Buchstaben nach) abweichende Glaubensinterpretationen und Lebensformen reagiert wird, signalisiert, daß man die Entwicklung von einem gehorsam adaptierten ("konventionellen") zu einem in Freiheit bezeugten ("individuellen") Glauben für nicht sehr wünschenswert hält? Die Religionspädagogik und insbesondere die in Erwachsenenbildung und Erwachsenenkatechese verantwortlich Tätigen sollten die hier sichtbar werdenden Zielkonflikte religiöser Bildungsbemühungen nicht überspielen. Es geht darum, bestimmte, religiöse Entwicklungsprozesse konterkarierende christentumsgeschichtliche und eben auch institutionelle Bedingungen zur Diskussion zu stellen. Es geht gleichzeitig darum, z.B. in einem erwachsenenkatechetischen Kontext, kleine Lerngemeinschaften im Glauben zu schaffen, in denen sich Menschen auf ihrem glaubensgeschichtlichen Weg wechselseitig unterstützen. Solche als positives Anregungsmilieu für die

---

<sup>62</sup> Im Blick auf Oser/Gmünders Entwurf etwa merkt Friedrich Schweitzer zu Recht kritisch das Fehlen der gemeinschaftlichen Dimension von Religion an: "Oser/Gmünder sprechen zunächst, auf den ersten Stufen, von der Gottesbeziehung des einzelnen und dann, auf den höheren Stufen, von der abstrakten Gemeinschaft aller Menschen. Die kirchliche (oder allgemeiner formuliert: institutionelle) Zugehörigkeit dagegen kommt nicht genügend in den Blick." (s. Anm. 18, 135). - In seinem jüngsten Buch, das hier leider nicht mehr berücksichtigt werden konnte, ist Fowler sehr darum bemüht, einer individualistischen Interpretation seines Ansatzes entgegenzutreten und die Bedeutung des sozialen und insbesondere des ekklesialen Kontextes personaler Glaubensentwicklung herauszustreichen: J. Fowler, Faith Development and Pastoral Care, Philadelphia 1987, insb. 27 bis 35 sowie 113 - 120; vgl. ders., The Vocation of Faith Development Theory: Directions and Modifications since 1981 (unveröffentl. Vortrag beim Symposium "Religious Development and Education", 12. - 17. 6. 1987 in Tübingen/Blaubeuren), 11f.

<sup>63</sup> Power/Kohlberg (s. Anm. 15), 366.

<sup>64</sup> Fowler, Stages 1981 (s. Anm. 19), 164.

eigene religiöse Entwicklung erlebbare Substrukturen von Kirche könnten vielleicht eine ähnliche Rolle spielen wie Kohlbergs "Just Communities" im Feld der moralischen Entwicklung.<sup>65</sup>

### 15. Defizite im Blick auf eine ganzheitliche Theorie der Glaubenstransformation

Was wir religionspädagogisch und andragogisch bräuchten, ist schließlich vor allem eine Theorie des Stufenübergangs. Wir wissen noch viel zu wenig über die für strukturelle Transformationen des Glaubens förderlichen Faktoren, ihr unterschiedliches Gewicht, ihre Vernetzung miteinander und ihre Beeinflussbarkeit durch Erziehung und Bildung. Welche Rolle spielen beispielsweise allgemeine Persönlichkeitsentwicklung, "kritische Lebensereignisse"<sup>66</sup>, lebensweltliches Anregungsmilieu, konkrete Modelle gelebten Glaubens, religiöse Unterweisung in Familie, Katechese und Religionsunterricht, Momente wie "Identifikation mit der Kirche", "Beheimatung in einer Gemeinde bzw. einer Gruppe der Gemeinde" usw.? Inwiefern haben solche einschneidenden religiösen Großereignisse wie z.B. das Zweite Vatikanische Konzil eine impulsgebende Wirkung auf die Transformation individuellen Glaubens/religiösen Denkens? Hier wären Längsschnittuntersuchungen und biographische Einzelfallstudien sinnvoll, die Aufschlüsse über die spezifischen Entwicklungsprofile verschiedener Geburtskohorten zuließen<sup>67</sup>. Gewiß haben die verschiedenen Stufentheorien religiöser Entwicklung zu Fragen der Glaubenstransformation bereits eine Reihe von recht bedenkenswerten Überlegungen vorgelegt (zu denken wäre hier beispielsweise an Fowlers Unterscheidung zwischen "stage change" und "conventional change"<sup>68</sup> oder an Oser/Gmünders Ausführungen zu den erzieherisch-didaktischen Konsequenzen ihrer Theorie<sup>69</sup>); doch eine wirkliche ganzheitliche oder doch mindestens multiperspektivische Theorie der Glaubenstransformation liegt nach meiner Kenntnis bis zur Stunde noch nicht vor.<sup>70</sup> Von den Stufentheorien allein ist eine solche ganzheitliche Sichtweise religiöser Transformationsprozesse nicht zu leisten. So ist auch hier wieder das

<sup>65</sup> Vgl. L. Kohlberg/E. Wassermann/N. Richardson, Die Gerechte Schul-Kooperative. Ihre Theorie und das Experiment der Cambridge Cluster School, in: G. Portele (Hg.), Sozialisation und Moral, Weinheim 1978, insb. 221 - 251.

<sup>66</sup> Vgl. dazu z.B. S.-H. Filipp, Kritische Lebensereignisse als Brennpunkte einer Angewandten Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters, in: R. Oerter/L. Montada, Entwicklungspsychologie, München 1982, 769 bis 788.

<sup>67</sup> Interessant ist in diesem Zusammenhang die vom Schweizerischen Pastoralsoziologischen Institut herausgegebene Befragung junger Eltern der Geburtsjahrgänge 1945 - 1960: Junge Eltern reden über Religion und Kirche, Zürich 1986.

<sup>68</sup> Vgl. dazu Fowler, Stages 1981 (s. Anm. 19), 285f. Kritisch dazu Moran (s. Anm. 20), 115. Zu Fowlers Sicht der Glaubenstransformation vgl. neuestens (s. Anm. 62), 99 - 111.

<sup>69</sup> Vgl. v.a. Anm. 14, 263ff. Hier wird eine weitere Veröffentlichung angekündigt, die sich "mit der Möglichkeit der Stimulierung zu einer höheren Stufe des religiösen Urteils" (263) eingehender befassen wird.

<sup>70</sup> Einige Anregungen in dieser Richtung habe ich in "Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß" (s. Anm. 12) zu geben versucht: vgl. 388 - 692.

Zusammenspiel kognitiv-struktureller und psychoanalytischer, religionspsychologischer und religionspädagogischer, quantitativer und qualitativer Studien usw. gefordert.

Schlußbemerkung:

Alles in allem: Für sich genommen stellen die Stufentheorien religiöser Entwicklung keine tragfähige Grundlage einer lebensphasengemäßen religiösen Bildung Erwachsener dar. In Verbindung mit religionssoziologischen, biographischen, psychoanalytisch orientierten usw. Untersuchungen und Vorstellungsmodellen aber kommt den Stufentheorien auch für die religiöse Erwachsenenbildung eine wichtige und eigene Bedeutung zu; diese ist neben allem anderen, was vorhin schon angesprochen wurde, auch darin zu sehen, daß diese Theorien einen bedeutenden bildnerischen Impetus enthalten: Im Laufe des Lebens ändern sich nicht nur die thematischen Schwerpunkte und Vorstellungsinhalte unseres Glaubens - dafür sorgt das Leben ganz von selbst, wenn der Glaube nicht in Form einer abgehobenen Feiertagskultur völlig aus ihm herausgehalten wird -, sondern - bei entsprechender Förderung - kann unser Glaube allmählich auch freier, großzügiger, souveräner und, was unsere religiösen Wahrheitsansprüche angeht, zugleich bescheidener werden. Auch wenn sich religiöse Entwicklung nicht unbedingt in einer immer komplizierteren Theologie zu dokumentieren braucht (wie dies bei Oser/Gmünder ein wenig den Anschein hat), schreitet sie unter bestimmten, günstigen Bedingungen, die weiter zu erforschen von religionspädagogisch höchster Bedeutung ist, doch fort zu größerer Reife.<sup>71</sup> Dies deutlich vor Augen gestellt und damit einem stets notwendigen religionspädagogischen Optimismus kräftigen Auftrieb gegeben zu haben, ist ein großes Verdienst der religiösen Stufentheorien. Sich in den Menschen auferlegten Grenzen darum zu bemühen, daß Stufen religiöser Entwicklung (im Sinne Fowlers, Oser/Gmünders, Morans usw.) auch Stufen zu Gott werden mögen, wäre dann unter anderem Sache einer sich eben nicht nur auf die Stufentheorien allein verlassenden religiösen Bildungsarbeit.

Dr. Rudolf Englert

Süsst 5

5307 Wachtberg - Adendorf

---

<sup>71</sup> Wobei hier natürlich nicht einfach an eine lineare, sich ohne Verluste von Erfahrungs- und Verstehensmöglichkeiten, ohne zeitweilige Regressionen und Motivationseinbrüche vollziehende religiöse Fortschrittsgeschichte zu denken ist - eine nicht nur empirisch unhaltbare, sondern auch von ihren theologischen Implikationen her äußerst fragwürdige Vorstellung.

## JOHANNES A. VAN DER VEN AUF DEM WEG ZU EINER EMPIRISCHEN THEODIZEE<sup>1</sup>

In diesem Beitrag frage ich nach der Beziehung zwischen christlichem Glauben und dem Leiden des Menschen. In der Theologie traditionell der Theodizee zugewiesen, möchte ich diese Frage jedoch nicht spekulativ, sondern vielmehr empirisch-theologisch angehen. Ich bin daran interessiert, wie christlicher Glaube im Bewußtsein des Menschen "funktioniert", wozu ich einige Hypothesen vorlegen werde.

Die nachfolgenden Ausführungen gliedern sich wie folgt: Zuerst verorte ich die Frage in der Situation, in der sie sich zuallererst stellt: die Situation des Leidens und die Suche nach seinem Sinn (I). Dann stelle ich religiöse und nicht-religiöse Weltanschauungen als Antwort auf diese Frage dar; der Schlüsselbegriff ist dabei "Transzendenz" (II). Anschließend beschränke ich mich auf die in der Theodizee vollzogene christliche Reflexion der Transzendenz und des Leidens. Diese Beschränkung ist berechtigt, weil sich, wie ich zu zeigen hoffe, in der religiösen und nicht-religiösen Weltanschauung eine gemeinsam zugrundeliegende Struktur zeigt. In diesem Teil werde ich drei empirisch-theologische Hypothesen formulieren (III), die ich abschließend in einige vorläufige Schlußfolgerungen einmünden lassen werde (IV).

### I. Das Leiden des Menschen und die Suche nach Sinn

Jeder Mensch ist in seinem Leben zu verschiedenen Zeiten mit persönlichem und unausweichlichem Leid konfrontiert. Dein Mann, den du liebst, verläßt dich; deine Frau, mit der du dein Leben teilst und die du liebst, stirbt; dein Kind, dem du zugetan bist, verläßt dein Haus; dein Freund, mit dem du eine enge wechselseitige Bindung hast, geht seinen eigenen Weg; dein Beruf, in den du viel von dir selbst, vielleicht zu viel, investiert hast, fällt ökonomischen Überlegungen zum Opfer; deine Gesundheit wird niemals wiederkehren, du lebst in der Perspektive eines sicheren (und baldigen?) Todes.

Solche Erfahrungen rufen eine Zahl negativer Gefühle hervor: mehr passive wie Sorge, Enttäuschung und Angst, aber auch aktive wie Zorn, Wut und Widerstand.<sup>2</sup> Manchmal wechseln diese Gefühle, manchmal beharrt man aber auch in nur einem von ihnen. Dann kommt es fast zu einer doppelten Erfahrung des Leidens: der Erfahrung der leidvollen Situation selbst und der Erfahrung der Fixierung auf Zorn und Widerstand<sup>3</sup>.

Nach der philosophischen und theologischen Tradition erwächst aus dieser Erfahrung eines tiefen Leidens die Suche nach Sinn. Um dies zu verdeutlichen, gebrau-

<sup>1</sup> Aus dem Englischen übersetzt von H.A. Zwergel.

<sup>2</sup> Vgl. H. Hermans, Grondmotieven van het menselijk bestaan, Lisse 1985.

<sup>3</sup> Vgl. N. Frijda, The emotions, New York 1986.

che ich ein Bild, das der verschiedenen Schichten der Persönlichkeit<sup>4</sup>: Dieses Bild verdeutlicht, daß unter der Schicht der bereits beschriebenen Gefühle (Sorge, Zorn usw.) eine tiefere Schicht gefunden werden kann. Die erste nenne ich die Schicht der relationalen Gefühle, die zweite die Schicht der existentiellen Gefühle. Beispiele dieser existentiellen Gefühle sind: Leere, eine tiefe Kluft, ein desolater Zustand, totale Einsamkeit, dauernde quälende Sorge, tiefes Unglücklichsein.

Das Bild der Schichten zeigt zweierlei: Die existentiellen Gefühle können niemals getrennt von relationalen auftreten; d.h. existentiellen Gefühle kommen nur durch relationale Gefühle wie Sorge, Zorn usw. an die Oberfläche. Die relationalen Gefühle dagegen können ohne jede Verbindung mit existentiellen Gefühlen auftreten. Demnach kann jeder Mensch Gefühle beider Schichten erfahren und ausdrücken, obwohl die tiefere Schicht der existentiellen Gefühle nicht notwendig eingeschlossen ist.

Empirische Untersuchungen bestätigen diese phänomenologische Einsicht: Existentielle Gefühle sind mit relationalen verbunden, letztere hingegen nicht immer mit den ersten. So belegt z.B. die Untersuchung von Kabel<sup>5</sup> zum alltäglichen freien Sprechen über den Tod, daß die mit der menschlichen Suche nach Sinn so eng verknüpften existentiellen Gefühle nicht immer in den relationalen Gefühlen eingeschlossen sind. Es besteht hier eine Variation zwischen einzelnen Menschen, Alter und Situation.

Explorative Untersuchungen belegen deutlich, daß die Unterschiede in der menschlichen Suche nach Sinn auch durch kulturelle Faktoren bedingt sind. Vermutlich kann man sagen, daß die Suche nach Sinn in kulturellen Kontexten, in denen man sich mit bürgerlichen und/oder hedonistischen Werten und Weltanschauungen identifiziert, beeinträchtigt ist. Diese Vermutung, die ich aus repräsentativen Untersuchungen über kulturelle Werte in den Niederlanden ableite<sup>6</sup>, wird bestärkt durch Schlußfolgerungen, die man aus explorativen Untersuchungen zur jugendlichen Subkultur in Groenlo, einer Stadt im Osten der Niederlande, ziehen kann: Dort ist lediglich eine Minderheit der Jugend an existentiellen Fragen und deren Implikationen für die eigene Weltanschauung interessiert<sup>7</sup>. Döbert<sup>8</sup> hat einige kulturelle Mechanismen zur Vermeidung der Sinn-Suche aufgezeigt, so Karriere-Stress, Konsumismus und "Aktivität" ("action"). Dies zeigt, daß das Bild von den Schichten der Persönlichkeit nicht von kulturellen Implikationen frei

<sup>4</sup> Vgl. S. Strasser, *Das Gemüt*, Utrecht 1956; M. Scheler, *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*, Bern 1966.

<sup>5</sup> M. Kabel, *Wat vanzelfsprekend is omtrent doodgaan*, diss. 1985.

<sup>6</sup> A. Felling/J. Peters/O. Schreuder, *Burgerlijk en onburgerlijk Nederland*, Deventer 1983.

<sup>7</sup> T. Ter Bogt, *Opgroeien in Groenlo, Jongeren, zingeving en levensbeschouwing* Amersfoort 1987.

<sup>8</sup> R. Döbert, *Systemtheorie und die Entwicklung religiöser Deutungssysteme*, Frankfurt/M. 1973.

ist: die Schicht der existentiellen Suche nach Sinn variiert in verschiedenen (sub-)kulturellen Kontexten. Von hier aus kann man wissenschaftliche Bemühungen, zu kulturunabhängigen (culture-free) universellen Strukturen existentieller und religiöser Erfahrung zu kommen<sup>9</sup>, in Frage stellen.

Berücksichtigt man diese personale und kulturelle Variation, so beinhaltet die Suche nach Sinn, die so eng mit den existentiellen Gefühlen verknüpft ist, drei Bewegungen in der Dimension der Zeit: die erste geht zurück in die Vergangenheit, die zweite bezieht sich auf die Gegenwart und die dritte greift aus in die Zukunft. Diese Bewegungen sind auf die Aneignung von Sinn ausgerichtet, obwohl sie ihr Ziel nie ganz erreichen. Umgekehrt können sie die Erfahrung eines Mangels an Sinn verstärken und so die Ziel-Krise<sup>10</sup> vertiefen.

Die *erste Bewegung* geht zurück in die Vergangenheit und ist durch die fundamentale Frage bestimmt: War ich fähig, die Trennung zu vermeiden? Bin ich allein schuld daran? Kann ich sie wiedergutmachen? Ist sie unwiderruflich? Es ist die Frage nach Kontingenz, Endlichkeit und Schuld. Peukert<sup>11</sup> hat ganz richtig gezeigt, daß Kontingenz und Endlichkeit in Begriffen einer Handlungstheorie verstanden werden müssen: sie beziehen sich auf das, was ich getan habe, was ich tun kann und was ich tun muß. Die Aufklärung beansprucht, daß diese Fragen der Kontingenz, der Endlichkeit und des Todes aufgehoben werden können.<sup>12</sup> Aber die philosophische und theologische Tradition hat recht, wenn sie dieser Frage den Status eines Geheimnisses zuerkennt<sup>13</sup>, darin eine dialektische Relation zwischen Freiheit und Bestimmung behauptend. Autonomie und Determinismus sind ineinander verwoben; Kontingenz, Endlichkeit und Schuld existieren nicht unabhängig, vielmehr bedingen sie einander. Die christliche Tradition gebrauchte hierfür den Begriff "servum arbitrium": der versklavte freie Wille.<sup>14</sup>

Die *zweite Bewegung* bezieht sich auf die Gegenwart. Die fundamentale Frage ist hier: Was ist jetzt das Ziel meines Lebens? Ist mein Leben nicht eine Illusion, ein grausamer Witz? Warum setze ich mein Leben fort, warum sollte ich es überhaupt? Was ist das angemessene Symbol, das mein gegenwärtiges Leben ausdrücken kann? Diese letzte Frage kann auf dreierlei Weise beantwortet werden.<sup>15</sup> Die erste bezieht sich auf eine *Linie* im gegenwärtigen Leben, durch welche Vergangenheit und Zukunft miteinander verknüpft werden. Wenn diese Linie bedeutungsvoll sein soll, muß sie aufsteigend sein und alles überbrückend. Wenn diese

<sup>9</sup> Vgl. R.L. Fetz/A.A. Bucher, Stufen religiöser Entwicklung? paper 1987.

<sup>10</sup> Vgl. C. Wegman, Psychoanalyse en cognitieve psychologie, Meppel 1979.

<sup>11</sup> H. Peukert, Kontingenzerfahrung, Glaube und Moral, in: J. Blank/G. Hasenhüttl, Erfahrung, Glaube und Moral, Düsseldorf 1982, 76 - 101.

<sup>12</sup> Vgl. J. Habermas, Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt/M. 1982.

<sup>13</sup> E. Schillebeeckx, Gerechtigheids en liefde, Bloemendaal 1977.

<sup>14</sup> Vgl. P. Ricoeur, La symbolique du mal, I-II, Paris 1960; ders., La conflit des interpretations, Paris 1969.

<sup>15</sup> P. Tillich, Systematic theology, New York 1966.

Art evolutionärer Lebenslinie wie gebrochen auch immer sie sein mag, fehlt, wird die Sinnsuche zur Qual. Es gibt dann keinen Grund mehr, sich in biographisch bedeutsamen Projekten zu engagieren.<sup>16</sup> Die zweite Antwort bezieht sich auf das Symbol des *Kreises*: Der Mensch ist an einem bestimmten Punkt des Kreises geboren, folgt dessen Weg und stirbt danach wieder am Ausgangspunkt. Es ist das Symbol von Ebbe und Flut; es gibt eine Zeit zum Lachen und zum Weinen, eine von Geburt und Tod. Aber warum? Die Frage bleibt unbeantwortet. Die dritte Antwort greift das Symbol des *Punktes* auf: Leben ist ohne jede Vergangenheit und ohne jede Zukunft, es ist reine Gegenwart; es muß jetzt gelebt werden. Aber auch hier bleiben Fragen: Gibt es keine Verbindung auf der Ebene von Zeit und Raum? Gibt es keine Verbindung zum sozialen Leben? Bin ich ein Nomade, absolut allein?

Die *dritte Bewegung* greift aus in die Zukunft und bezieht sich auf das Ende des gegenwärtigen Lebens: den Tod. Die entscheidende Frage ist dabei: Warum fahre ich fort zu leben? Ist es nicht besser, das Leben zu beenden? Kann, möchte, will ich es? Für ein Leben ohne Zielsetzung ist der Tod die einzige Perspektive. Suizid mag dann als die einzig mögliche Alternative erscheinen.<sup>17</sup> Der Philosoph und Psychologe Buytendijk<sup>18</sup> behauptet, daß die Anerkennung der Abwesenheit einer jeden Zielsetzung des Lebens die notwendige Bedingung für das Annehmen des Leidens ist. Dieses Anerkennen drückt sich aus in Seufzen und Schreien. Nur der Mensch ist dazu fähig, Tiere nicht. Der Mensch kapituliert dabei vor seinem innersten Selbst.

Diese drei Bewegungen auf der Suche nach Sinn erreichen nicht ihr Ziel und verlangen dennoch eine Antwort. Nach welcher Art Antwort schauen wir aus? Nicht nach einer als Problemlösung, doch nach einer, in der die Frage nach Sinn ungeklärt bleibt, aber zugleich auch überschritten ist.

## II. Das Leiden und religiöse und nicht-religiöse Weltanschauungen

Transzendenz ist das Schlüsselwort in den theoretischen Interpretationen verschiedener moderner Weltanschauungen. Es ist nicht den religiösen Weltanschauungen vorbehalten, sondern gehört auch zu den nicht-religiösen. Es ist bekannt, daß die Unterscheidung zwischen religiösen und nicht-religiösen Weltanschauungen diskutiert wird. Theologen unterscheiden zwischen formaler und materialer Religion, so z.B. Tillich<sup>19</sup>. Soziologen und Psychologen machen einen Unterschied

<sup>16</sup> R. May, *Love and will*, New York 1969.

<sup>17</sup> Vgl. R. Diekstra, *Over suicide*, Alphen a/d Rijn 1981; N. Speijer, *Het zelfmoordvraagstuk*, Deventer 1979.

<sup>18</sup> F. Buytendijk, *Het pathische aspect van de eendigheid*, in: *De eidge mens*, Bilthoven 1975.

<sup>19</sup> Tillich (s. Anm. 15).

zwischen funktionaler und substanzieller Religion.<sup>20</sup> Von funktionaler und substanzieller Religion gehe ich auch in diesem Beitrag aus, was impliziert, daß die Unterscheidung zwischen religiösen und nicht-religiösen Weltanschauungen bzw. zwischen religiöser und nicht-religiöser Transzendenz meines Erachtens bedeutsam und berechtigt ist. Auch wenn hier keine Gelegenheit besteht, die Argumente hierfür zu entwickeln, soll dennoch ein Argument erwähnt werden: Über 50 Prozent der holländischen Bevölkerung sind, wie sie selbst sagen, überhaupt nicht religiös und sie schreiben auch der Religion keinerlei Bedeutung für ihr eigenes Leben zu. Sie finden außerhalb der religiösen Sphäre einen Sinn für ihr Leben, oder sie finden oder suchen überhaupt keinen Sinn.<sup>21</sup> Aber eine Ausnahme muß genannt werden: der Tod. Tod ist das einzige Thema, das Menschen in die Richtung der Religion drängt, da keine andere Weltanschauung eine angemessene Form des Umgangs mit dieser extremsten Krise des Lebens anbietet.<sup>22</sup> Von dieser Perspektive her interpretieren einige Forscher Religion als Krisen-Religion.<sup>23</sup> In diesem Zusammenhang befürwortet Nipkow<sup>24</sup> eine pastorale und katechetische Aufarbeitung von Leiden und Tod innerhalb eines religiösen Bezugsrahmens.

In der christlichen Tradition ist die Suche nach Sinn in ihrem Bezug zum Leiden in der sogenannten Theodizee entwickelt und interpretiert worden. In den nicht-religiösen Traditionen geschieht dies in der sogenannten Anthropodizee, Soziodizee, Biodizee und Kosmodizee.<sup>25</sup> Was ist damit gemeint? In der Theodizee versucht man, das Leiden des Menschen mit der Vorstellung von einem allmächtigen und liebenden Gott in Einklang zu bringen. In der Anthropodizee dagegen bezieht man sich auf das ultimate Gut des menschlichen Seins als Grundlage des menschlichen Lebens, innerhalb dessen allein die Frage nach dem Leid des Menschen beantwortet werden kann. In der Soziodizee ist die Gemeinschaft die letzte Hoffnung. In der Biodizee und Kosmodizee hingegen ist diese letzte Hoffnung die Fortdauer des Lebens und des Kosmos. Diesen "Welt-Anschauungen" ist gemeinsam die Erfahrung von Unordnung, Desintegration und Chaos, die in der Erfahrung des Leidens eingeschlossen sind. Ein anderer gemeinsamer Zug ist das Streben nach Transzendieren derselben durch einen Glauben, der Unordnung in Ordnung, Desintegration in Integration und Chaos in Kosmos überführt. Dieser Glaube kann entweder religiös oder nicht-religiös sein. Die Frage, die sich letztlich in der Erfahrung des Leidens meldet, ist die: Haben Unordnung, Desintegration und Chaos das letzte Wort? Oder gibt es andere "letzte Worte" Gottes, des Menschen,

---

<sup>20</sup> Vgl. F.X. Kaufmann, Kirche begreifen, Freiburg 1979; C.D. Batson/W.L. Ventis, The religious experience, New York 1982.

<sup>21</sup> Vgl. A. Felling/J. Peters/O. Schreuder, Geloven en leven. Een nationaal onderzoek naar de invloed van religieuze overtuigingen, Zeist 1986.

<sup>22</sup> Vgl. R. Döbert, Religiöse Erfahrung und Religionsbegriff, in: RpB 14/1984, 98 - 118.

<sup>23</sup> Vgl. Ter Bogt (s. Anm. 7).

<sup>24</sup> K.-E. Nipkow, Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München 1987.

<sup>25</sup> Vgl. G. Graf, Gott dennoch Recht geben, Frankfurt/M. 1983.

der Gemeinschaft , des Lebens oder des Kosmos?<sup>26</sup> Bereits William James hat zu Beginn dieses Jahrhunderts behauptet, daß sich die Religionen lediglich auf einer semantischen Ebene unterscheiden, daß es aber unter dieser semantischen Oberfläche eine gemeinsame Struktur des Leidens und ein gemeinsames Streben nach Erlösung gebe. Ich vermute, daß dies auch für die Beziehung zwischen religiösen und nicht-religiösen Welt-Anschauungen gilt. Wenn dies stimmt, ergeben sich zwei Folgerungen: eine in Richtung christlicher Theologie, die andere in Richtung Sozialwissenschaften. Die erste Folgerung ist gleichzusetzen mit einer Kritik an der sogenannten Universalität, Absolutheit und Einzigartigkeit des christlichen Glaubens. Die zweite Folgerung kritisiert das Nacheinander von religiösen und nicht-religiösen Weltanschauungen.<sup>27</sup> Die Frage ist also, ob es nicht parallel dazu oder sogar statt dessen ein Nebeneinander gibt.

Wenn der Gedanke einer gemeinsamen Struktur zwischen religiösen und nicht-religiösen Welt-Anschauungen aussagekräftig ist, wird ein Transfer wissenschaftlicher Ergebnisse untereinander möglich. Für den Fortgang dieses Beitrages gehe ich von der Theodizee aus, um am Ende einige Schlußfolgerungen auch für die Anthropodizee, Soziidizee usw. zu formulieren.

### III. Drei Hypothesen einer empirischen Theodizee

Die Hypothesen, die ich in Bezug zur Theodizee vorlege, zeigen einen Zuwachs an Partikularität, sie bewegen sich von einem allgemeinen Überblick in Richtung besonderer Einzelheiten.

*Hypothese (1)* bezieht sich auf eine Typologie - Typologie hier in allgemeinerer Bedeutung - von sieben Theodizee-Modellen, die - hypothetisch - im Bewußtsein von Christen moderner westlicher Kulturen aktiv sind. Sie betont, daß sich diese Theodizee-Modelle - empirisch gesprochen - in ihrer Antwort auf die Erfahrung des Leidens von anderen Welt-Anschauungen unterscheiden, aber auch, daß sich diese - wiederum empirisch gesprochen - auch untereinander unterscheiden.

*Hypothese (2)* behauptet eine ordinale Sequenz innerhalb dieser Typologie. Das bedeutet von einer bestimmten Perspektive aus, die später noch zu erläutern ist, ein Wachstum in diesen sieben Theodizee-Modellen derart, daß die ersten Modelle von geringerer Qualität als die letzten sind.

*Hypothese (3)* hält fest, daß die ordinale Typologie charakteristische Züge eines Entwicklungsgeschehens zeigt, daß also die Positionen der sieben Theodizee-Modelle auf der Skala der Typologie als "Stufen" (stages) zu verstehen sind. Entwicklung bedeutet dabei, daß, hat jemand eine bestimmte Stufe erreicht, Umkehr genauso unangemessen wie unmöglich ist. Ich betone dabei den Unterschied zwischen Stufen und Phasen: während das Wort "Stufe" eine Sequenz impliziert, verknüpft "Phase" die Stufen mit bestimmten Lebensaltern. Ich beschränke mich also

<sup>26</sup> P. Berger, Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft, Frankfurt/M. 1973.

<sup>27</sup> Vgl. Döbert (s. Anm. 8); Habermas (s. Anm. 12).

in meinen Darlegungen auf Stufen<sup>28</sup>, die, wie ich bereits früher ausgeführt habe, durch ein nicht umkehrbares Fortschreiten gekennzeichnet sind. Gleichwohl gibt es eine Ausnahme: äußere Zwänge können dieses Fortschreiten behindern, worauf sich Habermas<sup>29</sup> mit seiner Unterscheidung von Entwicklungslogik und Entwicklungsdynamik hinweist. Während erstere innere Zwänge im Entwicklungsprozeß benennt, bezieht sich letztere auf äußere Zwänge, welche Akkzeleration, aber auch Verzögerung oder sogar Regression statt Progression auslösen können.<sup>30</sup>

Im Folgenden werde ich die drei Hypothesen näher entfalten. Dabei zielen die Hypothesen auf die Frage nach der Typologie als solcher (1), nach ihrer ordinalen Sequenz (2) und nach der Entwicklung der sieben Theodizee-Modelle (3). Für die erste Hypothese kann einiges empirisches Material vorgelegt werden, welches auf Untersuchungen beruht, die im Seminar für Pastoraltheologie in Nijmegen und Tilburg in den Niederlanden durchgeführt worden sind. Die beiden anderen Hypothesen dagegen sind lediglich Gegenstand theoretischer Reflexion und stellen somit einen Ausgangspunkt für künftige Forschung dar.

### Hypothese (1): Die Typologie der sieben Theodizee-Modelle

Das Studium historischer und systematischer Philosophie und Theologie führte mich in Verbindung mit methodischer Beobachtung pastoraler Praxis zur Konstruktion einer Typologie von sieben Theodizee-Modellen, als da sind: das Apathie-Modell (apathy model), das Vergeltungs-Modell (retaliation model), das Plan-Modell (plan model), das Mitleid-Modell (compassion model), das Entwicklungs-Modell (development model), das Stellvertretungs-Modell (substitution model) und das Mystik-Modell (mystic model). Ich werde diese Modelle inhaltlich kurz beschreiben und sie dann in einem Satz zusammenfassen.<sup>31</sup>

<sup>28</sup> Vgl. F. Mönks/A. Knoers, *Ontwikkelingspsychologie*, Deventer 1982.

<sup>29</sup> Habermas (s. Anm. 12).

<sup>30</sup> Regression ist hier nicht im Sinne des primären, sondern des sekundären Narzismus verstanden; vgl. H. Kohut, *The analysis of the self*, New York 1972; A. Uley, *Religiositeit en fantasie*, Baarn 1978; J. Laplanche/J.-B. Pontalis, *Das Vokabular der Psychoanalyse*, Frankfurt/M. 1972.

<sup>31</sup> Die Literatur, die ich für diese Beschreibung und Zusammenfassung herangezogen habe, kann hier nur erwähnt werden: A. van de Beek, *Waarom? Over lijden, schuld en God*, Nijkerk 1984; Berger (s. Anm. 26); H. Berkhof, *Christelijk geloof*, Nijkerk 1974 (1985); Fr. Billiesich, *Das Problem des Übels*, I-III, Wien 1955; Buytendijk (s. Anm. 18); ders., *Over de pijn*, Utrecht 1961; A. Egmond, *De lijdende God in de Britse theologie van de negentiende eeuw*, Amsterdam 1986; V. Frankl, *The will to meaning*, New York 1969; ders., *Das Leiden am sinnlosen Leben*, Freiburg 1977; Graf (s. Anm. 25); H. Häring, *Versöhnung Gottes mit dem Elend der Welt?*, in: J. Buch/H. Fries (Hg.), *Die Frage nach Gott als Frage nach dem Menschen*, Düsseldorf 1981; U. Hedinger, *Wider die Versöhnung Gottes mit dem Elend*, Zürich 1972; H.J. Heering, *Tragiek*, Den Haag 1961; H.-G. Janssen, *Das Theodizee-Problem der Neuzeit*, Frankfurt/M. 1982; W. Kasper, *Das Böse als*

### *Das Apathie-Modell*

Das Apathie-Modell ist das erste Modell und bezieht sich auf die absolute Transzendenz Gottes. Nach der darin enthaltenen Vorstellung steht Gott über dem Leiden des Menschen, weil Gottes Sein Allmacht, Freiheit, Vollkommenheit und Unendlichkeit bedeutet und das Wesen des göttlichen Seins durch seine Einheit und Ungeteiltheit, ohne Anfang und Ende und daher durch seine Unbeweglichkeit ausgezeichnet ist. Gott wird durch das Leiden des Menschen nicht berührt, weil er ohne Bewegung und daher auch ohne Emotion, ohne Leiden, ohne Schmerz ist. Andernfalls wäre er nicht der letztgültige Grund der existentiellen und sozialen Ordnung und Harmonie. Er ist in sich selbst die Unmöglichkeit von Leiden, während die menschliche Existenz genau die Notwendigkeit des Leidens einbeschließt. Gott hat keine Fähigkeit zum Leiden, weil er als Schöpfer nicht zur Wirklichkeit der menschlichen Geschöpflichkeit mit ihrer Kontingenz und Unzulänglichkeit gehört. Gott, der dem Schicksal nicht unterworfen ist, ist als der "Deus impassibilis" die letzte Hoffnung derer, die in der Dunkelheit ihres Leidens seufzen und schreien. Er ist der letzte Punkt einer absoluten Ruhe.

### *Das Vergeltungs-Modell*

Das Vergeltungs-Modell geht von der Vorstellung aus, daß Gott durch das Leiden des Menschen Vergeltung übt, was sich wiederum aus der Vorstellung folgt, Gott belohne die Guten und bestrafe die Bösen. Zu Beginn dieses Jahrhunderts hat Max Weber bereits aufgezeigt<sup>32</sup>, daß das Vergeltungsmodell tatsächlich im Bewußtsein der Gläubigen wirksam ist; er unterschied zwischen zwei Kategorien innerhalb des Vergeltungsmodells, einer historischen und einer transhistorischen Vergeltung. Die Erste verknüpft das Böse und das Leiden mit der Geschichte des Menschen und der Menschheit, während die Zweite das Böse und/oder das Leiden außerhalb dieser Geschichte verortet, z.B. in einer Erbsünde und/oder in einem

---

theologisches Problem, in: Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft, Freiburg 1980, 176 - 199; H. Küng, Gott und das Leid, Köln 1974; J.B. Metz, Glaube in Geschichte und Gesellschaft, Mainz 1977; J. Moltmann, Theologie der Hoffnung, München 1966; ders., Trinität und Reich Gottes, München 1980; H. Peukert, Wissenschaftstheorie, Handlungstheorie, Fundamentale Theologie, Frankfurt/M. 1978; K. Rahner, Warum läßt Gott uns leiden?, in: Schriften z. Theologie 14, Zürich 1980; Ricoeur (s. Anm. 14); Schillebeeckx (s. Anm. 13); H. Schlette, Zur Metamorphose der religiösen Erfahrung, in: Religiöse Grunderfahrungen, Freiburg 1977, 155 - 181; ders., Möglichkeiten der Veränderung des religiösen Bewußtseins in religionsphilosophischer Sicht, in: K. Walf (Hg.), Stille Fluchten, München 1983, 119 - 146; P. Schoonenberg, Hij is een God van mensen, Den Bosch 1969; R. Siebert, Vom historischen Materialismus zur Theologie kommunikativer Praxis: Theodizee, in: Kommunikation und Solidarität, Freiburg/München 1985, 52 - 83; D. Sölle, Lijden, Baarn 1973; P. Tillich, The courage to be, ned. vert., De moed om te zijn, Utrecht 19550; ders. (s. Anm. 15); J.A. van der Ven, Zin en onzin van het lijden, in: J.A. van Belzen/J.M. van der Lans (ed.), Rond godsdienst en psychoanalyse, Kampen 1986, 188 - 207; ders., Erfahrung und Empirie in der Theologie?, in: RpB 19/1987, 132 - 151; M. Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, Tübingen 1980; H. Wiersinga, Doem of daad, een boek over zonde, Baarn 1982.

<sup>32</sup> Weber (s. Anm. 31).

Leben nach dem Tode. Einige Operationalisierungen dieser beiden Kategorien lauten: "Unser Leiden ist das Ergebnis unseres Verlusts der Liebe"; "Die Väter haben gesündigt und die Kinder haben dafür zu leiden"; "Unser heutiges Leiden ist die Folge des Bösen in vorgeschichtlichen Zeiten"; "Nach dem Tode haben wir für das, was wir jetzt gefehlt haben, zu bezahlen".

#### *Das Plan-Modell*

Das Plan-Modell besagt, daß Gott das Leiden des Menschen zuläßt und damit etwas im Sinn hat. Gott ist im Hintergrund gegenwärtig und gibt uns nicht auf. Man kann hier zwischen einem geschlossenen und einem offenen Plan-Modell unterscheiden, wobei im ersten Modell Leiden, das Gott zuläßt oder sendet, ohne Zögern angenommen wird. Man schließt die Augen, beugt die Knie und senkt das Haupt. Im zweiten Fall, bei dem eine Menge Unsicherheit und Zweifel vorhanden ist, heißt es, wir sind nicht sicher, aber wir glauben, daß Gott uns aus diesen schlechten Zeiten heraus in eine bessere Situation führen wird. Das Leiden liegt in seiner Hand, und er wird es in eine gute Richtung wenden. Dann werden wir verstehen, wie er es getan hat, und es wird deutlich werden, daß er den leidenden Menschen davor bewahrt hat, in einen Abgrund zu fallen. Dadurch kann er die letzte Garantie genannt werden, auch wenn wir nicht wissen, auf welchem Weg. Für die Zukunft werden wir wissen, daß sein Zulassen und unser Annehmen des Leidens zu unserem Vorteil gereichen oder zum Schluß das geringere von zwei Übeln bedeutet. Wir sind jetzt, obwohl in der Dunkelheit, auf dem rechten Weg und werden das Licht sehen.

#### *Das Mitleid-Modell*

Das vierte Modell nenne ich das Mitleid-Modell. Der Unterschied zum Vergeltungs- und Plan-Modell besteht darin, daß Gott das Leiden des Menschen nicht einfach zuläßt, sondern mit ihm von außen konfrontiert wird. Der Akzent liegt dabei auf der Erfahrung, daß Gott selbst am Leiden teilnimmt. Er bezieht sich emotional auf den leidenden Menschen, ist durch ihn berührt, er umschließt ihn, leidet mit ihm, schreit mit ihm und stirbt mit ihm. Gott identifiziert sich mit dem Menschen. Er ist vor und hinter ihm, über und unter ihm. Das Mitleid-Modell kann daher als das Gegenteil des Apathie-Modell betrachtet werden. Sein grundlegender Gedanke ist der Theopaschitismus und zuletzt der sogenannte relative Patripassianismus, welcher genau die Kritik gegen den im Apathie-Modell implizierten absoluten Theismus darstellt. Eines der schönsten Beispiele für das Mitleid-Modell ist der Psalm 139, ein Lied, das häufig am Krankenbett eines Menschen ein mächtiges Ausdrucksmittel für die emotionale Beziehung zwischen dem leidenden Menschen und Gott ist.

#### *Das Entwicklungs-Modell*

Auch im fünften, dem Entwicklungs-Modell, läßt Gott das Leiden des Menschen nicht einfach zu. Er wird mit dem Leiden konfrontiert. Der Unterschied zum Mitleid-Modell besteht darin, daß die Passivität, zu dem dieses Modell führen mag, durch Aktivität ersetzt ist. Das Entwicklungs-Modell ist deshalb charakterisiert durch den göttlichen Ruf, das Leiden auf die eigenen Schultern zu nehmen und sich durch seine Erfahrung aktiv hindurchzuarbeiten. Gott ruft den Menschen dazu auf, auf das Leiden zu reagieren und mit dem Leiden zu interagieren und so das Risiko zu tragen, heil durchzukommen. Der positive Aspekt dieses Risikos ist ein Prozeß der Erlösung, in dem der Mensch immer tiefer und tiefer hinein-

wächst in die Wahrheit, in die Gutheit und in die Schönheit und Klarheit des Lebens. Gott ruft den Menschen auf zum Mut und zur Hoffnung. Er fordert ihn durch das Versprechen einer guten Zukunft, ohne Seufzen und Klagen, heraus. Es ist ein Prozeß schrittweiser Erlösung, nicht vom Leiden, sondern im Leiden.

#### *Das Stellvertretungs-Modell*

Im sechsten, dem Stellvertretungs-Modell, interpretiert der Mensch sein Leiden als eine von Gott geforderte Selbsthingabe für andere. Dabei ist die Selbsthingabe durch das Evangelium der Nachfolge inspiriert und motiviert: Jesus gab sein Leben für andere. Gottes eigene Liebe ist in diesem Leiden gegenwärtig. Es ist der Durchschein der göttlichen Liebe, die alle Grenzen sprengt: auch die des Todes. Diese Selbsthingabe ist die Wiederholung von Gottes eigener selbsthingebender Liebe für den Menschen, ihre göttliche Manifestation. Man kann dies in Begriffen der sogenannten supererogativen Handlungen von Rawls<sup>33</sup> verstehen: Handlungen, zu denen man nicht verpflichtet ist, weder juristisch noch moralisch. Man überschreitet damit die Grenzen dessen, was beansprucht oder auch gewünscht werden kann, wie z.B.: ein Mann opfert zwei Jahre seines sozialen Lebens, um seine kranke Frau zu pflegen; ein Priester in Lateinamerika engagiert sich in der Bewegung für die Befreiung der Armen und wird deshalb ins Gefängnis geworfen.

#### *Das Mystik-Modell*

Im letzten, dem Mystik-Modell, ist die Qual des Leidens aufgehoben in der mystischen Liebe zwischen Gott und Mensch. Hier verschwindet Leiden nicht, aber es ist umgestaltet, da es zu einem Instrument, einem Vehikel für einen tiefen wechselseitigen Austausch zwischen Gott und Mensch führt. Darin ist ein weites und tiefes Begehren nach Einheit und ein Streben nach Erfüllung enthalten. Daß diese Einheit nicht absolut erreichbar ist, macht das Ganze schmerzhaft. Leiden ist die materiale Seite dieser Pein der Liebe, während die Pein selbst ihr innerster Kern bleibt.

Die sieben Theodizee-Modelle können nun zusammengefaßt werden:

Das Apathie-Modell: das Leiden des Menschen berührt Gott nicht.

Das Vergeltungs-Modell: das Leiden des Menschen ist die Strafe Gottes.

Das Plan-Modell: das Leiden des Menschen hat seinen eigenen Platz in der Bestimmung des Menschen durch Gott.

Das Mitleid-Modell: das Leiden des Menschen wird von Gott liebend geteilt.

Das Entwicklungs-Modell: das Leiden des Menschen ist Gottes Ruf in die Schule des Lebens.

Das Stellvertretungs-Modell: das Leiden des Menschen entspricht Gottes Ruf zur Selbsthingabe des Menschen für andere.

Das Mystik-Modell: das Leiden des Menschen ist ein Gefährt für intimsten Beziehung mit Gott.

---

<sup>33</sup> J. Rawls, A theory of justice, Cambridge 1971.

## Empirische Illustrationen

Im Blick auf die erste Hypothese lautet die empirisch-theologische Frage natürlich: Haben diese sieben Theodizee-Modelle eine empirische Grundlage im Bewußtsein des Menschen? Ich kann auf diese Frage lediglich eine Teilantwort geben. Unsere Forschungen haben sich bis jetzt auf drei der sieben Modelle - das Vergeltungs-, das Plan- und das Mitleid-Modell - beschränkt. In einer Untersuchung haben wir diese in einer Anzahl von Items operationalisiert, die wir drei verschiedenen Populationen vorlegten: (1) 404 Schüler katholischer Schulen im Alter von 12 bis 22 Jahren; (2) 102 in kirchlicher Arbeit aktiven Erwachsenen; (3) 48 in katholischen Krankenhäusern tätigen Pfarrern.

Eine Faktorenanalyse der Daten der ersten Population von 404 katholischen Schülern zeigte, daß lediglich das Vergeltungsmodell und das Mitleid-Modell gegeben sind. Das Plan-Modell fehlt, was bedeutet, daß diese Schüler, sind sie mit Leiden konfrontiert, nicht in Begriffen von Gottes Willen und Bestimmung denken. In *Tabelle 1* erkennen wir eine negative und eine halb positive, halb negative Einstellung gegenüber den vorgefundenen Modellen, wiedergegeben als mittlerer Faktorpunktwert auf einer 4-Punkte-Skala (1 = volle Zustimmung, 2 = Zustimmung, 3 = halb Zustimmung, halb Ablehnung, 4 = Ablehnung). Dem Vergeltungsmodell begegnet man mit einer negativen Einstellung (3.64), während sich für das Mitleid-Modell eine halb positive, halb negative Einstellung (3.17) nachweisen läßt.

*Tabelle 1* Mittlerer Faktorpunktwert für Schüler katholischer Schulen

	Mittelwert	alpha
Vergeltungs-Modell	3.64	.83
Mitleid-Modell	3.17	.95

(N = 404)

Innerhalb dieser Gruppe gibt es eine Korrelation zwischen der Akzeptanz dieser beiden Theodizee-Modelle und der Zugehörigkeit zur Kirche. *Tabelle 2* zeigt die Ergebnisse einer Analyse der Pearson-Korrelation. Sie besagt, daß die Variation der Kirchenmitgliedschaft mit der Variation in der Akzeptanz der Theodizee-Modelle korreliert. Diese Korrelation ist im Falle des Mitleid-Modells dreimal stärker als in dem des Vergeltungsmodells; .73 gegenüber .38. Das bedeutet, daß die folgende Voraussage gemacht werden kann: Je mehr jemand innerhalb dieser Population in der Kirche engagiert ist, umso mehr hat er eine positive Einstellung gegenüber dem Mitleid-Modell.

*Tabelle 2* Pearson-Korrelation zwischen Theodizee und Kirchenmitgliedschaft

	Vergeltung	Mitleid
Kirchenmitgliedschaft	.38	.73

(N = 404)

Die Bedeutung dieser Relation zwischen Kirchenmitgliedschaft und den Theodizee-Modellen kann noch deutlicher durch einen T-Test erhellt werden; in ihm wird die Population in zwei Gruppen, nämlich in Kirchen- und nicht-Kirchen-Mitglieder, geteilt, wobei die erste Gruppe 36% und die zweite 64% dieser Population

der 404 katholischen Schüler umfaßt ( $N_1 = 136$ ,  $N_2 = 268$ ). Der mittlere Faktorpunktwert für diese beiden Gruppen ist in *Tabelle 3* wiedergegeben. Dabei ergibt sich ein sehr deutlicher Unterschied beim Mitleid-Modell, welches unter den Schülern katholischer Schulen von den Kirchenmitgliedern viel mehr als von den nicht-Kirchen-Mitgliedern akzeptiert wird. Die Kirchenmitglieder haben eine ziemlich positive Einstellung zum Mitleid-Modell (2.67), die nicht-Kirchen-Mitglieder dagegen eine negative (3.85). Das Vergeltungs-Modell begegnet lediglich in einer negativen Einstellung, bei den nicht-Kirchen-Mitgliedern (3.85) wie bei den Kirchenmitgliedern (3.49).

*Tabelle 3* T-Test Mittl. Faktorpunktwert Kirchen- u. nicht-Kirchen-Mitglieder

	Vergeltung	Mitleid	P
Kirchenmitglieder	3.49	2.67	.000
nicht-Kirchen-Mitglieder	3.85	3.85	.002

(N = 404)

Die Kirchenmitglieder in *Tabelle 3* haben eine positivere Einstellung zum Mitleid-Modell (2.67) gegenüber einer negativeren zum Vergeltungs-Modell (3.49). Dies stimmt mit den Ergebnissen der statistischen Analyse der zweiten Population - 102 aktive Kirchenmitglieder - überein. *Tabelle 4* zeigt die mittleren Faktorpunktwerte dieser Population. Dabei ist hervorzuheben, daß die Faktorenanalyse hier drei Faktoren isoliert: nicht nur das Vergeltungs- und das Mitleid-Modell, sondern auch das Plan-Modell.

Auch hier begegnet das Vergeltungs-Modell nur in einer negativen Einstellung (3.51), während das Plan-Modell (2.88) und besonders das Mitleid-Modell (1.85) positive Einstellungen hervorrufen. Während im Bewußtsein der katholischen Schüler das Plan-Modell keine Rolle spielt, ist dies bei erwachsenen Kirchenmitgliedern sehr wohl der Fall. Ihre positive Einstellung zum Plan-Modell ist bemerkenswert, weil in der theologischen Literatur die These vertreten wird, es würde durch das Mitleid-Modell ersetzt. Die Frage lautet daher, ob die Theologie eine künftige Entwicklung vorwegnimmt, oder ob die Theologen ihre Arbeit zu voreilig getan haben.

*Tabelle 4* Mittlerer Faktorpunktwert Aktive Kirchenmitglieder

	Mittelwert	alpha
Vergeltung	3.51	.80
Plan	2.88	.80
Mitleid	1.85	.86

(N = 102)

Die dritte Population, eine Gruppe von 48 in katholischen Krankenhäusern tätigen Pfarrern, paßt in die Theodizee-Untersuchung ebenso gut. *Tabelle 5* zeigt die mittleren Faktorpunktwerte. Sie enthalten die gleiche Tendenz im Vergleich mit der Population der aktiven Kirchenmitglieder der *Tabelle 4*. Aber es gibt auch Unterschiede. Das Vergeltungs-Modell begegnet bei den aktiven Kirchenmitgliedern mit 3.51 und bei den Pfarrern negativer mit 3.71. Genauso ist es mit dem Plan-Modell: bei den aktiven Kirchenmitgliedern mit 2.88 und bei den Pfarrern

negativer mit 3.09. Das Mitleid-Modell begegnet auf dem umgekehrten Weg: bei den aktiven Kirchenmitgliedern mit 1.85 und bei den Pfarrern positiver mit 1.71.

*Tabelle 5* Mittlerer Faktorpunktwert Krankenhauspfarrer

	Mittelwert
Vergeltung	3.71
Plan	3.09
Mitleid	1.71
(N = 48)	

Diese Ergebnisse erläutern die theoretische Einsicht, daß die Akzeptanz von Theodizee-Modellen nicht kulturfrei (culture-free), in diesem Fall kirchenfrei ist. Die Identifikation mit dem Mitleid-Modell variiert deutlich mit dem Maß der Kirchenmitgliedschaft und mit der Stellung innerhalb der Kirche. *Tabelle 3* zeigt, daß die Kirchenmitglieder unter den katholischen Schülern dem Mitleid-Modell eine positivere Haltung (2.67) entgegenbringen, während die nicht-Kirchen-Mitglieder unter ihnen eine negative Einstellung (3.85) zeigen. *Tabelle 4* zeigt, daß erwachsene aktive Kirchenmitglieder zum Mitleid-Modell eine deutlich positive Einstellung (1.85) entwickeln, während *Tabelle 5* belegt, daß Krankenhauspfarrer eine noch positivere Einstellung (1.71) dazu haben.

#### Hypothese (2): Die ordinale Typologie der sieben Theodizee-Modelle

Meine zweite Hypothese bezieht sich auf die ordinale Sequenz in der Typologie der sieben Theodizee-Modelle. Obwohl ich dafür keinerlei direkten empirischen Beleg habe, halte ich es dennoch für möglich, dafür einige theoretische und empirische Hinweise und auch einige allgemeine Merkmale für entsprechende Tests zu benennen.

Ich habe diese Abfolge von sieben Theodizee-Modellen aus der Religionstheorie von Glock und Stark<sup>34</sup> abgeleitet, indem ich ihre Taxonomie der religiösen Erfahrung auf das Theodizee-Thema angewandt habe. Diese Anwendung wurde jedoch nicht direkt durchgeführt, was z.B. bedeutet, daß die Ebenen des Theodizee-Modells ('Vergeltung', 'Plan', 'Mitleid', 'Stellvertretung') nicht im Schema von Glock und Stark wiedergefunden werden können. Ich habe also fundamentale Änderungen vorgenommen: Ich habe das Vergeltungs-Modell von der dritten Stelle bei Glock und Stark an die zweite Stelle gesetzt und drei andere Modelle hinzugefügt, das Apathie-, das Entwicklungs- und das Mystik-Modell. Ich hoffe, daß sich in naher Zukunft Gelegenheit ergibt, diese meine Anwendung und Korrektur zu legitimieren.

Das Rationale der ordinalen Sequenz der Typologie liegt im Zuwachs an Intimität in der Beziehung zwischen Gott und Mensch, wie Glock und Stark dies genannt haben. Die Modelle zeigen einen Zuwachs in ihrer Intensität der Kommunikation zwischen Gott und Mensch. Das Apathie-Modell als erstes enthält gar keine Kommu-

<sup>34</sup> Ch. Glock/R. Stark, Religion and society in tension, Chicago 1965.

nikation. Das Vergeltungs-Modell als zweites hat die niedrigste Qualität von Interaktion, während das Mystik-Modell als das letzte die höchste Qualität von wechselseitiger emotionaler Verschränkung ausdrückt. Im Vergeltungs-Modell handelt Gott auf eine unpersönliche, objektive und prozedurale Weise; er ist wie ein unparteiischer Richter<sup>35</sup>. Im Mystik-Modell ist er dagegen Partner einer intensiven wechselseitigen Liebe, in die das existentielle Leiden und der Schmerz der Liebe verwoben sind<sup>36</sup>. Die vier anderen Modelle zeigen ein Anwachsen von unparteiischer Interaktion in Richtung schmerzlicher liebender Intimität. Im Plan-Modell ist Gott nicht persönlich abwesend, er ist gegenwärtig und leitet Verletzung, Schmerz und Sorge in eine gute Richtung. Die Frage nach dem "Wie" ist dabei allerdings unklar. Im Mitleid-Modell ist Gott emotional beteiligt; er nimmt teil an der Gemeinschaft der Schwachen, er ist ein Gefährte im Tal der Tränen. Im Entwicklungs-Modell ist er begeisternder Anreiz für ein Durchschreiten des Leidens unter der Perspektive der Schule des Lebens. Im Stellvertretungs-Modell offenbart sich Gott in der Selbsthingabe des Leidens für andere.

Für dieses Rationale, das der Abfolge der Typologie unterliegt, gibt es ein grundlegendes theologisches Argument, das in dem Theologoumenon von der Analogie des Glaubens ('*analogia fidei*') enthalten ist. Danach ist alle Rede von Gott und über Gott und Mensch analogisch zu verstehen. Das bedeutet, daß unsere Aussagen über die Beziehung zwischen Gott und Mensch Ursprung, Struktur und Inhalt in den Beziehungen haben, welche Menschen untereinander realisieren. Die sozialpsychologische Forschung hat einige Prinzipien, die das soziale Leben des Menschen prägen, aufgedeckt. Drei davon sind: Fairness, Gleichheit und Bedürfnis<sup>37</sup>. Man kann in diesen drei Prinzipien und den Modellen der Theodizee-Typologie eine gemeinsame Struktur erkennen. Ähnlich kann die psychologische Erforschung der Entwicklung von Liebesbeziehungen mit ihrer Unterscheidung von null-Kontakt, einseitigem, zweiseitigem und wechselseitigem Kontakt für eine weitere Klärung der sequentiellen Ordnung unserer Typologie grundgelegt werden und hilfreich sein<sup>38</sup>.

Es gibt einen angemessenen Weg, die Validität der vorgeschlagenen ordinale Sequenz zu überprüfen. Es ist möglich, ein sogenanntes semiklinisches Interview im Sinne Piagets<sup>39</sup> durchzuführen, wobei die Gesprächspartner gefragt werden, warum sie ein bestimmtes Theodizee-Modell akzeptieren und ein anderes zurückweisen. Die Aufmerksamkeit richtet sich dabei auf das Maß der Interaktion, Kommunikation und Intimität in der gläubigen Beziehung zu Gott bei der jeweiligen Person. Die bereits erwähnte psychologische Forschung kann dabei hilfreich sein, in den Antworten der Gesprächsteilnehmer jenen Zuwachs an Kommunikation und

35 Vgl. R. Bultmann, *Theologie des Neuen Testaments*, Tübingen 1965.

36 Sölle (s. Anm. 31).

37 P. Veen/H. Wilke, *De kern van de sociale psychologie*, Deventer 1986.

38 Vgl. K. Deaux/L.S. Wrightsman, *Social psychology in the 80s*, Belmont 1984.

39 Vgl. F. Oser/P. Gmünder, *Der Mensch, Stufen seiner religiösen Entwicklung*, Zürich 1984.

Intimität, der in der Typologie der sieben Modelle impliziert ist, zu erkennen. Durch eine Inhalts-Analyse (content analysis) solcher Daten kann dann die ordinale Sequenz unserer Typologie verifiziert oder falsifiziert werden.

Danach und vielleicht schon als nächster Schritt ist es möglich, mit Hilfe der erwähnten psychologischen Forschung, den Zuwachs an Kommunikation und Intimität zwischen Gott und Mensch direkt zu operationalisieren und in eine Sammlung von Fragen für die Forschung aufzunehmen. Die Daten, die durch die Antworten auf diese Fragen gewonnen werden, können dann einer Guttman-Skalen-Analyse unterzogen werden.

### Hypothese (3): Die Entwicklungstypologie der sieben Modelle

Gibt es Anzeichen dafür, daß unsere Typologiesequenz charakteristische Merkmale eines Entwicklungsgeschehens hat? Auch hier kann ich keine direkte empirische Evidenz nachweisen. Aber wie überall ist auch hier der Ausgangspunkt für gute empirische Forschung eine gute Theorie<sup>40</sup>, auch in der Theologie<sup>41</sup>. Von daher ist es notwendig, einige Gedanken zu dem Thema zu entwickeln, besonders auch wegen des gänzlichen Mangels an empirischen Untersuchungen zu diesem Gegenstand.

Ich betone zwei Kriterien, von denen beide die Grundlage für eine Behauptung abgeben können, daß ein gegebenes Modell in der Typologie adäquater ist als das vorhergehende. Das ist genau die Rationalität, die jeder Entwicklungstypologie unterliegt. Eine Person, die eine höhere Stufe erreicht hat, kann nicht verneinen, daß diese Stufe (n) besser ist als die vorhergehende (n - 1), wobei besser im Sinne von angemessener zu verstehen ist.<sup>42</sup> Deshalb ist das Vorschreiten von Stufe (n - 1) nach Stufe (n) irreversibel. Das erste der beiden Kriterien handelt von der Transzendenz Gottes in seiner Beziehung zum Menschen, das zweite von der Anerkennung des Leidens in dieser Beziehung.

Das erste Kriterium besagt, daß sich die Transzendenz Gottes im Verlaufe der sieben Modelle ändert und transformiert. Die absolute Transzendenz der totalen Unerreichbarkeit (Apathie-Modell) wird langsam durch eine immanente Transzendenz ersetzt, bis schließlich am Ende die göttliche Transzendenz der leidenden Hilflosigkeit erreicht ist (Mystik-Modell), was von den sieben Theodizee-Modellen her verdeutlicht werden kann: Modell 1: Gott ist unerreichbar. Modell 2: Gott ist der absolute Richter. Modell 3: Gott verläßt den leidenden Menschen nicht. Modell 4: Gott leidet mit ihm. Modell 5: Gott leidet, während er den Menschen ermutigt, aus seinem Leiden zu lernen. Modell 6: Gott leidet im erlösenden Leiden für andere. Modell 7: Er leidet persönlich in einer intimen Einheit der schmerzvollen Liebe.

---

<sup>40</sup> K. Popper, The logic of scientific discovery, London 1986; A.D. de Groot, Methodologie, Den Haag 1964.

<sup>41</sup> Van der Ven (s. Anm. 31).

<sup>42</sup> W. van Haaften, Ontwikkelingsfilosofie, Muiderberg 1986.

Das zweite Kriterium bezieht sich auf die Tatsache, daß die nachfolgenden Modelle die Verneinung und Unterdrückung des Leidens vermindern, gerade in seiner Sinnlosigkeit, und es stattdessen mehr und mehr anerkennen und akzeptieren. In Begriffen von Philosophie und Theologie heißt dies: Die Aporie, die in der Erfahrung von Kontingenz und Endlichkeit liegt, klärt sich zunehmend, sowohl kognitiv wie emotional. Diese Aporie nimmt mehr und mehr die Züge eines Mysteriums an: die Züge eines Geheimnisses der Zerbrechlichkeit und eines Trauerspiels der menschlichen Existenz. Eine Negativität, die die ganze menschliche Existenz bestimmt und zugleich transzendiert. Man kann behaupten, daß die aufeinanderfolgenden Modelle zunehmend eine harte Konfrontation mit der Negativität des Leidens beinhalten. In ihnen tritt das geheimnisvolle Wesen des Leidens immer stärker in den Vordergrund.<sup>43</sup> Die Aporie stellt daher nicht ein eigenes Theodizee-Modell dar, sondern ist vielmehr in allen sieben Modellen einbeschlossen.<sup>44</sup> Man kann hier eine deutliche Analogie zu den umgangssprachlichen Suizid-Motiven, wie sie von Döbert und Nunner/Winkler entdeckt worden sind<sup>45</sup>, erkennen. In ihren Untersuchungen unter 113 Schülern hielten sie die Einsicht fest, daß diese Jugendlichen einen Zuwachs an Interaktion mit Sinnlosigkeit in Begriffen von Differenzierung und Integration zeigen. Wir selbst wollen in unserer dritten Theodizee-Hypothese unsere Aufmerksamkeit auf den Zuwachs beim Anerkennen und Annehmen der Sinnlosigkeit des Leidens richten. Das kann für jedes der sieben Modelle verdeutlicht werden: Modell 1: Leiden existiert nicht wirklich. Modell 2: Leiden hat einen positiven Sinn; Böses ist durch Leiden wiedergutmacht. Modell 3: Leiden hat, so negativ es auch jetzt sein mag, letztendlich einen positiven Sinn, da es im Plan Gottes einen bestimmten Platz inne hat. Modell 4: Leiden ist negativ, aber man kann es ertragen, da Gott daran teilnimmt. Modell 5: Leiden ist negativ, aber man muß hindurch, um zu lernen und sich zu entwickeln. Modell 6: Die Selbsthingabe des Leidens kann als allerletztes Ziel beinhalten: den Tod. Modell 7: Der Mystiker schreit, daß sein Leiden sich im Zentrum des Schmerzes der Liebe Gottes befindet.

Die Überprüfung dieser dritten Hypothese kann erst in der Zukunft durchgeführt werden. Wegen der Unterscheidung von Stufen und Phasen ist eine Längsschnittuntersuchung nicht erforderlich. Wir beschränken unsere empirische Untersuchung auf die Stufen und behandeln Alter als Hintergrundvariable. Der Unterschied zwischen der zweiten und der dritten Hypothese ist dabei der, daß die Versuchspersonen gefragt werden, warum die Stufe (n), auf der sie sich befinden, angemessener ist als die vorhergehende (n - 1) und ob und warum dieser Fortschritt irreversibel ist. Auch hier kann die Methode des semiklinischen Interviews hilfreich sein. In dem Fall muß die Aufmerksamkeit auf die beiden oben genannten Kriterien gerichtet werden: die Transzendenz Gottes und die geheimnisvolle Negativität des Leidens.

<sup>43</sup> Vgl. Peukert (s. Anm. 31).

<sup>44</sup> Schlette (s. Anm. 31).

<sup>45</sup> R. Döbert/G. Nunner-Winkler, Die Bewältigung von Selbstmordimpulsen im Jugendalter, in: W. Edelstein/J. Habermas (Hg.), Soziale Interaktion und soziales Verstehen, Frankfurt/M. 1984, 348 - 379.

Es ist ersichtlich, daß diese entwicklungsbezogene Untersuchung für die pastorale und katechetische Praxis von größter Bedeutung ist. Das Theodizee-Thema steht im Zentrum der christlichen Tradition, zugleich ist es aber auch die zentrale Frage der Menschen in der modernen Gesellschaft. Eine empirisch-theologische Theodizee-Untersuchung kann einen Einblick in das Bewußtsein und in die Entwicklung des Bewußtseins des modernen Menschen vermitteln, welcher für pastorale und katechetische lenkende Aktivitäten notwendig ist. Auch sind darin viele fundamentale Fragen enthalten. Erstens: Wie ist die Beziehung Beziehung zwischen einer empirischen und einer normativen Theodizee? Zweitens: Wie geht man mit dem Pluralismus normativer Theodizeen um? Drittens: Ist Stufe  $n - 1$  von geringerem religiösen (und/oder theologischen) Wert als Stufe  $n$ ; ist Stufe  $n + 1$  von höherem religiösen (und/oder theologischen) Wert als Stufe  $n$ ? Viertens: Ist es richtig, Menschen in Richtung Stufe  $n + 1$  zu lenken? Fünftens: Wie können wir pastorale und katechetische Vorgehensweisen konstruieren, welche eine Entwicklung in Richtung Stufe  $n + 1$  ermöglichen? Ich hoffe, diese Fragen in Zukunft näher erörtern zu können, da im gegebenen Zusammenhang dafür kein Raum ist.

#### IV. Einige vorläufige Schlußfolgerungen

Ich will versuchen, den vorgelegten Beitrag in zehn, im vorangehenden Text enthaltenen vorläufigen Schlußfolgerungen zusammenzufassen:

- (1) Bei den tieferen Gefühlen im Bezug auf das menschliche Leiden können relationale und existentielle Gefühle unterschieden werden; die Letzteren kommen nur durch die emotionelle Erfahrung der Ersteren an die Oberfläche, sind aber nicht auf jene zu reduzieren.
- (2) In den existentiellen Gefühlen in Bezug auf das Leiden begegnen drei Suchbewegungen: die nach der menschlichen Endlichkeit und Schuld, die nach der Bedeutung des Lebens und die nach dem Ende des Todes.
- (3) Diese Suchbewegungen kommen zu relativer Ruhe und Stille, wenn entweder religiöse oder nicht-religiöse Sinngewinnungs-Motive gefunden werden. Der Schlüsselbegriff in diesen Motiven ist Transzendenz. Diese befreit nicht von dem Leiden, sondern befreit in dem Leiden. Sie macht das Leiden erträglich.
- (4) Religiöse und nicht-religiöse Sinngewinnungs-Motive haben eine gemeinsame Struktur unter ihren semantischen Differenzen.
- (5) Die Theodizee beinhaltet die christliche Reflexion auf die Modelle der Relation zwischen Gott und dem Leiden. Sieben Modelle können unterschieden werden: das Apathie-, das Vergeltungs-, das Plan-, das Mitleid-, das Entwicklungs-, das Stellvertretungs- und das mystische Modell.
- (6) Nicht-religiöse Sinngewinnungs-Motive in Bezug auf das Leiden werden in der Anthropodizee, Sociodizee, Biodizee und Kosmodizee gefunden.
- (7) Wegen der unter (4) erwähnten gemeinsamen Struktur beinhalten Anthropodizee, Soziodizee, Biodizee und Kosmodizee jeweils die unter (5) genannten Modelle. Diese Modelle sind also sowohl religiös als auch nicht-religiös formulierbar.
- (8) Hypothese (1): die sieben genannten Modelle bilden eine empirische Typologie, das heißt: sie sind in dem (religiösen) Bewußtsein der Menschen empirisch unterscheidbar.
- (9) Hypothese (2): Diese Typologie hat eine ordinale Struktur. Das impliziert: die ersten Modelle sind die niedrigsten, die letzten die höchsten. Die Modelle

nehmen zu im Blick auf die kommunikativen und intimen Relationen zwischen Gott und Mensch.

(10) Hypothese (3): Diese Typologie trägt die Merkmale einer Entwicklung, was beinhaltet, daß die aktuelle Stufe (n) als angemessener belegt ist als die frühere Stufe  $n - 1$  und daß der Übergang zu jener irreversibel ist. Dies hängt mit den beiden Kriterien zusammen: der Vergegenwärtigung des immanenten Charakters der Transzendenz Gottes und der Anerkennung des Leidens.

Prof. Dr. Johannes A. van der Ven  
 Fachgruppe für Pastoraltheologie  
 Katholieke Universiteit  
 Heyendaalseweg 121 a  
 6525 AJ Nijmegen  
 Niederlande

HANS-JÜRGEN FRAAS  
 DIE KONSTITUTION DER PERSÖNLICHKEIT  
 UND DIE SYMBOLE DES GLAUBENS

Ich-Konstitution

In zunehmendem Maß wird in der Psychologie überhaupt und in der Religionspsychologie nach integrativen Konzepten der Persönlichkeitsentwicklung gesucht, verstärkt noch durch das auffallende Anwachsen der Biographie-Forschung.<sup>1</sup> Wenn man nach Gemeinsamkeiten zwischen den konkurrierenden psychologischen Theorie-Ansätzen der kognitiven Psychologie, der Psychoanalyse und dem symbolischen Interaktionismus fragt, stößt man auf den Symbolbegriff bzw. die Tatsache der Symbolisierungstendenz des Menschen. Der Symbolbegriff war in früheren Zeiten eine Domäne der Theologie; um so mehr legt sich die Frage nahe, ob und in welcher Weise vielleicht gerade in diesem übergreifenden, vorsezifischen Begriff die religiöse Thematik impliziert ist. Vergleichbarkeit ermöglichte gegenseitige Befruchtung der einzelnen Theorien setzt allerdings einen gemeinsamen Rahmen voraus. Dieser Rahmen ist in einer *Persönlichkeitstheorie* zu suchen, *die nicht von einer partikularen psychologischen oder soziologischen Theorie her entwickelt werden kann*. Empirische Theorien sind methodisch zwangsläufig auf Einzelaspekte der Wirklichkeit ausgerichtet, die untereinander auswechselbar, nicht aber unmittelbar kompatibel sind - man kann sowohl die eine als auch die andere Sichtweise wählen, ohne aber diese untereinander zwingend in einen Zusammenhang bringen zu können.

Der zu suchende gemeinsame Rahmen kann also nicht im empirisch Aufweisbaren liegen, weil er damit selbst der Partikularität der Betrachtungsweise verfallen würde. Er kann auch nicht aus der Addition von Teilaspekten gewonnen werden, da hierbei, wenn sich denn eine geordnete integrative Einheit ergeben soll, das ordnende oder vereinende Prinzip schon vorausgesetzt ist, der gemeinsame Oberbegriff, der die Integrierbarkeit ermöglicht.

Vielmehr ist nach den Voraussetzungen oder Bedingungen aller denkbaren empirischen Teilaspekte zu fragen, nach einer Persönlichkeitstheorie, die die empirischen Teiltheorien erst unter allgemeine anthropologische Kategorien stellt. Eine solche Theorie hat eine dreifache Anforderung zu erfüllen: Sie hat ihre erkenntnisleitenden Prämissen vorher zu benennen, sie hat ihre logische Konsi-

---

<sup>1</sup> Vgl. z.B. M. Kohli/G. Robert (Hg.), Biographie und soziale Wirklichkeit, Stuttgart 1984, 4, die die verstärkt auftretende Biographie-Forschung als auf das "ganze Leben" des Subjekts" gerichtet bezeichnen, als die "umfassendste Thematisierung von Subjektivität"; A. Blasi, Concept of Development in Personality Theory, in: J. Loevinger, Ego Development, San Francisco/Washington/London, 1980, 29 - 53: "Ego development is presented as the 'master trait' in personality, as the frame that provides more specific traits with their meanings and around which the whole edifice of personality is constructed", 41.

stenz zu erweisen, und sie hat sich der Falsifikations-Probe auszusetzen.<sup>2</sup>

Erkenntnisleitend soll im folgenden die Grunderfahrung sein, daß der *Mensch sich als sich vorgegeben erfährt*: Sich seiner bewußt werdend findet er sich immer schon in einer menschlichen Lebenswelt vor, empfängt er sich, verdankt er sich einem vorgegebenen Kontext. Dieses Sich-Gegebensein der Person ist der kategoriale Grundsatz aller weiteren Überlegungen ; er übersteigt das empirische Moment, sofern der Mensch sich nicht nur als einer erfährt, der sich zu sich selbst verhält, sein Leben führt und darin Subjekt- und Objekt-Charakter zugleich besitzt, sondern sofern die Konstitution des Subjektes als autonome Einheit selbst auf das Sich-Gegebensein verweist.

Der Erfahrung des Sich-Gegebenseins entspricht Schleiermachers Definition von Religion als dem Gefühl schlechthinniger Abhängigkeit, wobei das Gefühl von Schleiermacher näherhin als "unmittelbares Selbstbewußtsein" bestimmt wird. Das Abhängigkeitsgefühl besteht im Bewußtsein des "Sich-selbst-nicht-so-gesetzt-Habens" und der daraus resultierenden Verneinung schlechthinniger Freiheit. Als unmittelbares ist das Selbstbewußtsein vorreflexiv und umfaßt Subjekt und Objekt im Vertrautsein mit seinem Körper, seiner Welt und zugleich der darin implizierten Sinnhaftigkeit/Rationalität der Welt. Das allmählich zum Selbstbewußtsein aufsteigende Bewußtsein findet sich immer schon in der Ausgelegtheit von Wirklichkeit vor, die sich nicht menschlicher Herkunft verdankt, "sondern einem alles menschliche Handeln übergreifenden Geschehen, an dem der Mensch nur rezeptiv partizipiert"<sup>3</sup>.

Nun ist der Denkansatz Schleiermachers, wie Pannenberg gezeigt hat<sup>4</sup>, zu seinem eigenen Verhängnis über seinen zentralen Begriff des Selbstbewußtseins in die Nähe des transzendentalen Idealismus geraten und hat damit seine Chance verlor, die Personalität des Menschen aus seinem vorgängigen Weltbezug/Kontext heraus vom Begriff der Stimmung her als dem Medium der symbiotischen Zusammengehörigkeit von Selbst und Welt zu erklären (der Begriff der Stimmung wird dem symbiotischen Aspekt noch besser gerecht als das bereits polarisiert angelegte Gefühl). Das Abhängigkeitsgefühl ist nach Schleiermacher vermittelt durch die Erfahrung der Abhängigkeit im Naturzusammenhang und verweist somit implizit auf die Mutterbeziehung.<sup>5</sup>

Der transzendente Idealismus stellt gewissermaßen insofern das Gegenmodell dar, als er beim Selbstbewußtsein unmittelbar einsetzt und damit das, was er erklären will, nämlich eben das Selbstbewußtsein, schon voraussetzen muß, um es erklären zu können, wie es im Denkmodell der Selbstkonstitution des Ich in

---

<sup>2</sup> E. Herms, Die Funktion der Realitätsauffassung in der Psychologie Sigmund Freuds, in: H. Fischer (Hg.), Anthropologie als Thema der Theologie, Göttingen 1978, 166 - 202.

<sup>3</sup> E. Herms, Theologie - eine Erfahrungswissenschaft, München 1978, 45.

<sup>4</sup> W. Pannenberg, Anthropologie in theologischer Perspektive, Göttingen 1983, 243.

<sup>5</sup> Glaubenslehre 1821, § 46, 2.

Fichtes Wissenschaftslehre 1794 konzentriert deutlich ist.<sup>6</sup> Auf diese Aporie im vorliegenden Zusammenhang zu verweisen ist nicht unwichtig, weil sie im kategorialen Bereich verschiedener gegenwärtiger empirischer Untersuchungen noch nicht überwunden ist, worauf später einzugehen sein wird.

Die logische Aporie der Selbstkonstitution des Subjekts entspricht der alltagsweltlichen Erfahrung des Sich-Vorfindens. Es muß sich erweisen, ob die Frage der Konstitution des autonomen Subjekts angesichts des empirischen Faktums des Sich-Gegebenseins im kategorialen Rahmen des *ursprünglichen* Schleiermacherschen Ansatzes eine angemessene Deutung finden kann.

Diese Deutung wird möglich durch eine begriffliche Differenzierung, die sich von der Psychologie her ergibt, und die die Doppelrolle des Ich (das Ich setzt sich selbst im Sinn einer Tathandlung, ist zugleich Subjekt und Objekt, Hervorbringendes und Hervorgebrachtes), in einem neuen Licht erscheinen läßt:

#### Die Unterscheidung von I und Me/Self

Die Unterscheidung von I und Me bzw. Self geht auf W. James zurück. Nach James ist der Leib der Inhalt des Selbst als Ausgang aller weiteren Entwicklung, während ein Ich im eigentlichen Sinn dem Neugeborenen noch nicht zuzusprechen ist. Wohl kennt James Bewußtseinsakte, die auf das leibhaftige Selbst bezogen sind; er beschreibt sie als Bewußtseinsstrom (the stream of thought).<sup>7</sup> Demnach ist der Leib das "Medium", "in welchem das Bewußtsein die Einheit seiner Inhalte erfäßt"<sup>8</sup>. Dieses "Körper-Selbst", zu dem James auch die Kleidung, die nähere Familie ("bone of our bone and flash of our flash"), das Heim, das Eigentum zählt, wird ergänzt durch das soziale Selbst ("a man's Social Self is the recognition which he gets from his mates", "a man has many social selves as there are individuals who recognize him as carry an image of him in their mind") und das geistige Selbst (das Selbstbewußtsein), "the entire stream of our personal consciousness ...or 'section' of that stream", "a reflective process", the ability "to think ourselves as thinkers". Allerdings werden die geistigen Aspekte des Selbst von James entsprechend seinem empiristischen Ansatz nicht über den "Gedankenstrom" hinausgehend vermittelt gedacht. So bleibt die Beantwortung der Frage nach der Einheit der Persönlichkeit (geistiges Selbst) beschränkt auf die Abfolge geistiger Akte, deren Einheit durch die synthetische Funktion des Ich<sup>9</sup> gegeben ist. Damit ergibt sich folgendes: Das Selbst als vorgegebene Totalität aller "Zustände, Qualitäten und Handlungen" ist das Medium, das dem momenthaft-aktualen Ich im Maße des sich entwickelnden Selbstbewußtseins Kontinuität und Identität verleiht und die synthetische Funktion ermöglicht. Das Selbst ist damit der vorgegebene Kontext des Bewußtseins im körperlichen und

<sup>6</sup> Vgl. dazu J. Rohls, Person und Selbstbewußtsein, in: NZSystTh u. RelPhil 21/1979, 54 - 71; Pannenberg (s. Anm. 4), 196, 214.

<sup>7</sup> W. James, The principles of Psychology I, New York 1950, 292ff.

<sup>8</sup> Pannenberg (s. Anm. 4), 214.

<sup>9</sup> Ebd. 213f.

sozialen Sinn, der Gegen-Stand, der Bewußtsein als Selbst-Bewußtsein allererst ermöglicht. "Vertrautheit mit 'sich' ist also immer schon vermittelt durch Vertrauen auf einen bergenden und fördernden Kontext, in dem ich allererst zu mir selbst erwache"<sup>10</sup>.

Die Unterscheidung von I (aktuales Ich) und Me (soziale vermitteltes Selbst) wird von G.H. Mead übernommen. Nach Mead kommt es zur Selbstreflexion durch die Wahrnehmung der Sprache bzw. der eigenen Lautgebärde: Ich kann mich selbst nicht sehen, wohl aber hören. Aus dieser Erfahrung heraus ergibt sich die Möglichkeit, zu sich selbst ein Verhältnis zu gewinnen, gleichzeitig Subjekt (Hörender) und Objekt (Gehörtwerdender) zu sein. So habe ich zu mir das gleiche Verhältnis wie zu anderen auch: Ich höre jemanden, der spricht. Ich und Selbst stehen sich wahrnehmend gegenüber: Als Hörender höre ich mich so, wie andere mich auch hören, bin also mit den anderen identisch, habe ein Umfeld, von dem her ich mich verstehen kann, bin auf Sozialität bezogen. Dieser andere ist nicht dieser oder jener andere, sondern der andere schlechthin, der "generalized other".

Auch bei Mead ist also die Leiblichkeit das Medium der Selbstwahrnehmung; der Körper als Wahrnehmungsorgan ist die Brücke zwischen mir und den anderen, mir und der Sozialität, wobei die anderen mein Selbst konstituieren. Ich bin gewissermaßen im anderen bei mir selbst: Mein Selbstbewußtsein gründet darin, mich wahrzunehmen, wie ich von den anderen wahrgenommen werde. Körper-Selbst und soziales Selbst sind direkt ineinander verschränkt. Meads Interesse liegt allerdings - in einem gewissen Rückfall gegenüber James - einseitig auf dem sozialen Selbst.

Man hat Mead Sozialbehaviorismus vorgeworfen, sofern eben das Selbstbewußtsein durch die anderen konditioniert werde. Diesem Vorwurf ist aber entgegenzuhalten, daß das spontan handelnde Ich für Mead konstitutiv an diesem Vorgang beteiligt ist. Allerdings gerät Mead damit in die dem (das Ich in Reflexe auflösenden) Behaviorismus entgegengesetzte Aporie, bei Anerkennung der körperlichen und sozialen Umweltbezogenheit des Selbst das Ich als das Element der Subjekthaftigkeit der Selbstreflexion schon voraussetzen zu müssen (Fichte-Aporie s.o.). Die stärkere Berücksichtigung der Körpersphäre als Voraussetzung alles weiteren und des im Gegensatz zu den sozialen Rollen einzigen, womit sich das Individuum so abfinden muß, wie es gegeben ist, hätte ihm die Vorfindlichkeit als schlechthinige Abhängigkeit bewußt machen können, die auch die sozialen Rollen erst begründet.

Auch J. Piagets Reflexion setzt mit der anfänglichen Unterschiedenheit von Subjekt und Objekt bzw. mit der Ganzheit des Verhältnisses von Organismus und Umwelt, mit dem ichlosen Bewußtsein des Neugeborenen ein.<sup>11</sup> Das durchgängige Thema der kognitiven Entwicklung ist die Wiederherstellung der ursprünglichen Lebenseinheit von Kind und Umwelt/Mutter, so etwa im Saugreflex als Assimilation der

<sup>10</sup> Ebd. 214f.

<sup>11</sup> J. Piaget, Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde, Stuttgart 1974, 342; ders., Nachahmung, Spiel und Traum, Stuttgart 1975, 31.

Umwelt mit dem Ziel der Einverleibung, verbunden mit einem sensomotorischen Wiedererkennen.<sup>12</sup> Die Frage nach der Motivation des Geschehens (dem affektiven Bereich) behandelt Piaget nicht ausdrücklich; immerhin geht er gelegentlich auf die Beziehung zum affektiven Bereich und damit auch zur Psychoanalyse ein.<sup>13</sup> Er weist darauf hin, daß die egozentrisch bestimmte Assimilation durch die Akkomodation ergänzt werde und im Zusammenspiel beider sich das Potential der angeborenen Intelligenz entfalte.

Indem der symbiotisch-ganzheitliche Ausgangspunkt der Entwicklung des Kindes im weiteren Gedankengang Piagets keine Rolle mehr spielt, der soziale Aspekt der Entwicklung also wesentlich unberücksichtigt bleibt, erscheint das Kind von Anfang an als ein seiner Umwelt gegenüber "handelnder" Organismus. Mit dem Begriff des "Handelns"<sup>14</sup> schleicht sich - der Absicht Piagets entgegen - auch bei ihm die Vorstellung ein, daß das handlungsfähige Subjekt der Umwelt gegenüber bereits vorausgesetzt sei. Diese mangelnde Präzision dürfte dadurch bedingt sein, daß Piaget auf die Akzentuierung des Selbst als eines analogen Begriffs im Sinne des zum Ich Gehörenden, aber doch dem Ich körperlich Vorgegebenen verzichtet, weil er nicht die Entwicklung der Persönlichkeit überhaupt, sondern speziell die der Intelligenz im Auge hat. So bleibt entweder die Fichte-Aporie oder die Auflösung der Person in ein Strukturen-System, das im Hinblick auf den Persönlichkeitsbegriff mit dem Behaviorismus zumindest vergleichbar ist.

Schließlich ist nach den Voraussetzungen des Selbstbewußtseins im psychoanalytischen Entwicklungsmodell zu fragen. Auch im Sinne Freuds beginnt die Entwicklung des Menschen ich-los: Das kindliche Ich ist noch keine eigenständige Entität.<sup>15</sup> R. Spitz spricht von einem "undifferenzierten Zustand": "Dieser Organismus hat noch kein Bewußtsein, keine Wahrnehmung (perception), keine Empfindung (sensation) und psychischen Funktionen, seien sie bewußt oder unbewußt."<sup>16</sup> Die Verarbeitung von Reizen im Rahmen der Ichentwicklung angeborener Funktionen und Organismatoren geschieht im sozialen Feld der Mutter-Kind-Beziehung - also auch hier körperliche und soziale Vorgaben nebeneinander bzw. ineinander: Mit dem Primat des Es, dem Triebbereich ist von Freud her gewissermaßen die Leiblich-

<sup>12</sup> J. Piaget, Das Erwachen der Intelligenz beim Kind, Stuttgart 1969, 43ff.

<sup>13</sup> Vgl. ders., Nachahmung (s. Anm. 11), 263 u.ö.

<sup>14</sup> Ders. (s. Anm. 12), 51, 54 u.ö.; vgl. Pannenberg (s. Anm. 4), 339. Piaget spricht vom objektlosen Subjekt (Der Aufbau <s. Anm. 11>, 17), während doch faktisch Subjekt und Objekt sich gegenseitig bedingen. Auch die Begriffe der Assimilation und der Akkomodation setzen ein solches Subjekt voraus, vgl. die vielfache Kritik am Begriff des frühkindlichen Egozentrismus schon bei Ch. Bühler (Pannenberg <s. Anm. 4>, 340), der sinnvoll als noch unthematische Egozentrität, als Ich noch ohne Selbstbewußtsein verstanden werden kann, bei Piaget aber den Eindruck subjektiver Handlungsfähigkeit erweckt.

<sup>15</sup> Vgl. Loevinger (s. Anm. 1), 15; dies., Zur Bedeutung und Messung von Ich-Entwicklung, in: R. Döbert/J. Habermas, Die Entwicklung des Ich, Köln 1977, 150 -168, bes. 156.

<sup>16</sup> R. Spitz, Vom Säugling zum Kleinkind, Stuttgart <sup>4</sup>1974, 24.

keit, das Körper-Selbst aufgenommen, wie es im Begriff der Mutter-Kind-Symbiose seinen Ausdruck findet. Ich-Ideal und Über-Ich andererseits verkörpern das Motiv des sozialen Selbst in Vergleichbarkeit zu Mead. Körper-Selbst und soziales Selbst sind im anderen, hier in der Mutter, als identisch vorgegeben.

Ungeklärt bleibt auch hier die Herkunft des Ich. Gegenüber H. Hartmanns und E. Eriksons Annahme einer von Anfang an autonomen Ich-Instanz, deren Herkunft nicht geklärt wird, ergibt sich nach A. Freud eine Ich-Funktion erst am Schnittpunkt zwischen Leib (Es) und sozialer Umwelt (Über-Ich).<sup>17</sup> Das Ich wird also hier als werdend verstanden, wobei der Vorgang des Werdens unzulänglich erklärt wird. Denn sofern auf Identifikationsprozesse verwiesen wird, ist das sich identifizierende Ich wiederum bereits vorausgesetzt.

Auch Erikson gerät in die Aporie, wenn er Ich-Identität als durch eine Reihe kritischer Phasen hindurch jeweils neu zu bildende Ich-Synthese versteht, damit aber die Frage nach dem Ursprung des die Synthese vollziehenden Ich offen läßt: Das Ich soll durch einen fortlaufenden Integrationsprozeß erst zustandekommen, gleichzeitig aber diejenige Instanz sein, die diesen Integrationsprozeß vollzieht.<sup>18</sup>

Hilfreicher stellt R. Fetscher im Anschluß an H. Hartmann die Beziehung zwischen Selbst und Ich innerhalb der psychoanalytischen Theoriebildung dar: "Wir begreifen das Selbst erstens in soziologisch-anthropologischer Sicht, in der wir eines Begriffes für die leib-seelische Ganzheit des Menschen bedürfen, als Repräsentanz der Person; zweitens in psychoanalytischer Sicht, als Komplex von Selbstrepräsentanzen, der den Objektrepräsentanzen gegenübersteht. Wir definieren andererseits das Ich durch seine Funktionen. Dieses Ich nimmt in seiner Reflexion nach innen das Selbst wahr, gleichzeitig konstituiert es das Selbst, da die erwähnten Identifizierungsvorgänge als solche eine Leistung des Ich sind, sie jedoch in ihrem Ergebnis zur Strukturierung des Selbst führen."<sup>19</sup> Die ganzheitliche Darstellung von sich selbst ist bei Fetscher "eine Art Hintergrundwissen, das als solches nicht unmittelbar wahrnehmbar ist und möglicherweise einer vorgegebenen Bewußtseinskategorie entspricht, die als solche apriorischen Charakter hat und die Bedingung der Möglichkeit einer einheitlichen Selbstwahr-

<sup>17</sup> A. Freud, Das Ich und die Abwehrmechanismen, München <sup>13</sup>1982, 9f.

<sup>18</sup> Die Kritik an der theologischen Rezeption des Erikson'schen Identitätsbegriffs (G. Schneider-Flume, Die Identität des Sünders, Göttingen 1985; E. Schweitzer, Identität und Erziehung, Weinheim/Basel 1985) ist berechtigt, sofern eben dies realisiert wird. Auch gegenüber Erikson ist festzuhalten, daß die von ihm beschriebene Identität immer Identität "unter dem Gesetz" ist und erst in der Anfechtung des Scheiterns den Menschen für den Geschenk-Charakter von Identität öffnet und ihn nun seine Identität unter dem Gesetz als eine der Selbstmächtigkeit verfallene erkennen läßt - was aber nichts daran ändert, daß der Mensch unter dem Gesetz eben auch schon (wenngleich im Gesamturteil des Glaubens verfallenes) Menschsein verwirklicht.

<sup>19</sup> R. Fetscher, Das Selbst und das Ich, in: Psyche 35 (1981), 616 - 641, 621.

nehmung ist"<sup>20</sup>.

Damit bleibt allerdings auch hier die Herkunft des Ich noch unbefriedigend geklärt, sofern nicht ein rein funktionales Zentrum angenommen werden soll. Wichtig gegenüber Piaget erscheint aber die Erkenntnis, daß Selbst- und Objektrepräsentanzen zunächst eindeutig durch affektive Erlebnisse gebildet werden.

Noch deutlicher wird das Wahrnehmungsbewußtsein als angeborene Funktionalität in seiner Außenbestimmtheit bei H. Kohut herausgearbeitet, wenn er schreibt: "Wir müssen - im Einklang mit den Befunden der Neurophysiologie - annehmen, daß das neugeborene Kind keinerlei reflexives Bewußtsein seiner selbst haben kann, daß es nicht fähig ist, sich selbst, und sei es noch so schemenhaft, als eine im Raum kohärente und in der Zeit dauernde Einheit zu erfahren, die Ausgangspunkt von Antrieben und Empfänger von Eindrücken ist."<sup>21</sup> Kohut spricht davon, daß das Kind von Anfang an "mittels gegenseitiger Empathie mit einer Umgebung verschmolzen" sei, "die es so erlebt, als hätte es bereits ein Selbst - einer Umgebung, die nicht nur die spätere Selbstbewußtheit des Kindes vorwegnimmt, sondern auch, allein schon durch Form und Inhalt ihrer Erwartungen, es in spezifische Richtung zu lenken beginnt"<sup>22</sup>. Das Selbst gründet also im symbiotischen Körper-Selbst, das zunächst von der Mutter noch ungeschieden ist und damit zugleich sozialen Charakter besitzt. Auch das Ich wird zunächst als körperbezogen, nämlich als Reflexzentrum gesehen.<sup>23</sup>

In Übereinstimmung mit den unterschiedlichen Theorieansätzen ist also die Ichlosigkeit des Bewußtseins als allgemeiner Ausgangspunkt der menschlichen Entwicklung festzuhalten. Der empirische Befund ist eindeutiger und konsequenter als der Rahmen, der diesem Befund jeweils zur Deutung zur Verfügung steht: Dort setzt, wie wir gesehen haben, vielfach das im Prozeß sich konstituierende Ich eine Instanz voraus, die ihrerseits erst als Ergebnis dieses Prozesses verstanden werden kann. Die empirischen Einzelbefunde entsprechen dagegen weitgehend der kategorialen Voraussetzung des Sich-Gegebenseins des Menschen; sofern die Deutung oder Auswertung des Materials andere Wege geht, verstrickt sie sich weitgehend in Aporien.

Während also dem Neugeborenen noch kein bewußtes Ich, sondern lediglich ein körperliches Akt-Zentrum, Organisationsprinzip seiner Reflexe usw. zuzusprechen ist, ist ihm ein Selbst bereits gegeben. Dieses Selbst ist zunächst, im symbiotischen Stadium, in der leiblichen Gegenwart der Mutter begründet, als der Weiterführung der mütterlichen Umwelt des Embryo. *Das Selbst besteht also, und zwar in der Einheit des körperlichen und des sozialen Aspekts, in der Gege-*

<sup>20</sup> Ebd. 637.

<sup>21</sup> H. Kohut, Die Heilung des Selbst, Frankfurt 1979, 95.

<sup>22</sup> Ebd.

<sup>23</sup> Glover, Hartmann, Spitz u.a. sehen schon bei höheren Säugetieren die Ausbildung eines zentralen Nervensystems als Ausgangspunkt einer Tendenz zur Synthese, wie sie die organisierende Funktion des menschlichen Ich kennzeichnet; vgl. Pannenberg (s. Anm. 4), 215.

benheit des mütterlichen Bezugshorizontes. Diese vorbewußte Vertrautheit mit der Umwelt, die soziale Vertrautheit (Mutter-Kind-Beziehung), vermittelt über das Körper-Medium (erst Mutterleib, dann eigener Körper), ist die Voraussetzung für die spätere mögliche Bezugnahme sowohl zur Objektwelt (Objektbeziehung) wie auch zu sich selbst (Selbstbeziehung) als Konstituierung der Person. Darin läßt sich der Gedanke der Unmittelbarkeit des Selbstbewußtseins (Schleiermacher) wiederfinden.

*Das Ich als funktionales Aktzentrum wird nun vom Selbst her in Kraft gesetzt, gespeist, inhaltlich bestimmt. So ist das Selbst von seinem (symbiotischen) leiblichen und sozialen Kontext her, das Ich (unter Voraussetzung der entsprechenden physiologischen Anlagen zur Integration im vorbewußt-unthematichen Sinn) vom Selbst her konstituiert. Subjektwerdung geschieht im körpervermittelten intersubjektiven Handeln und als intersubjektives Handeln<sup>24</sup> im Sinne der Realisierung der entsprechenden Vorfindlichkeit.*

Aus der jeweiligen aktuellen Übereinstimmung zwischen Ich und Selbst und damit gleichermaßen von den Außenbeziehungen her bestimmt entsteht Identität. Ihren Ausgangspunkt nimmt die Identitätsbildung nach Pannenberg bei der Selbigkeit des Selbst: "Erst durch die Identität des Selbst gewinnt das Leben des Individuums Stetigkeit und Stabilität."<sup>25</sup> Das Selbst als die Totalität des eigenen Seins ist das Umgrenzende, das den Menschen von seiner Umwelt ab- und als Individuum eingrenzt und so gewissermaßen als die Peripherie der Persönlichkeit, zugleich mit der Umwelt verbindet. "Ich selbst" gegenüber anderen bezeichnet diese Ausgrenzung innerhalb ihres Kontextes. Identität ist Individualität im Sinn der Ausgrenzung des Einzelwesens aus der Umwelt und als solche gleichermaßen durch diese Umwelt bestimmt: An der Ausgrenzung entsteht Widerstand (Objektbeziehung), der in direkter Beziehung zur Selbstwahrnehmung (Selbstbeziehung) steht: Indem ich mich am Gegenstand stoße, erfahre ich den Gegenstand und erfahre zugleich, daß ich Schmerzen habe - erfahre mich selbst. Fetscher spricht vom "Widerstand der Objekte, insofern die Versagungen der Umwelt das Kind zur Wahrnehmung seiner selbst als einer umschriebenen, wollenden Einheit" (Spitz 1957, S.119) zwingen. Während des ganzen weiteren Lebens wird das Selbst in seinem Wachstum und seiner Ausgestaltung ständig von Objekten beeinflusst. Man kann es so als Knotenpunkt in einem Netz menschlicher Beziehungen betrachten, indem es sich mit sich selbst und den anderen auseinandersetzen muß<sup>26</sup>. Wenn der Druck gegen diese Eingrenzung von innen, also von der Triebdynamik her zu stark wird, entsteht im Sinne Eriksons Identitätsdiffusion (Größenphantasien, mangelndes Realitätsgefühl usw.); bei Überdruck von außen entsteht Über-Anpassung bis hin zum Zusammenbruch der selbständigen Persönlichkeitsstruktur.

Eine grundlegende Voraussetzung der Identität ist die Ablösung von der Mutter. Indem Ablösung auf Selbständigkeit zielt, diese Selbständigkeit sich aber doch

<sup>24</sup> E. Tugendhat, Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung, Frankfurt 1979, 272.

<sup>25</sup> Pannenberg (s. Anm. 4), 215.

<sup>26</sup> Fetscher (s. Anm. 19), 632.

nur im Gegenüber zum Anderen vollziehen kann, muß die Beziehung zum Anderen als dem konstitutiven Kontext präsent gehalten werden und zwar so, daß das vorgegebene Umgreifende als das mir zugehörige Andere in seinem Anderssein präsent ist, wenn es denn eben nicht wieder zur Verschmelzung und damit zum Ende des Selbst kommen soll. Partizipation und die Verschmelzung abwehrende Distanz müssen sich die Waage halten. Die Gestalt dieser indirekten Präsenz ist das Symbol. *Dabei ist, im Anschluß an E. Cassirer/S. Langer, zwischen diskursiven und präsentativen Symbolen zu unterscheiden: Während erstere alle Bedeutungsträger im Sinn von Zeichen zusammenfassen, sind letztere als Repräsentanten von Beziehungs-Erfahrungen zu verstehen.* Sie entstehen in der Dialektik von Projektion des Selbstentwurfs auf seine Umgrenzung hin und Introjektion dessen, was als das Eingrenzende oder Bergende ein Selbst erst ermöglicht. So ist die Symbolbildung das notwendige Medium, in dem Selbstwerdung und damit letztendlich Identität sich vollzieht.

### Symbolisierung als notwendige Lebensform des Beziehungswesens Mensch

Der Frage nach der Symbolisierungstendenz des Menschen und dem Sinn von Symbolbildung soll nun in der gleichen Weise nachgegangen werden, daß die unterschiedlichen Theorie-Ansätze befragt werden. Dabei kann in einem zunächst noch weiten Sinn die Instinktarmut des Menschen für die Notwendigkeit ins Feld geführt werden, eben dieses Orientierungsdefizit durch ein Symbolsystem zu kompensieren, das dem Menschen die Einordnung in die Umwelt in gestaltendem Sinn ermöglicht. Die Fähigkeit bzw. Notwendigkeit zu symbolisieren ist die Grundbedingung für die Ausbildung der Sprache und damit der Kultur. Auf dem Weg über den Neukanianismus (E. Cassirer, S. Langer) gelangt aber ein konstruktivistisches Element in die Symboltheorie, das der kreativen Leistung des symbolisierungsfähigen Ich gegenüber der Vorfindlichkeit des Menschen in einem bergenden und identitätsstiftenden Kontext den Vorrang zu geben geneigt ist.

Bei Piaget liegt der Ansatz für die Symbolisierung in der Ausbildung der Objekt-Permanenz: Zunächst wird, in der Phase der sensomotorischen Intelligenz der ersten beiden Lebensjahre, der Mechanismus der eigenen Handlungen nicht von den Dingen getrennt. Das Kind assimiliert im Sinn eines praktischen Solipsismus die Umwelt seiner eigenen Aktivität - Piaget spricht von "Assimilationsschemata"<sup>27</sup>. Die Objekt-Konstanz ist dann ausgebildet, wenn das Kind nicht mehr mit den Augen nach dem verschwundenen Gegenstand sucht, sondern gewissermaßen die innere Überzeugung vom Fortbestand desselben besitzt, also eine innere Repräsentanz, eine Vorstellungs-Repräsentanz. Das Schema des permanenten Gegenstandes setzt ein inneres Bild voraus (entstehend in der Stufenfolge der aufgeschobenen Wahrnehmung, des symbolischen Spiels/Fiktionsspiels, der Zeichnung bzw. des Zeichenbildes, des inneren Bildes/der Sprache). Piaget deutet das Symbol im engeren Sinn als einen willkürlichen Inhalt<sup>28</sup>: Es geht hervor aus der

<sup>27</sup> Der Aufbau (s. Anm. 11), 49.

<sup>28</sup> Nachahmung (s. Anm. 11), 131; 260; 263: "Die Funktion des unbewußten Symbolismus ist also eng mit der Funktion der affektiven Schemata verbunden."

Überbetonung der Subjektstrukturen gegenüber den Objektstrukturen, also zwar aus der Beziehung des Ichs zur Umwelt, aber doch so, daß die Umwelt dabei zugunsten der Ichinteressen vernachlässigt wird.

Als Motivation für die Ausbildung des Schemas der Objekt-Permanenz gibt Piaget affektive Elemente an (Enttäuschung, Hoffnung<sup>29</sup>), ohne deren Herkunft begründen zu können. Das Bedürfnis, Gegenstände (bzw. auch Personen<sup>30</sup>) festzuhalten und die darauf gerichteten Handlungen fortzusetzen, verweist in den Zusammenhang der Motivationsforschung, mithin des Triebbereichs/der affektiven Strukturen, mit denen sich Piaget ausdrücklich nicht weiter beschäftigt. Insofern beziehen sich Kognitivismus und Psychoanalyse auf unterschiedliche Fragestellungen, stehen also nicht eigentlich in einem Konkurrenzverhältnis. Immerhin nennt Piaget selbst den Begriff der Ganzheit als Ausgangs- und Zielpunkt der Entwicklung, d.h. als Motivationszentrum.<sup>31</sup> Nach den obigen Überlegungen ist die Ganzheitstendenz begleitet von der Tendenz zur Differenzierung bzw. Ausgrenzung innerhalb des Kontextes; gerade diesen Ganzheitsbezug nicht weiter zu reflektieren, erweist sich in diesem Punkt als Piagets Schwäche. Denn wenn er das Moment der Ergriffenheit betont, so signalisiert das, daß der Mensch zwar als handelndes Subjekt die Symbolisierungen vornimmt (inzwischen ist nun entwicklungspsychologisch von einem Subjekt im eigentlichen Sinn zu sprechen), dennoch aber die Symbole nicht willkürlich (im Gegensatz zur oben zitierten Äußerung) aus Eigenmächtigkeit erschafft, sondern seiner Bestimmtheit von dem ihm Gegebenen Gestalt gibt. Erst als benanntes, mit Namen versehenes, kann das Objekt auch in seiner Abwesenheit noch "anwesend" sein.<sup>32</sup>

Der konstruktivistische Aspekt der Symboltheorie Piagets ist mit der Akzentuierung der Ergriffenheit aber noch nicht vollständig überwunden. Symbole sind (im Gegensatz zum kollektiven Zeichen) individuelle Schöpfungen. Die Vorgabe vom Kontext her wird als Auslöser der Symbolbildung zwar nicht geleugnet, aber die assimilative/konstruktivistische Tendenz des Subjektes steht im Vordergrund, was dem Symbol dann nur einen relativen Wirklichkeitswert einträgt, da die Wirklichkeit angemessen nur in der Äquilibration von Assimilation und Akkomodation erfaßt wird. So ist die Bewertung des Symbols abhängig vom Realitätsverständnis. Wenn das Ich als selbst vom Kontext her konstituiert verstanden wird, dann könnte die symbolbildende Tätigkeit durchaus als Akkomodation im Sinn eines erweiterten Wirklichkeitsbegriffs verstanden werden.

Mit dem Einfluß Piagets gelangt die konstruktivistische Tendenz auch in die religiösen Entwicklungstheorien (J. Fowler; R. Kegan). Es ist zu bedauern, daß in der Piaget-Rezeption innerhalb der Theologie bzw. Religionspsychologie auf eine Diskussion der Religionskritik Piagets verzichtet wird.

---

<sup>29</sup> Der Aufbau (s. Anm. 11), 49.

<sup>30</sup> Blasi (s. Anm. 1), 42, weist auf, daß die Bindung an Personen/Mutterbindung gegenüber der Gegenstandsbezogenheit die Entwicklung des Kindes, wenn auch nur geringfügig, beschleunigt.

<sup>31</sup> Das Erwachen (s. Anm. 12), 20f.; Der Aufbau (s. Anm. 11), 342; Nachahmung (s. Anm. 11), 31.

<sup>32</sup> Pannenberg (s. Anm. 4), 349.

Wenn nämlich Religions nach Piaget im Zusammenhang des frühkindlichen Egozentrismus bzw. Finalismus entsteht<sup>33</sup>, dadurch bedingt, daß ein Ungleichgewicht zwischen Assimilation und Akkomodation zunächst zugunsten der Assimilation bewältigt wird, dann erweist sich die theorie-immanente Logik Piagets als atheistisch: Äquilibration zielt auf einen realitätsgerechten Ausgleich zwischen Ich-Strukturen und Umwelt-Strukturen, der religiöse Vorstellungsbildung überflüssig macht. J. Fowler mißt demgegenüber dem "ultimate environment" eine reale Bedeutung zu und kann somit über Piaget hinaus die Entwicklung entsprechender stufenbedingter Strukturen postulieren (und wohl auch nachweisen), müßte sich aber dann mit Piagets Realitätsbegriff auseinandersetzen. Auf einer konstruktivistischen Basis dürfte man dem Selbstverständnis von Religion generell nicht gerecht werden können.

Während Piaget die kognitiven Strukturen der Symbolbildung untersucht, beschäftigt sich die Psychoanalyse mit der Triebdynamik. Hier wird von vornherein der affektive Aspekt des Ganzheitserlebens bzw. der Ausrichtung auf (die verlorene) Ganzheit betont. Im Zusammenhang mit der Ablösung von der Mutter ist die Beziehung zum Umgreifenden nicht mehr faktisch gegeben. Die ersten Interaktionen haben aber Spuren hinterlassen, Interaktionsformen/Schemata als Niederschlag von erlebten Interaktionen. Interaktionen können nun willentlich reproduktiv inszeniert werden, wie das Freud an dem bekannten Garnrollen-Beispiel aufzeigt: Die aktive Inszenierung einer Beziehungs-Struktur durch das Kind wird als symbolbildende Tätigkeit, als Vorform des Symbols bezeichnet, wobei gerade hier eine Nähe zu Piaget zu beobachten ist, indem die Inszenierung - ähnlich wie die Assimilation - eine einseitige Tätigkeit darstellt, die im Hinblick auf ihre Willkürlichkeit der Gegenstandswahl eher im Zusammenhang von Zeichenbildung zu stehen kommt. (Allerdings spielt bei Piagets eher statisch wirkender Struktur-Theorie die soziale Interaktionsform keine Rolle.)

Sinnlich-unmittelbare Interaktionsformen sind die Voraussetzung für Symbolisierungen.<sup>34</sup> Die Symbolisierung verläuft über personale Bedeutungsträger und Gegenstände, die mit Bedeutung belegt werden, hin zu den sprachlichen Bedeutungsträgern. A. Lorenzer sieht am Anfang sinnlich unmittelbare Protosymbole, mit denen bewußt umgehen zu können (aber ist das bewußte Umgehen Voraussetzung für Symbolbildung?) eine Sprachfigur erfordere: Das Symbol ist so die Einheit von Interaktionsform und Sprachfigur: Das Kommen und Gehen der Mutter überschwemmt das Kind mit Gefühlen, denen es hilflos ausgesetzt ist, solange keine Sprachfigur zur Verfügung steht. Das Spiel mit Gegenständen wird zur ersten Hilfe, zum Initial für spätere Symbolfähigkeit: "In dieser Art von Einbeziehung von Gegenständen in das individuelle Handeln findet vor dem Spracherwerb bereits eine elementare Verzahnung der individuell-familiär organisierten Persönlichkeitsentwicklung mit der umgebenden Sozialität statt."<sup>35</sup> Auch bei Lorenzer ist trotz

<sup>33</sup> Zur Kritik an Piagets Egozentrismus-Hypothese vgl. U. Peukert, Interaktive Kompetenz und Identität, Düsseldorf 1979.

<sup>34</sup> H.-G. Heimbrock, Lernwege religiöser Erziehung, Göttingen 1984, 183ff.

<sup>35</sup> Ebd. 184.

der Betonung der gesellschaftlich vermittelten Umwelt der Aspekt der "Verfügung" durch das Subjekt, wenngleich im kollektiven Sinn, einseitig betont.<sup>36</sup>

Zwischen dem Ausgangspunkt der Dual-Union von Mutter und Kind und der vollen Objektbeziehung des Kindes, die das vollausgebildete Subjekt impliziert, erstreckt sich als Zwischenglied der "intermediäre Raum" (Winnicott), dessen Verkörperung das "Übergangsobjekt" ist: "Es hat bedeutsame Hilfs-, Puffer- und Trostfunktion im Trennungs- und Wandlungsprozeß des Kindes aus der Dual-Union mit der Mutter zu allmählich wachsenden Beziehungen zu Objekten und gewinnt diese Funktion dadurch, daß das Kind für es bedeutsame Eigenschaften der Mutter, ihre Wärme, ihre Gegenwart, überhaupt ihre begehrten Attribute in ein meist als angenehm empfundenes Stück der äußeren Realität, eben ein Fell usw. verpackt und sich gleichzeitig der unerwünschten Eigenschaften der Mutter entledigt."<sup>37</sup> Das Übergangsobjekt dokumentiert das Bedürfnis nach diesem Kontakt mit dem Körper der Mutter als dem ursprünglichen Selbst des Kindes.<sup>38</sup> So steht das Übergangsobjekt zwischen anfänglich erfahrener (Archäologie des Symbols) und letztgültig intendierter (Teleologie des Symbols) Ganzheit.

Während Piaget die Strukturen der Symbolisierung untersucht, stellt die Psychoanalyse die Motivation in den Vordergrund. Die Strukturierung ist verbunden mit Realitätsgewinn, die Motivation mit Partizipation im Sinn des Ganzheitsbedürfnisses. Der Realitätsgewinn als Differenzierung steht zum Ganzheitsbedürfnis in Spannung. *Symbolisierung ist dann der Versuch, die lebensnotwendige (am Anfang faktisch erlebte) Ganzheit angesichts der ebenso lebensnotwendigen Differenzierung festzuhalten.*

### Körpersymbole und soziale Symbole

*Wenn Symbole die kontextuale Bedingtheit des Selbst in der Kommunikation mit diesem gegenständlich-körperlichen und sozialen Kontext als Partizipation einerseits und Differenzierung andererseits repräsentieren und damit die Konstitution und Stabilisierung des Selbst durch das Präsenhalten dieser Kommunikation besorgen, dann ist es sinnvoll, auf die Dreiteilung des Selbst nach W. James zurückzukommen.*

In erster Linie stellt der Körper im erweiterten Sinn das Selbst dar; somit ist zunächst nach den Körpersymbolen zu fragen. Das Übergangsobjekt repräsentiert die Beziehung zur Mutter als Gefühl der Geborgenheit bzw. der Kontinuität und Konstanz im Umgriffensein vom bergenden Mutterschoß. Während zuerst die Mutter das Selbst des Neugeborenen verkörpert, gewinnt dieses nun in schrittweiser Ablösung von der Mutter/Ausgrenzung aus dem Umgreifenden symbolische

<sup>36</sup> A. Lorenzer, Das Konzil der Buchhalter, Frankfurt 1984, 162f.

<sup>37</sup> F. Grünewald, Das Gebet als spezifisches Übergangsobjekt, in: WzM 34 (1982) 221 - 228, 221f.

<sup>38</sup> M. Mahler/F. Pine/A. Bergmann, Die psychische Geburt des Menschen, Frankfurt 1980, 75; vgl. L.J. Kaplan, Die zweite Geburt, München 1981, 78.

Repräsentanz in der Brust der Mutter, im Daumen, in der Schmusedecke usw. Im Bezogensein auf diesen körperlich erfahrenen Kontext gründet das Grundvertrauen und das daraus entstehende Selbstvertrauen, das sich nicht auf das Selbst richtet, sondern "auf diejenige Instanz, die das Selbst zu bergen und zu fördern vermag und auch tatsächlich zu fördern verspricht"<sup>39</sup>. So entdeckt das Kleinkind sich "selbst", indem es mit den eigenen Fingern oder Zehen spielt; indem der Mensch körperlichen Schmerz empfindet, wird er seiner selbst bewußt.<sup>40</sup> Die Symbolisierung des Selbst bleibt nicht auf den Leib beschränkt, sondern erstreckt sich auch auf gegenständliche Substitute, wie etwa Phantomschmerzen bezeugen. Es erstreckt sich dann im Sinne von James auf die Haartracht, die Kleidung, die Wohnung, heute in hohem Maße auf das Auto<sup>41</sup>, Statussymbole usw. Der Mensch identifiziert sich mit seinem Auto oder mit seiner Wohnung und wird aggressiv, wenn dieser Intimbezirk ihm streitig gemacht wird. Im Sinne der Revier-Verteidigung wird der Angriff auf die private Sphäre als Angriff auf "mich selbst" wahrgenommen.

Das erhöhte Selbstgefühl anhand körperlicher Leistung (Arbeit, Sport, Sexualität) belegt diesen Zusammenhang ebenso wie das Unio-mystica-Gefühl der Freikörperkultur<sup>42</sup> oder andererseits die berufliche Leistung bis hin zur "action" als Rest-Symbol des Selbst-Gefühls überhaupt: Ich esse, trinke, arbeite bzw. ich verweigere mich, ich demoliere, demonstriere - also bin ich.

Eine anschauliche Schilderung des Körper-Selbst-Gefühls findet sich bei Gregor von Rezzori<sup>43</sup>: "Um überhaupt noch den Begriff des Ich wenigstens physisch zu erfassen, muß ich schon sehr herzhaft ins Schinkenbrot beißen, kauen, schlucken, ein Gläschen Bommerlunder oder Kümmel nachspülen... So fresse ich wenigstens dialektisch, in grobschlächtigen Gaumenreiz-Thesen, -Antithesen, -Synthesen. Es hilft mir zu spüren, daß ich überhaupt existiere."

Wie Körper selbst und soziales Selbst im personal-leiblichen Doppelcharakter des für das Kind Umgreifenden, nämlich der Symbiose mit der Mutter verbunden sind (die unmittelbare Vertrautheit zu den Personen ist immer zumindest körpervermittelt, vgl. die Bedeutung der Sexualität in der Partner-Beziehung), so ist auch im Körpersymbol das soziale Symbol teilweise impliziert. Das soziale Selbst verweist im Sinne der Rollentheorie auf ein Kaleidoskop von Beziehungen, in denen der einzelne steht und die jeweils sein Selbst in der Ausgrenzung gegenüber einem bestimmten sozialen Kontext beschreiben: Man ist das Kind dieser Eltern, der Ehepartner dieses Anderen, Schüler dieses Lehrers usw. Das sich in diesen Beziehungen erfahrende Selbst wird jeweils in durch die Rollenbezie-

<sup>39</sup> Pannenberg (s. Anm. 4), 223.

<sup>40</sup> Vgl. Kohut (s. Anm. 21), 298f.

<sup>41</sup> K.-P. Jörns, Das Auto bin ich? Gedanken zur Suizidalität und zum Verhalten am Steuer, in: Die Bruderhilfe, Kassel 1982.

<sup>42</sup> R. Oerter, Zur Transformation des Religiösen in der modernen Gesellschaft, in: Archiv f. Rel.Psych. (1979) 70 - 90, 70ff.

<sup>43</sup> G. v.Rezzori, Der Tod meines Bruders Abel, München 1976, 339.

hungen konstituierten Symbolen repräsentiert. In diesem Sinn steht das Übergangsobjekt am Anfang der sozialen Symbole, die später durch gegenständliche Repräsentanzen wie Foto, Erbschmuck, Familiengrab und dergleichen oder aber auch durch Klanggebilde, Sprachelemente usw. fortgeführt werden. Der Andere als Gegen-Stand konstituiert das Selbst, indem dieses sich im Sich-Stoßen am Anderen auch im übertragenen sozialen Sinn seiner selbst bewußt werden kann: Sich sehen, wie der Andere einen sieht, wie man glaubt oder wünscht, daß der Andere einen sehen möge usw. (s.o.). Diese konstituierende Bedeutung des Anderen wird im sozialen Symbol als der Repräsentanz der Beziehung zu diesem Anderen festgehalten.

### Die Symbole des spirituellen Selbst

Körpersymbole und soziale Symbole repräsentieren den konstituierenden Kontext des Selbst im empirisch-konkreten Sinn und stützen somit das Selbst ab, vermögen aber zwangsläufig die Einheit der Person/die Identität noch nicht zu begründen, da sie im Partikularen verbleiben. Die Frage nach der Einheit und Totalität der Person, bei James reduziert auf die Folge der Bewußtseinsakte, weist zurück auf die Frage nach der transzendentalen Bedingtheit des Subjekts. Während im empirischen Zusammenhang die mehr oder weniger gelingende Verwirklichung von Identität in entsprechenden Symbolbildungen darstellbar ist, geht es hier um die Symbolisierung des Ermöglichungszusammenhanges als der religiösen Dimension der Selbstwerdung - das oben thematisierte kategoriale Sich-Gegebensein - überhaupt.

Indem die Möglichkeit in der Wirklichkeit realisiert ist, *besitzen die Körpersymbole und die sozialen Symbole selbst eine religiöse Dimension. Diese besteht in ihrem intentionalen Charakter, über sich selbst hinauszudeuten.* "Obgleich das Grundvertrauen primär an den nächsten Bezugspersonen hängt, ist es durch seine Unbeschränktheit implizit doch immer schon über die Mutter und über die Eltern hinaus auf eine Instanz gerichtet, die die Unbegrenztheit solchen Vertrauens zu rechtfertigen vermag."<sup>44</sup> Das Grundvertrauen transzendiert als Beanspruchung des symbiotisch umgreifenden Ganzen die konkrete Person der Mutter, die dieses Ganze zwar repräsentiert (als physisch-soziale Bedingtheit), nicht aber voll realisiert. Damit kann jeder Erlebniszusammenhang zum Symbol für die den konkreten Kontext übersteigende umfassende Bedingtheit des Menschen werden: *Anhand* des Wunders seines eigenen Körpers, *anhand* der Beziehung zu einem Menschen, *anhand* von Naturerlebnissen kann der Mensch sein Eingebundensein in den universalen Kontext und damit sich selbst als Geschenk erfahren kann. Diese religiöse Dimension verdichtet sich in bestimmten Symbolen, die damit als religiöse Symbole anzusprechen sind, zur Eigenthematik: Das Baum-Symbol z.B. oder das Weg-Symbol verweisen auf die intendierte Einheit der Persönlichkeit in diesem umfassenden Kontext. Von den so entstehenden "Sinnwelten" her<sup>45</sup> wird die mögliche religiöse Dimension

<sup>44</sup> Pannenberg (s. Anm. 4), 226.

<sup>45</sup> Berger/Luckmann, vgl. K.R. Mühlbauer, Sozialisation, München 1980, 119.

bzw. die Transparenz der Körper- und sozialen Symbole offengehalten. Im Gegensatz zur empirisch beschreibbaren Bedingtheit (Verwirklichungszusammenhang) der Identität thematisieren die religiösen Symbole also den Ermöglichungsgrund ganzheitlichen personalen Seins in einem umgreifenden Kontext universaler Sinnvorgabe. Das spirituelle Selbst, das sich in der Begegnung mit dem Unbedingten "in, mit und unter" den innerweltlichen Beziehungen erfährt bzw. gewinnt, wird so zum Wurzelgrund der Autonomie; denn das Individuum vermag sein so begründetes Selbstbewußtsein gegen die soziale Einschätzung geltend zu machen, gegen soziale Ablehnung oder gegen den Verlust sozialer Beziehungen.

Das spirituelle Selbst läßt sich also interpretieren als Vertrautsein mit sich selbst, vermittelt durch das Vertrauen auf einen umfassenden Kontext, als das Bewußtsein schlechthinniger Abhängigkeit, das Ergriffensein von dem, was mich unbedingt angeht, die Beziehung zu einem "ultimate environment" (Fowler) bzw. schlechthin als das die Person Einende.

Dieser umgreifende Kontext ist in seiner symbolischen Ausformung im kollektiven Bereich archetypischer Erlebnis-Strukturen (C.G. Jung) anschaulich.<sup>46</sup> Das Weg-, das Baum- oder ähnliche Symbole sind kollektiver Ausdruck ganzheitlich intentionaler und somit tendenziell religiöser Erfahrung, verbleiben aber im Naturhaft-Immanenten, wie denn folgerichtig der Individuationsprozeß bei Jung sich in einem gewissen natürlichen Eigengefälle vollzieht.

Das Verhaftetsein am Naturhaft-Immanenten zeigt sich auch bei Fowler. Er sieht die Einheit der Person durch den Lebensglauben (faith) begründet. Entsprechend der jeweiligen Entwicklungsstufe der Persönlichkeit, an der die Ausgestaltung der Beziehung zum Ultimativen selbst Anteil hat, kann Fowler von Stufen des Lebensglaubens als eben dieser Ausgestaltung der Beziehung zum universalen Kontext sprechen. Diese Stufen ergeben sich in ungebrochener Konsequenz: Die Nachzeichnung der religiösen Entwicklung zeigt sich als kontinuierliche Ich-Leistung; die Einheit der Person erscheint als letztlich im Urteil begründet: Das urteilende Ich (Oser/Gmünder) findet sich von Stufe zu Stufe in unterschiedlichem Bezug zum Umgreifenden als identisch wieder. So erscheint der Glaube als im Sinn des Wissens und Wertens entwicklungspsychologisch vorstrukturiert.

### Metapher und Christus-Symbol

Die christliche Glaubenserfahrung weist noch einen entscheidenden Schritt über diesen Zusammenhang hinaus. Nicht die Strukturen rechtfertigen den Menschen nach dem Selbstverständnis des christlichen Glaubens, weder die kognitiven noch

---

<sup>46</sup> Es ist allerdings wichtig, bei Jung zwischen den zeitlosen archetypischen Strukturgesetzen psychischer Vorgänge und ihrer geschichtlich-symbolischen Ausgestaltung zu unterscheiden. Wo diese Unterscheidung unterbleibt (vgl. die Schriften von M. Kassel, z.B. M. Kassel, Biblische Urbilder. Tiefenpsychologische Auslegung nach C.G. Jung, München 1980), verfallen die Symbole selbst der Geschichtslosigkeit.

die affektiven, sondern Gottes Handeln.<sup>47</sup> Nach der christlichen Glaubenserfahrung steht jeglicher Lebensvollzug des natürlichen Menschen als Ausdruck des "homo incurvatus in seipsum" unter dem Gesetz. Das heißt, daß die *Spannung zwischen der Akzeptanz des Sich-Gegebenseins und dem Versuch der Selbstkonstitution des Menschen auch in seiner Beziehung zum Ultimativen, also im religiösen Bereich selbst erst dort gelöst ist, wo die Radikalität des Sich-Gegebenseins zu Ende gedacht ist.*

P. Tillich spricht vom notwendigen Zerbrechen des Symbols, das seine Funktion erst und gerade da erfüllt, wo es sich aufhebt; P. Ricoeur betont die "ikonoklastische" Tendenz des Symbols: Es "gibt zu denken" - es verbindet die präsentative mit der diskursiven Dimension. Damit ist zum Ausdruck gebracht, daß aufgrund der wesensmäßigen Selbstbeteiligung des Menschen an der Symbolisierung diese zwangsläufig der Egozentrität verfällt (im Gegensatz zu Piagets Kritik ist die Symbolisierung nicht als solche struktureller Ausdruck des Egozentrismus, sondern unter den Existenzbedingungen der Selbstverfallenheit des unerlösten Menschen verfällt sie dem Egozentrismus). Die Symbolisierungen stehen selbst unter dem Zeichen der Rechtfertigungsbedürftigkeit. Die als Intentionalität erscheinende religiöse Dimension der Symbole ist verlierbar und pervertierbar, wofern sie nicht von der Extentionalität ihres Ermöglichungsgrundes erfüllt und damit ratifiziert wird - das Symbol als Zusammenfall von Projektion und Introjektion gerät damit unter einseitig konstruktivistischen Aspekt. So können Beruf, Sexualität, Naturerlebnis usw. Medien einer umfassenden Erfahrung des Sich-Gegebenseins/der Gottesbeziehung sein, verfallen aber dort, wo ihre Transparenz verlorenggeht, der Selbstanbetung. Das gilt auch für die Ganzheitssymbole/religiösen Symbole selbst.

Die Realisierung des Sich-Gegebenseins als ein Sich-Empfangen von Gott als dem Ermöglichungsgrund unseres Seins kann mithin weder auf dem Wege des (religiösen) Urteils noch auf dem Wege der Partizipation an archetypisch strukturierten Symbolen erfolgen, wenn sie nicht im Bannkreis vermeintlicher Selbstmächtigkeit des Menschen verbleiben soll, so sehr sie sich dann allerdings auch (als gerechtfertigte) in beiden ausdrückt.

*Die christliche Glaubenserfahrung entspricht dem Sich-Gegebensein des Menschen so, daß dieses nicht als religiöses Urteil, als Lehre, als Weltanschauung dann doch (im Sinne einer sublimen Form von Synergismus) vom Menschen verantwortet wird, sondern daß die Einheit des Sich-Gegebenseins in einem sozialen Vollzug unmittelbar gesetzt ist, in den der Mensch hineingenommen wird:*

Die christliche Tradition repräsentiert die kommunikative Struktur des Seins als eines Sich-Empfangens im Rechtfertigungsglauben als einem spezifischen Kommunikationsgeschehen. Das heißt, daß Glaube und Überlieferung zusammengehören, und zwar nicht so, daß der Überlieferungsprozeß (als notwendige Bedingung der Glaubensvermittlung im Sinne einer Lehrmitteilung) zum Glauben hinzuträte, sondern vielmehr so, daß christlicher Glaube sich wesentlich als Überlieferungs-

---

<sup>47</sup> Allerdings macht Fowler selbst die Einschränkung, daß eine höhere Stufe nicht zwangsläufig ein vollkommeneres Menschsein darstelle: *Becoming Christian. Adult Development and Christian Faith*, San Francisco 1984, 75.

geschehen konstituiert.

Inhalt des Glaubens ist das Heilsgeschehen als das bedingungslose Für-Sein Gottes für den Menschen in seiner geschichtlichen Zuwendung. Der Glaubende partizipiert an diesem Geschehen so, daß er den göttlichen Heilswillen als Botschaft empfängt, die im Vollzug des Verstehens verwirklicht wird.<sup>48</sup>

Die Wirklichkeit und Wirksamkeit des Rechtfertigungsglaubens vollzieht sich also im Empfangen der Rechtfertigungsbotschaft. So sind z.B. in der altkirchlichen Taufpraxis Taufkatechese, *traditio symboli* und Taufakt als Vollzug des Heilsgeschehens am Einzelnen eine zwar nicht zeitliche, wohl aber logische Einheit: Der Inhalt der Überlieferung realisiert sich nicht anders als im Prozeß des Überlieferungsgeschehens. In diesem Geschehen vollzieht sich das Für-Sein Gottes, das eben gerade nur in seiner inkarnierten Gestalt konkret wird, nämlich im Mit-Sein und Für-Sein Jesu mit dem Menschen bzw. für den Menschen, also in einem sozialen Geschehen: "Christsein ist uns nicht anders als in seinen historischen und sozialen Erscheinungsformen gegeben, weil es an kommunikative Prozesse gebunden ist."<sup>49</sup> Das Heilshandeln Gottes geht in psychosoziale Prozesse ein - es verwirklicht sich darin -, ohne in ihnen aufzugehen. Dieser "Überschuß" ist als Bedingungshorizont des psychosozialen Geschehens in Symbolen präsent. Rechtfertigungsglaube stellt also eine bestimmte Kommunikationspraxis dar, der ihr transzendentaler Ermöglichungsgrund symbolisch präsent ist. So gewinnt praktizierter Glaube einen Doppelaspekt: Handeln wie Jesus ("Laßt uns lieben, weil er uns zuerst geliebt hat", 1 Jo 4,19) und wissen, daß "Jesus der Christus" ist, also Glauben an Jesus als den Christus. Das Handeln ist nur in diesem Wissen Glaubenshandeln, wie das Wissen nur in diesem Zusammenhang des Vollzugs Glaubenswissen ist. Kommunikative und religiöse Kompetenz sind damit ungetrennt.<sup>50</sup> Glaube ist Lebensgestaltung. Er ist in sich selbst eine Praxis, "die als Praxis, also im konkreten kommunikativen Handeln, Gott für den anderen behauptet und im Handeln zu bewähren sucht. Der Glaube ist so Vollzug menschlicher Existenz in ihren äußersten Möglichkeiten."<sup>51</sup> So, wie die privaten Symbole auf die Mutter als Beziehungsgrund zurückgehen, wurzeln die christlichen Symbole im Jesusgeschehen.

Der zentrale Bekenntnissatz, daß "Jesus der Christus" ist, hat die Sprachform

<sup>48</sup> E. Herms, Explikationsprobleme des Rechtfertigungsthemas und die Prinzipien des wissenschaftlichen Dialogs zwischen protestantischer und römisch-katholischer Theologie, in: KuD (1975) 277 - 314, 291; W. Lohff/C. Walter (Hg.), Rechtfertigung im neuzeitlichen Lebenszusammenhang, Gütersloh 1974; E. Herms, Die Fähigkeit zur religiösen Kommunikation und ihre systematischen Bedingungen in hoch entwickelten Gesellschaften, in: ZEE (1977) 276 - 299, 296; W. Pannenberg, Die Theologie und die neue Frage nach der Subjektivität, in: Stimmen der Zeit (1984) 805 - 816, 805ff.

<sup>49</sup> F.X. Kaufmann, in: Materialdienst der Diözese Rottenburg 19/1984, 133.

<sup>50</sup> N. Mette, Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung, Düsseldorf 1983, 120.

<sup>51</sup> H. Peukert, Sprache und Freiheit, in: F. Kamphaus/R. Zerfaß (Hg.), Ethische Predigt und Alltagsverhalten, München/Mainz 1977, 44 - 75, 66.

der Metapher. Die Metapher verweist nicht in den naturhaften, sondern in den geschichtlich-kontingenten Bereich. Sie steht in der gleichen Spannung zum Symbol, in der das Evangelium zur Religion steht.<sup>52</sup> *So werden die natürlichen religiösen Symbole (Weg, Brot, Baum usw.) "gerechtfertigt, d.h. in den Zusammenhang des in Jesus Christus sich vollziehenden Heilsgeschehens gestellt: "Ich bin" der Weg, das Brot, der Weinstock usw. In der Partizipation an den so gedeuteten Symbolen, den "Christussymbolen" partizipiert der Mensch an der Gottesgemeinschaft als dem Woher seines Abhängigkeitsgefühls, dem Wohin seines Vertrauens, dem Ermöglichungsgrund seiner Identität.*

Ein Beispiel: Das Abendmahl in der Urgemeinde wurde als soziales Geschehen verstanden, als gemeinsames Sättigungsmahl, bei dem die Armen von den Reichen miternährt wurden; dieses Sättigungsmahl (Agape) wurde aber zugleich verbunden mit der sakramentalen Praxis als symbolischer Vergegenwärtigung des Ermöglichungsgrundes solcher Kommunikation, nämlich in der Erfahrung der Gegenwart des Auferstandenen. Das eucharistische Mahl ist Glaubensüberlieferung als Ausdruck der Menschen in seiner personalen Ganzheit konstituierenden Gottesbeziehung, in Gestalt der Einheit von sozialer Interaktion und Christussymbol als metaphergedeutetem Symbol. In gleichem Sinn ist der Zusammenhang von verbum und elementum im Rückbezug auf die historische Einsetzungs-Situation der Sakramente zu verstehen.

### Desymbolisierung

Wenn das Selbst sich durch Symbolisierungen konstituiert, dann bedeutet ein Zerfall der Symbole, eine Desymbolisierung, zugleich die Destabilisierung der Person, ihre Depersonalisierung und schließlich Neurotisierung.

Nun ist tatsächlich aus vielerlei hier nicht zu erörternden Gründen das Verhältnis des Menschen zur Umwelt bzw. zum Körperhaften gleichermaßen gestört wie die soziale Struktur des Lebens und die Beziehung zum Ganzheitlich-Religiösen. Selbstverwirklichungstendenzen unter Negierung der sozialen Struktur von Identität, Rationalisierung, der Verlust der Tiefendimension des Daseins und damit auch der Symbole sind die Folge.<sup>53</sup>

Ohne Symbole verliert aber der Mensch sein Selbst, er verliert sich selbst. Das Unvermögen symbolischer Selbstvergewisserung führt zur Regression bis hin zum direkten oder indirekten Suizid (Drogen, Alkohol, Freßsucht, Magersucht) oder dem Verlöschen des Lebens angesichts mangelnder sozialer Beziehungen.

Demgegenüber scheint der Mensch ohne religiöse Symbole, zumal ohne Christus-Symbole (bzw. mit innerweltlichen Ersatz-Symbolen) durchaus leben zu können, jedenfalls so lange, wie die religiöse Dimension der allgemeinen Symbole erhalten bleibt, d.h. der Mensch nicht dem Vorläufig-Partiellen total verfällt.

---

<sup>52</sup> Vgl. E. Jüngel bei P. Biehl, Symbol und Matapher, in: JRP 1 (1984) <1985> 29 - 64, 36ff.

<sup>53</sup> Kaufmann (s. Anm. 49), 138; Herms, Die Fähigkeit (s. Anm. 48), 281.

Die Desymbolisierung (die Auflösung der Verknüpfung von sinnlicher Praxis und Bewußtsein)<sup>54</sup> im Hinblick auf die religiösen Symbole zeigt sich als spezifisch kirchliche Traditions- bzw. Kommunikationskrise. Auf der einen Seite kommt das religiös-symbolische Wissen ohne Relevanz für die Lebenspraxis zu stehen (die eigene praktizierte Welt- und Lebensdeutung verläuft nun nicht mehr in Kategorien, "die im kirchlich-religiösen Wissen angeboten werden, sondern teils in lebensnahen Formeln der Umgangssprache, teils in Metaphern säkular bleibender Weisheit"<sup>55</sup>). Auf der anderen Seite ergeben sich zwar noch kollektiv geltende, aber bereits ihrer sinngebenden Tiefendimension beraubte und insofern letztlich unverbindliche Verhaltensmuster.

Soziale Verhaltensweisen ohne religiös-weltanschaulichen Hintergrund als im psychoanalytischen Sinn desymbolisiert zu bezeichnen, ist nicht unmißverständlich, zumal und solange diese nicht nur "funktionieren", sondern ihres humanen Sinnes sich durchaus bewußt sind. Es muß aber angenommen werden, daß soziale Verhaltensweisen, von ihrer religiösen Sinnggebung abgekoppelt, zunächst wohl eine zeitlang im Schatten der Symbole, die wirkungsgeschichtlich prägend sind, weiterlaufen, zunehmend aber an säkulare Äquivalente gebunden werden, damit gesetzlichen Charakter annehmen und auf Dauer in der Gefahr stehen, der Unverbindlichkeit zu verfallen. Es ist bezeichnend, daß L. Kohlberg zu der Erkenntnis gelangt, auf der höchsten Stufe des moralischen Urteils müsse die Frage aufbrechen: Warum überhaupt moralisch sein?<sup>56</sup> Kohlberg sieht in dieser Frage ein Indiz, "daß höchste moralische Reife eine ausgereifte Lösung der Frage nach dem Sinn des Lebens erfordert".

### Funktionalisierung

Daß die Glaubenssymbole der Konstitution bzw. Stabilisierung der Persönlichkeit dienen, ist vor allem von M. Klessmann ausgearbeitet worden: "Der Glaube stellt unter religionspsychologischem Aspekt eine Symbolisierung der Persönlichkeitsstruktur dar."<sup>57</sup> Religionspsychologisches Ziel Klessmanns ist es, "die psychische Funktionalität" des Glaubens aufzuweisen (78). Im Anschluß an Erikson bezeichnet Klessmann ein soziokulturell vorgegebenes System von Symbolen, das den entsprechenden individuell-subjektiven Bedürfnissen bzw. den psychischen Strukturen transformiert wird, als Ideologie. Dabei wendet er sich ausdrücklich gegen den psychologischen Reduktionismus; allerdings wird die Symboltradition durch die Persönlichkeitsstruktur gleich "einem Filter" "zu einer spezifisch individuellen Form der Symbolisierung integriert" (108). Er untersucht die Symbolisierung unter dem Aspekt, "Reflex der psychischen Struktur" zu sein. Nach

<sup>54</sup> Lorenzer (s. Anm. 36), 110, 168 u.ö.

<sup>55</sup> J. Matthes, zit. nach N. Mette/H.J. Steinkamp, Sozialwissenschaften und praktische Theologie, Düsseldorf 1983, 41.

<sup>56</sup> Eine Neuinterpretation der Zusammenhänge zwischen Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter, in: R. Döbert u.a. (Hg.), Entwicklung des Ichs, Köln 1977, 249ff, zit. nach Mette (s. Anm. 50), 439, Anm. 275.

<sup>57</sup> M. Klessmann, Identität und Glaube, München 1984, 108.

Lorenzer ist das Ich symbolbildend, das Unbewußte ist Reservoir an reizaktivem Material. So wird in der Symbolisierung Triebenergie gebunden, "ein Vorgang, dessen Qualität danach zu beurteilen ist, welches Verhältnis zur Realität er ermöglicht" (110). Klessmann verfällt aber dem Zirkel-Problem, wenn er (im Anschluß an Müller-Pozzi bzw. an Lorenzer) das religiöse Symbol als "kreative Ich-Leistung" darstellt, einerseits im Dienst der Konflikt-Bewältigung, andererseits als "Ausdruck eines ichadäquaten 'Ergriffenseins von dem, was den Menschen unbedingt betrifft'" (77). Er bleibt in der Schwebelage im Hinblick auf die das Ich (bzw. das Selbst) allererst konstituierende Vorgegebenheit. Wenn er mit Müller-Pozzi sagt: "Worin der Mensch letztlich für sein gegenwärtiges und zukünftiges Leben Sinn sieht, läßt sich nur in Symbolen dessen ausdrücken, was für ihn früher Sinn hatte", so bleibt er damit auf die Ontogenese der Person bezogen, womit aber das Konstitutionsproblem nur zeitlich verschoben ist. *Wenn die religionspsychologische Frage konsequent zu Ende diskutiert wird, geht sie zwangsläufig in ontologische Dimensionen bzw. in eine Persönlichkeitstheorie transzendentaler Art über.* Gewiß stellt der Glaube eine Symbolisierung der Persönlichkeitsstruktur dar, aber wenn denn Symbole die oben dargelegte Mittler- bzw. Abgrenzungsfunktion oder Brückenfunktion haben, so müssen Subjekt und Objekt dieses Satzes austauschbar sein: Die Persönlichkeit ist dann gleichermaßen eine Funktion ihrer Symbole bzw. des ihr Vorgegebenen, an dem sie nur symbolisch partizipieren und dessen sie sich nur symbolisch bewußt sein kann.

Klessmann zeigt, wie das Gottessymbol in den Phasenstrukturen Eriksons unterschiedlich ausgeprägt wird. Er weist auf die Wechselwirkung hin, "wie die Dimension der Symbolisierung des Glaubens die psychische Struktur reflektiert und eben darin bestimmte psychodynamisch notwendige Funktionen erfüllt und wie andererseits die psychische Struktur diese Dimension mitstrukturiert" (134). Dabei geht es um die Analogie zwischen Identität und Glaubensentwicklung, zwischen privaten Selbst-Symbolen und Symbolen des Glaubens als gemeinschaftlichen Symbolen. Ist es aber (nur) eine Analogie, oder besteht nicht ein tieferer wechselseitiger Zusammenhang? R. Englert spricht den Verdacht aus, "der Glaube könne im Rahmen eines solchen Konzepts in die Gefahr geraten, als ein Fundus relativ beliebig austauschbaren Symbolmaterials angesehen und im Dienste psychohygienischer Interessen instrumentalisiert zu werden"<sup>58</sup>. Wie aber ist dieser Gefahr zu entgehen?

Die Ausgangsthese des Sich-Gegebenseins des Menschen impliziert die Konsequenz, daß Symbolbildung nicht Schöpfung des Menschen ist, sondern notwendig Folge eines konkreten Erfahrens, eines Wieder- und Nachtdeckens des Kontextes dieses Sich-Gegebenseins in seinen Strukturen. Symbolbildung entsteht immer erst auf Grund einer vorgegebenen Kommunikation und als Ausdruck dieser Kommunikation. Sie ist also nicht beliebige funktionale Schöpfung, sondern selbst eine Weise der Kommunikation. Für die christliche Glaubenstradition bedeutet das, daß nicht einzelne Symbole beliebig aus dem Kontext gelöst werden dürfen, sondern daß sie im vorgegebenen heilsgeschichtlichen Zusammenhang zu sehen sind, in ihrer

<sup>58</sup> R. Englert, Glaubensgeschichte als Bildungsprozeß, München 1985, 243; zum Mißbrauch der Symbole vgl. auch Mette (s. Anm. 50), 216ff.

Zuordnung zu der zentralen Metapher "Jesus der Christus", von woher sie ihren spezifischen Sinn empfangen. Die Erstbegegnung des einzelnen Menschen mit der christlichen Symbolik mag dann im Sinne des hermeneutischen Prozesses eine durchaus unterschiedliche sein, die aber - wenn sie denn sachgemäß sein soll - eben einen Prozeß auslöst, der den Betreffenden weiterschreitend in den Gesamtzusammenhang des christlichen Symbolsystems hineinführt.<sup>59</sup>

### Konsequenzen für einen praktisch-theologischen Umgang mit Symbolen

1. Selbst-Symbole haben es mit der Konstituierung und Stabilisierung der Persönlichkeit zu tun. Gegenstand praktisch-theologischer Überlegungen in diesem Zusammenhang ist die Möglichkeit helfender Begleitung einer biographisch umfassenden Persönlichkeitsentwicklung. Wenn heute vielfach von Symboldidaktik gesprochen wird, so beschränkt sich das nicht auf bestimmte Formen des Religionsunterrichts, sondern betrifft die Struktur religiöser Lernprozesse überhaupt.

2. Die Beschäftigung mit Symbolen, etwa im Unterricht, hat angesichts der o.g. Desymbolisierungstendenzen eine psychisch wichtige ganzheitliche und damit thematisch religiöse Funktion, steht aber im Sinne des christlichen Glaubens noch unter dem Gesetz. Problematisch ist es, wenn entsprechende Unterrichtsmaterialien oder Entwürfe den Eindruck erwecken oder den Anspruch erheben, die Zielsetzung eines christlich geprägten Religionsunterrichts bereits zu erfüllen.

3. Symbole sind generell ambivalent und von daher mißdeutbar. Der Umgang mit religiösen Symbolen fördert nicht zwangsläufig die Reife der Persönlichkeit. Aus dem Zusammenhang gelöste Symbole können im Sinne einzelner psychischer oder gesellschaftlicher Interessen funktionalisiert werden. Allerdings darf der Einstieg in den hermeneutischen Prozeß des Sich-Selbst-Verstehens anhand der Symbole des Glaubens durchaus offen und zufällig sein, sofern nur ein Prozeß ausgelöst wird, der die Spannungen (Biehl) bzw. Korrelationen (Baudler) zwischen den Einzelsymbolen im Sinne einer umfassenden Dynamik vermittelt.

4. Die Aufgabe unterschiedlicher praktisch-theologischer Arbeitsfelder (Kasual-Verkündigung, Seelsorge, Bildung und Erziehung) läßt sich von hier aus beschreiben als Analyse der faktischen Symbolisierungen und Entwicklung von Modellen zur Herstellung der Synchronizität bzw. Verschränkung<sup>60</sup> zwischen privaten Symbolen und gemeinschaftlichen Glaubenssymbolen.

---

<sup>59</sup> Zum Funktionalismus vgl. H.-J. Fraas, Glaube und Identität, Göttingen 1983, 92ff.; ders., Religiöse Lernprozesse in der Dialektik von Funktion und Substanz, in: Rel.päd. Beiträge 4/1979, 23 - 48, 23ff.

<sup>60</sup> Vgl. P. Biehl, Der biographische Ansatz in der Religionspädagogik, in: A. Grözinger/H. Luther (Hg.), Religion und Biographie, München 1987, 272 - 296, 274ff; 277 spricht er von der "Verschränkung biblischer Symbolgeschichten und gegenwärtiger Lebensgeschichten". J. Scharfenberg, Rechtfertigung und Identität, in: H.M. Müller/D. Rössler (Hg.), Reformation und Praktische Theologie. Festschrift für W. Jetter, Göttingen 1983, 233 - 246, 243.

5. Ein Beispiel solcher Verknüpfungsmöglichkeit bildet die auch in evangelischen Gemeinden zunehmende Praxis des gemeinsamen Osterfrühstücks oder der Gebrauch der Taufkerze, der Gestus der Handauflegung in Fortsetzung elterlicher Zärtlichkeitsgesten, die bewußte Verbindung des Kreuzes Christi mit dem individuellen Namen beim Grabkreuz, das biographisch in der Kasual-Verkündigung je erneute Auftreten bereits bekannter Leitsymbole usw. Das notwendige Zerbrechen des Symbols - in einer Zeit der durchgängig von der christlichen Tradition bestimmten Gesellschaft, in der der einzelne seine Identität durch Eingliederung in eine vorgegebene ständische Ordnung fand, selbst symbolisch mitvollzogen (man denke an das Karnevals-Brauchtum, das Nikolaus-Brauchtum oder ähnliche Erscheinungen als kanalisierte Relativierung der im Alltag geltenden symbolischen Ordnung) - erfordert in einer pluralistischen Gesellschaft, in der Kinder schon im Kindergartenalter sich in ihrer familiär begründeten Symbolwelt in Frage gestellt sehen, (im Sinne von Ideologiekritik, als Frage nach der Wahrheit) die Dialektik von Partizipation und Reflexion.

6. Das Symbol bedarf im Rahmen des Selbstverständnisses christlichen Glaubens, zumal in der nach-christlichen Welt mit ihrer säkularen Symbolik, der Deutung durch die Metapher. Die Zentralmetapher "Jesus ist der Christus" legt sich zunächst aus in den johanneischen Ich-bin-Worten, die das kontingente Handeln Gottes in Jesus von Nazareth im Sinne der Inkarnation an die naturhaft religiösen Symbole binden. Dieses Geschehen als das Für-Sein Gottes für den Menschen in Jesus von Nazareth ist das Rechtfertigungsgeschehen und damit die Ratifizierung des im naturhaften und sozialen Kontext enthaltenen Zuspruchs an den Menschen. Erst in der Kommunikation mit dem in der Gemeinde gegenwärtigen Christus-Geschehen vermag der Mensch seine Identität als ein Sich-Empfangen im Vollsinn zu realisieren. Da dieses Geschehen sich "in, mit und unter" den empirischen Bedingungen vollzieht, steht es selbst in der Gefahr, der Innerweltlichkeit zu verfallen, wofern seine Gestaltwerdung zu Abspaltung und partieller Verselbständigung tendiert. So ist die Christusverkündigung die sachliche Mitte einer christlich verantworteten Symboldidaktik.

Prof. Dr. Hans-Jürgen Fraas  
Adelundenstr. 13  
8000 München 22

Schweitzer, Friedrich, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. München (Christian Kaiser Verlag) 1987, 264 Seiten, 35,- DM.

Dem Thema der religiösen Entwicklung nähert sich Schweitzer induktiv über autobiographische Zeugnisse an (1.Kap.). Dabei bewegen ihn zwei fundamentale Fragen, die nach dem Spezifikum religiöser Entwicklung (er schlägt einen breit gefaßten Religionsbegriff vor), aber auch jene, wie religiöse Entwicklung empirisch überhaupt erhoben und gemessen werden kann (seine Forderung: eine Orchestrierung empirischer Methoden) (2.). Nach einer Diskussion der psychoanalytischen Zugänge zur religiösen Entwicklung (3.) stellt er die kognitiv-strukturellen (religiösen) Entwicklungstheorien Piagets, Kohlbergs, Oser/Gmünders und Fowlers vor und äußert kritische Rückfragen, die insbesondere die Ausblendung der frühesten Kindheit sowie die Gefahr betreffen, daß der Stufenbegriff - insbesondere von den Rezipienten - oft in einem wertenden Sinne mißverstanden wird (4.). Um die Ausblendung des sozialen Kontextes zu überwinden, referiert er religiöse Sozialisierungstheorien und fordert Integration von entwicklungspsychologischen und kognitiv-strukturellen Theorien (5.). Schließlich stellt er das Symbol als Schlüsselbegriff der religiösen Entwicklung und Erziehung dar und konkretisiert dies an der Entwicklung des Gottesbildes von der frühen Kindheit an bis zum Jugendalter, wobei das Verhältnis von religiöser Entwicklung und christlichem Glauben komplementär gesehen wird (6.f.). Erzieherische Konsequenzen runden das Ganze ab: religiöse Erziehung muß entwicklungsbezogen sein, man darf ihr Ziel aber nicht ausschließlich in der "Entwicklung" selbst sehen.

Schweitzer hat den Versuch unternommen, das Thema der religiösen Entwicklung in seiner gesamten Komplexität darzustellen. Der Wert des Buches besteht darin, daß das Prinzip der Mehrperspektivität durchgängig eingehalten wird, was direkte Konsequenzen für weitere Forschung beinhaltet: Religiöse Entwicklung läßt sich - theoretisch und empirisch - in der Tat nur dann adäquat erfassen, wenn psychoanalytische und entwicklungspsychologische Theorien komplementär aufeinander bezogen werden und nicht außer acht gelassen wird, daß religiöse Entwicklung immer auf dem Hintergrund soziokultureller, speziell sozioreligiöser Faktoren gesehen werden muß. Die Fruchtbarkeit dieses mehrperspektivischen Zuganges hat Schweitzer selber an der religiösen Biographieforschung exemplifiziert; es scheint jedenfalls lohnenswert, diesen integrativen Ansatz auch empirisch weiterzuführen (narrative Interviews zu religiöser Entwicklung, die von kognitiven und psychoanalytischen Theorien her interpretiert werden). Gerade indem die verschiedenen theoretischen Zugänge zur religiösen Entwicklung, die zu jeweils unterschiedlichen empirischen Methoden führen, einander gegenübergestellt werden, erhellen sich ihre Grenzen -und auch ihre Mängel. So veranschlagen die strukturgenetischen Ansätze die Bedeutsamkeit der interpersonellen Beziehungen und des kontextuellen Rahmens noch zu wenig, während die psychoanalytischen Theorien die Wirkungen der frühkindlichen Erfahrungen wohl hervorheben, aber zu wenig auf die Entwicklung der Kognition eingehen.

Offen bleibt die Frage nach dem Spezifikum religiöser Entwicklung (breiter und offener Religionsbegriff) und nach dem terminus ad quem religiöser Entwicklung.

Robert Kegan, *Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben*, München (Kindt-Verlag) 1986, 392 S., 38,-DM (Orig. 1982).

Kegans "neo-Piagetsche Theorie der Persönlichkeit" (23) verdient nicht nur deshalb Beachtung, weil sie "Konstruktion" und "Entwicklung" in einer lebenslangen "Entwicklung der Aktivität der Bedeutungsbildung" (22) zusammendenkt, sondern weil sie auch Piaget um den vernachlässigten Aspekt der Innenperspektive ergänzt: "wie ein dynamisch sich aufrechterhaltendes 'Selbst' diese Aktivität erfährt" (32). Von da aus korrigiert Kegan sonst bei Stufentheorien auftretende Engführungen: durch Beachten der "Beziehung zwischen psychischen und sozialen Faktoren, zwischen Vergangenheit und Gegenwart und zwischen Fühlen und Denken" (36); durch Herausarbeiten des Prozeßhaften der Entwicklung in Gefährdung und Gelingen statt einer Überbetonung der durch Abstraktion gewonnenen Stufen; durch Wahrung des Eigenwertes der jeweiligen Entwicklungsleistung als Bewältigung ähnlicher Erfahrungen auf unterschiedlichen Komplexitätsniveaus (vgl. 249); durch Wertung von "Anpassung" als "Prozeß der Integration und des Zusammenschlusses" statt ausnahmsloser Orientierung an "Differenzierung, Trennung und zunehmender Unabhängigkeit" (151). Gerade Letzteres führt in Teil I (45-152) bei der Darstellung der Entwicklungsstufen des Selbst zu einer Stufe eines "überindividuellen Gleichgewichts" (145ff.), das Leistung als alleinigen Maßstab für Erwachsene suspendiert, ihn "in geringerem Maße von den vernichtenden Demütigungen bedroht" sieht, "die bisher noch mit Erlebnissen des Versagens gekoppelt waren." (147) Der Mensch kann sich sehen, wie er ist, mit Licht und Schatten, wird fähig zur Intimität und kann seine Erfahrungen teilen, ohne die Eigenständigkeit des anderen anzutasten - post-formale Entwicklungsaufgaben (298).

Teil II (153-384) betont im Übergang von der Taxonomie zur Ontogenese (157) gegenüber Stufen den Prozeß der Entwicklung, angereichert durch für den Leser auch persönlich hilfreiches Erfahrungsmaterial. Die Komplexität dieses Prozesses wird transparent durch das Konstrukt einer für jede Entwicklungsaufgabe spezifischen "einbindenden Kultur", deren drei Grundfunktionen: "Bestätigung und Anerkennung", "Hilfe bei der Ablösung und Widerspruch", in der Nähe bleiben "während der schwierigen Zeit" (211), deutlich machen, daß Interventionen auf keinen Fall nur an abstrakten Stufenkonzepten orientiert werden dürfen. Dieser Prozeß vollzieht sich in der Spannung von "nicht-das-Ich-das-ich-gewesen-bin" und "Ich-das-ich-sein-werde" (170). Die darin liegende Entwicklungsaufgabe löst vielfach Angst aus (Beispiel "Schulangst" des sich in der Übergangsphase vom impulsiven zum souveränen Selbst befindenden, seinen Impulsüberflutungen hilflos ausgelieferten Schulanfängers; 207ff.). Es kann darin aber auch z.B. für das Erwachsenenalter die Chance liegen, in Arbeitsorganisationen oder Ehe- und Partnerbeziehungen eine neue und lebensnotwendige Qualität des Umgangs mit sich selbst, mit anderen und der eigenen Arbeit zu finden (318-330).

Aufgaben einer "natürlichen Therapie" führen Kegan zu einer fundamentalen Kritik an Interventionskonzepten, die nur an Grenzen heranführen und Entwicklungsprozesse durch Erzeugung von Unstimmigkeit beschleunigen wollen. Sie orientieren sich eher an Stufen als am Menschen, eher an fertigen Bedeutungen als an Bedeutungsbildung, sie verlieren leicht den sich entwickelnden Menschen und die Aufgabe der Begleitung der Entwicklung aus dem Blick (358ff.). Daß Kegan auch die Frage der "Wahrheit" der Stufen stellt (jede neue Entwicklungsstufe bietet mehr eigenständige Integrität und integriertere Beziehung; 381), macht nicht den letzten Vorzug dieses Buches aus.

Herbert A. Zwergel

