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)¹ 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 Jugendlichen² ("Etwas Religion kann nicht schaden") zumindest insofern überwunden werden, als die Tatsache unübersehbar sein wird, daß immer mehr "religiöse Biographien" ihren

¹ Eine gewisse Favorisierung des Konzepts von Fowler soll dabei nicht gelehnet werden.

² 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 <![>] der US-amerikanischen Bevölkerung bekennt, eine ihr Leben umwälzende religiöse Erfahrung, also so etwas wie eine "Metanoia", durchgemacht zu haben³) 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

³ 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 (= Deutungsmuster⁴) herausarbeitet, anfragt und gegebenenfalls zu verändern hilft, so handlungsorientierend wird und die stets drohende Diastase von Bildung und Leben überwindet - Bildung nicht als punktuell erlebtes Ereignis einer lernenden Monade, sondern als Leben begleitender gemeinschaftlicher Suchprozeß.⁵ 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.⁶

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"⁷.

⁴ Zum sog. "Deutungsmusteransatz" in der Erwachsenenbildung vgl. z.B. R. Arnold, Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn 1985.

⁵ Siehe dazu auch den Titel von H. Tietgens: "Erwachsenenbildung als Suchbewegung" (Bad Heilbrunn 1986).

⁶ 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.

⁷ 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.⁸ 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.⁹

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 Gespräch¹⁰ 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).

⁸ 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.).

⁹ 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).

¹⁰ 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 geschieht¹¹: 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.¹² "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

¹¹ Erhellend hierzu: M. Klessmann, Identität und Glaube, München/Mainz 1980; H.-J. Fraas, Glaube und Identität, Göttingen 1982.

¹² 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.¹³)

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 gibt¹⁴) 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).¹⁵

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-

¹³ 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).

¹⁴ 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.

¹⁵ Vgl. C. Power/L. Kohlberg, Religion, Morality and Ego Development, in: Bruselmans/O'Donohoe (s. Anm. 3), 343 - 372, 353.

liert:¹⁶

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)¹⁷ oder die Kritik an dem von Oser bevorzugten Typus transzendentaler Theologie.¹⁸ 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

¹⁶ 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.

¹⁷ 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).

¹⁸ Vgl. dazu z.B. F. Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion, München 1987, 134ff.; Englert (s. Anm. 12), 266f.

Religion¹⁹, an der logischen Konsistenz des Konzeptes von Fowler²⁰ oder an der empirischen Solidität und begrifflichen Klarheit von Oser/Gmünders Theorie²¹ 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"²². Von einem solchen Glauben können die Stufentheorien behaupten, er stelle *etwas anthropologisch Universales* dar.²³ Solcher Glaube (bzw. solche Religion) ist zudem per definitionem als ein *ganzheitlicher Akt* des Menschen verstanden, als eine Lebensäus-

¹⁹ 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.

²⁰ 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.

²¹ 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.

²² J.W. Fowler, Stages 1981 (s. Anm. 19), 14.

²³ 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.²⁴

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"?²⁵ 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.²⁶ 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

²⁴ 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.).

²⁵ 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).

²⁶ 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"²⁷ 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.

²⁷ 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"²⁸). 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"²⁹. 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."³⁰ 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.³¹ Damit wird einem verbreiteten und theologisch langezeit auch begünstigten objektivierenden Begriff von Glaubenswahrheit gewehrt, demzufolge "Heilswahrheiten" als eine Art Tatsachenwahrheiten zu behandeln sind.³²

²⁸ Fowler, Stages 1976 (s. Anm. 19), 175.

²⁹ G. Cellerier, J. Piaget und die Philosophie (I), in: G. Busino u.a., J. Piaget - Werk und Wirkung, München 1976, 60 - 66, 63.

³⁰ Fowler (s. Anm. 26), 59. Ähnlich auch Oser/Gmünder (s. Anm. 14), 30.

³¹ 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.

³² 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 hat³³ - 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 lebbareren 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-

³³ 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."³⁴ 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.³⁵ 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.³⁶ 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"³⁷) eine Tendenz zur Relativierung von vorher vielleicht für einzig richtig gehaltenen Glaubensvorstellungen.³⁸

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

³⁴ Fowler (s. Anm. 26), 79.

³⁵ 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.

³⁶ Vgl. z.B. Oser/Gmünder (s. Anm. 14), 19.

³⁷ Moran (s. Anm. 20), 205.

³⁸ 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.³⁹ 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"⁴⁰) 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

³⁹ Vgl. z.B. Fowler, Stages 1981 (s. Anm. 19), 107.

⁴⁰ 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 Kategorien⁴¹ 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.⁴² Neue Strukturen religiösen Denkens könnten nicht gelehrt, sondern nur durch Konflikte angeregt werden.⁴³ "Dabei geschieht die optimale Entwicklung in Richtung auf eine höhere Stufe, wenn jeweils Denkmodelle der nächsthöheren Stufe vorgegeben werden."⁴⁴ Ein solches Verfahren, bei dem Oser wohl auch hauptsächlich an den Religionsunterricht denkt, erscheint für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen schwerlich geeignet.⁴⁵

⁴¹Insofern 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).

⁴² Vgl. Power/Kohlberg (s. Anm. 15), 369: "In general, stimulating cognitive conflict appears to be crucial for promoting structural development."

⁴³ F. Oser/P. Gmünder/U. Fritzsche, Stufen des religiösen Urteils, in: WzM 32 (1980) 386 - 398, 398.

⁴⁴ Ebd.

⁴⁵ 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"⁴⁶, 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"

⁴⁶ 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!"⁴⁷ Oser/Gmünder sehen wissenschaftsgeschichtlich eine "genetische Wende" heraufziehen⁴⁸, 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."⁴⁹ 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"⁵⁰. 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.

⁴⁷ Vgl. dazu Oser/Gmünder (s. Anm. 14), 269ff.

⁴⁸ Ebd. 11.

⁴⁹ 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.

⁵⁰ 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 Zugangs⁵¹, 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 käme⁵², 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?)⁵³, 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"⁵⁴ oder einer "Soziologie der Altersstufen"⁵⁵ 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 Einzelfallstudie⁵⁶ 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

⁵¹ Vgl. dazu Englert (s. Anm. 12), 219 - 307, sowie Schweitzer (s. Anm. 18), insb. 55.

⁵² Sehr aufschlußreich dazu neuestens: K.E. Nipkow, *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrungen im Lebenslauf*, München 1987.

⁵³ 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).

⁵⁴ Vgl. dazu M. Kohli (Hg.), *Soziologie des Lebenslaufs*, Darmstadt 1978; ders./G. Robert (Hg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit*, Stuttgart 1984.

⁵⁵ Vgl. etwa M. Pieper, *Erwachsenenalter und Lebenslauf. Zur Soziologie der Altersstufen*, München 1978.

⁵⁶ 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 Pfnieß⁵⁷) 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 versucht⁵⁸; es ist vom "Stufenglück" der verschiedenen Lebensphasen die Rede⁵⁹; eine wichtige Rolle spielt das Motiv der lebensphasenspezifischen Entwicklungsaufgaben ("deve-

⁵⁷ S. Anm. 7.

⁵⁸ Vgl. dazu a. R. Guardini, Die Lebensalter, Mainz 101986.

⁵⁹ 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)⁶⁰; 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.⁶¹

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

⁶⁰ 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.

⁶¹ 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.⁶² 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."⁶³ 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.)"⁶⁴?

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

⁶² 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.

⁶³ Power/Kohlberg (s. Anm. 15), 366.

⁶⁴ 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.⁶⁵

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"⁶⁶, 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 zuließen⁶⁷. 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"⁶⁸ oder an Oser/Gmünders Ausführungen zu den erzieherisch-didaktischen Konsequenzen ihrer Theorie⁶⁹); doch eine wirkliche ganzheitliche oder doch mindestens mehrperspektivische Theorie der Glaubenstransformation liegt nach meiner Kenntnis bis zur Stunde noch nicht vor.⁷⁰ Von den Stufentheorien allein ist eine solche ganzheitliche Sichtweise religiöser Transformationsprozesse nicht zu leisten. So ist auch hier wieder das

⁶⁵ 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.

⁶⁶ 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.

⁶⁷ 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.

⁶⁸ 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.

⁶⁹ 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.

⁷⁰ 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.⁷¹ 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

⁷¹ 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.