

**DIE RELIGIÖSE ENTWICKLUNG IN DER ADOLESCENZ:
WISSENSCHAFTLICHE KONTROVERSE ÜBER DIE TRADITIONELLEN
KOGNITIV-STRUKTURELLEN STUFENTHEORIEN**

**(RELIGIOUS DEVELOPMENT IN ADOLESCENCE:
SCIENTIFIC CONTROVERSY SURROUNDING THE TRADITIONAL
COGNITIVE-STRUCTURAL STAGE THEORIES)**

by

BENJAMIN KULCSAR

submitted in fulfilment of the requirements
for the degree of

MASTER OF THEOLOGY

in the subject

PRACTICAL THEOLOGY

at the

UNIVERSITY OF SOUTH AFRICA

SUPERVISOR: PROF. J. S. DREYER

JOINT SUPERVISOR: PROF. A. MAUERHOFER

NOVEMBER 2004

Inhaltsverzeichnis

Erklärung - Declaration	4
Kurzfassung der Dissertation und Schlüsselbegriffe	5
Summary of dissertation and key terms	6
Vorwort	7
1. Einleitung	10
1.1 Die gesellschaftliche und wissenschaftliche Stellung der Religiosität	10
1.1.1 Die gesellschaftliche Stellung	10
1.1.2 Aus der Sicht der Bibel	11
1.2 Begriffsbestimmungen	13
1.2.1 Religiosität	13
1.2.2 Glauben	15
1.2.3 Entwicklung	16
1.2.4 Adoleszenz	17
2. Entstehungstheorien der Religiosität im Anlage-Umwelt Kontext	20
2.1 Das Verhältnis „Mensch-Anlage-Umwelt“	20
2.1.1 Die Erbanlagen	20
2.1.2 Die Umwelteinflüsse	21
2.2 Die Theorien der Entwicklung in der Entwicklungspsychologie	22
2.2.1 Montadas Tabelle über die Typologie von Entwicklungstheorien	22
2.2.2 Exogenistische Theorien	23
2.2.3 Endogenistische Theorien	24
2.2.4 Selbstgestaltungstheorien	24
2.2.5 Interaktionistische Theorien	25
2.3. Entstehungstheorien der Religiosität	26
2.3.1 Anlage-Theorien	26
2.3.2 Anlage-Umwelt-Theorien	28
2.3.3 Die christlich-apodiktische Denkansätze	30
2.4 Fazit	30
3. Abriss der Theorien zum Entwicklungsverständnis	31
3.1 Der psychoanalytische Ansatz der religiösen Entwicklung	31
3.1.1 Die Entwicklungstheorie von Erik H. Erikson	31
3.1.1.1 Eriksons Tabelle über die Entwicklungsstufen des Lebenslaufes	33
3.1.1.2 Phasen der Entwicklung im Lebenszyklus	34
3.1.2 Fazit	35

3.2 Die kognitiv-strukturellen Ansätze der religiösen Entwicklung	35
3.2.1 Entwicklung des Verstehens und der Intellekt bei J. Piaget	36
3.2.1.1 Stufen der kognitiven Entwicklung	38
3.2.1.2 Fazit.....	40
3.2.2 Entwicklung des moralischen Urteils bei L. Kohlberg	40
3.2.2.1 Niveaus und Stufen der Entwicklung des moralischen Urteils.....	42
3.2.2.2 Die Merkmale Kohlbergs Stufen-Konzeption	44
3.2.2.3 Fazit.....	45
3.2.3 Die Entwicklung des religiösen Urteils bei Oser/Gmünder	46
3.2.3.1 Die Entwicklungsstufen des religiösen Urteils	47
3.2.3.2 Merkmale der Stufenkonzeption von Oser/Gmünder	49
3.2.3.3 Fazit.....	50
3.2.4 Entwicklung des Glaubens bei J. Fowler	51
3.2.4.1 Die Stufen der Glaubensentwicklung	53
3.2.4.2 Merkmale des Stufenmodells von Fowler	56
3.2.4.3 Fazit.....	57
3.3 Zusammenfassung.....	58
4. Kontroverse über die religiösen Entwicklungsstufen in der Adoleszenz	59
4.1 Kontroverse über die Stufentheorie von Oser/Gmünder.....	60
4.1.1 Schwerpunkt und Konstruktion der Theorie.....	60
4.1.2 Entwicklungsstufen des religiösen Urteils in der Adoleszenz.....	62
4.1.2.1 Stufenübergang 2-3.....	62
4.1.2.2 Stufe 3: Perspektive des Deismus	63
4.1.2.3 Stufenübergang 3-4.....	66
4.1.3 Wissenschaftliche Kritikpunkte der Stufenkonzeption.....	66
4.1.3.1 Die Untersuchungsmethodik.....	67
4.1.3.2 Die Stufenstruktur	69
4.1.3.3 Kognitive und emotionale Aspekte.....	75
7.2.3.3 Theologische Standpunkte.....	77
4.1.4 Kontroverse Analyse der Stufe 3 nach Oser/Gmünder.....	80
4.1.4.1 Die Trennung zwischen Mensch und Letztgültigem	80
4.1.4.2 Die Stufe 3 als Entwicklungssackgasse	81
4.1.5 Fazit.....	84
4.2 Kontroverse über Fowlers Stufentheorie	85
4.2.1 Die Konstruktion der Theorie	85
4.2.1.1 Fowlers Tabelle über die Aspekte der Glaubensstufen.....	86
4.2.1.2 Erklärung der Konstruktion von Fowlers Theorie anhand seiner Tabelle.....	87
4.2.2 Die Entwicklungsstufen des Glaubens in der Adoleszenz.....	87
4.2.2.1 Fowlers Tabelle über die Prozentverteilung der Glaubensstufen	88
4.2.2.2 Stufe 3: Synthetisch-konventioneller Glaube	89

4.2.2.3	Stufenübergang 3-4.....	91
4.2.2.4	Stufe 4: Individuierend-reflektierender Glaube.....	92
4.2.3	Wissenschaftliche Kritikpunkte der Stufenkonzeption.....	95
4.2.3.1	Die Untersuchungsmethodik.....	95
4.2.3.2	Die Stufenstruktur.....	98
4.2.3.3	Kognitive und emotionale Aspekte.....	101
4.2.3.4	Theologische Standpunkte.....	103
4.2.4	Kontroverse Analyse der Stufe 3 und 4 nach Fowler.....	105
4.2.5	Fazit.....	108
4.3	Zusammenfassung.....	110
5.	Konsequenzen für die Praktische Theologie.....	111
5.1	Mögliche allgemeine Auswirkungen der Stufentheorien.....	111
5.1.1	Auswirkungen der Zielsetzung.....	112
5.1.2	Auswirkungen des Fortschrittsdenkens.....	113
5.1.3	Auswirkungen des Denkens in Stufen.....	114
5.1.4	Fazit.....	115
5.2	Religionspädagogische Konsequenzen.....	115
5.2.1	Mehr Beachtung der Lebensgeschichte in der religiösen Entwicklung.....	116
5.2.2	Die Wahrheitssuche in Christus.....	117
5.2.3	Die Akzentuierung des christlichen Gottesbildes.....	118
5.2.4	Die Mitberücksichtigung des kognitiven Entwicklungsstandes.....	120
5.2.5	Umkehr zur bibelorientierten Religionspädagogik.....	121
5.2.6	Mehr Beachtung der Emotionen in der Religionspädagogik.....	124
5.2.6.1	Emotionale Unterrichtsatmosphäre.....	125
5.2.6.2	Stimmungskongruenz und religiöser Inhalt.....	126
5.2.6.3	Emotion und Denkstil.....	127
5.2.6.4	Seelsorgerlicher Umgang.....	128
5.2.7	Fazit.....	130
6.	Zusammenfassung.....	131
	Schlusswort - Ausblick.....	134
	Literaturverzeichnis.....	135
	Tabellenverzeichnis	
1.	Montadas Tabelle über die Typologie von Entwicklungstheorien.....	22
2.	Eriksons Tabelle über die Entwicklungsstufen des Lebenslaufes.....	33
3.	Fowlers Tabelle über die Aspekte der Glaubensstufen.....	86
4.	Fowlers Tabelle über die Prozentverteilung der Glaubensstufen.....	88

Erklärung - Declaration

Student number: 3530-294-1

I declare that

DIE RELIGIÖSE ENTWICKLUNG IN DER ADOLESCENZ: WISSENSCHAFTLICHE
KONTROVERSE ÜBER DIE TRADITIONELLEN KOGNITIV-STRUKTURELLEN
STUFENTHEORIEN (RELIGIOUS DEVELOPMENT IN ADOLESCENCE: SCIENTIFIC
CONTROVERSY SURROUNDING THE TRADITIONAL COGNITIVE-STRUCTURAL
STAGE THEORIES)

is my own work and that all the sources that I have used or quoted have been indicated
and acknowledged by means of complete references.

.....
SIGNATUR
(Mr B Kulcsar)

Steyr (A), 15.11.2004

Kurzfassung der Dissertation

Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich - hauptsächlich im Rahmen der Stufentheorien von Fritz Oser/Paul Gmünder und James W. Fowler - mit der Frage der Entwicklung von Religiosität in der Adoleszenz. Nach einer Einleitung über die gesellschaftliche und wissenschaftliche Bedeutung der Religiosität, werden die Entstehungs- und Funktionstheorien der Religiosität erforscht. Anschließend wird anhand einer mehrperspektivischen wissenschaftlichen Kontroverse genau veranschaulicht, inwieweit die Entwicklungskonzepte von Oser/Gmünder und Fowler das Gebiet der religiösen Entwicklung für die seelsorgerliche und religionspädagogische Praxis effektiv erschließen können. Diese Durchleuchtung der Entwicklungsstufen in der Adoleszenz führt zu mehreren seelsorgerlichen und religionspädagogischen Konsequenzen. Die mögliche Anwendung dieser vorgeschlagenen Handlungsimpulse kann die Stufenkonzepte von Oser/Gmünder und Fowler zum Teil ergänzen und zum Teil weitreichend modifizieren.

Insgesamt ergibt sich aus der Studie eine kritische Betrachtung der kognitiv-strukturellen Theorien selbst, ihrer empirischen Bewährung und Reichweite sowie ihrer theologischen Angemessenheit.

Schlüsselbegriffe:

Entwicklungstheorie, Entwicklungspsychologie, Entwicklungsstufen, kognitiv-strukturell, Stufentheorie, Religiosität, Glaube, Religionspädagogik, Adoleszenz, Jugend,

Summary of dissertation

This study analyses, mainly within the scope of the stage theories of Fritz Oser/Paul Gmünder and James W. Fowler, the development of religiosity during adolescence. After an introduction into the social and scientific significance of religiosity, the developmental and functional theories of religiosity are explored. The study then shows, by examining multiple perspectives on the scientific controversy, to what extent the stage theories of Oser/Gmünder and Fowler effectively open up the field of religious development for pastoral and religious educational practice. This clarification of the stages of religious development has many consequences for pastoral care and religious education. Some of the proposed applications either complement or modify significantly the stage theories of Oser/Gmünder and Fowler.

Altogether the study provides a critical view of the cognitive-structural theory itself, its empirical reliability and range of applicability, as well as its theological suitability.

Key terms:

Developmental theory, developmental psychology, developmental stages, cognitive-structural, stage theory, religiosity, faith, religious education, adolescence, youth

Vorwort

Lange Zeit war das Wissen, über das Theologen, Philosophen und Pädagogen im Blick auf die religiöse Entwicklung verfügten, nur wenig systematisch. Die vorhandenen Kenntnisse und Hypothesen beruhten weithin auf zufälligen Beobachtungen oder auf Erinnerungen an die eigene Kindheit und Jugend. Eine methodisch stärker kontrollierte, empirische Untersuchung der religiösen Entwicklung gibt es etwa seit Beginn des 20. Jahrhunderts. Das Aufkommen einer empirisch orientierten Entwicklungspsychologie bildete für eine solche Untersuchung der religiösen Entwicklung eine wichtige Voraussetzung.

Das Thema „religiöse Entwicklung“ berührt aber nicht nur die Entwicklungspsychologie, sondern auch die Religionspsychologie, wobei die Religionspsychologie erst vor kurzer Zeit wieder als legitime Disziplin der akademischen Psychologie zugelassen wurde. Dadurch wurde ein begrenzter Friede zwischen zwei ehemals verfeindeten Disziplinen, nämlich der Psychologie und der Theologie, erreicht. Die Gründe zu dieser „Aussöhnung“ sind, dass die Religion nicht mehr - wie noch in der Religionskritik des 19. Jahrhunderts - für ein vom Aussterben bedrohtes Gebilde gehalten wird, und dass die Entwicklungspsychologie seit den letzten Jahrzehnten die religiöse Dimension als Teil des menschlichen Daseins und dementsprechend als Forschungsgegenstand ernst nimmt. Zudem beobachtet man, dass sich die Diskussion um empirisch festgestellte Entwicklungsstufen zunehmend auch auf praktisch-theologische Fragen auswirkt.

Die spannende Frage, ob die religiöse Entwicklung des Menschen in einer festen Stufensequenz verläuft, ist und bleibt für die wissenschaftliche Forschung und Diskussion ein interessantes und anregendes Thema. In der Erforschung der Entwicklung religiöser Kognition wird gewöhnlich zwischen zwei grundlegenden Methoden gewählt. Die eine Methode ist eine Beschreibung und Analyse religiöser Inhalte in der formal-structuralistischen Terminologie Piagets. Die andere ist eine Beschreibung spezifisch religiöser Stufen. Die formale Analyse des religiösen Denkens nach Piaget ist heute nur noch von begrenztem wissenschaftlichem Interesse. Was aber die spezifisch religiösen Stufen betrifft, scheint der Forschungstrieb - vor dem Hintergrund der Kontroverse um religiöse Entwicklungsstufen - unerschöpflich zu sein.

Obwohl die religiöse Konzeptforschung sich zumeist auf die Kindheit und Adoleszenz beschränkt, gibt sie keine ausreichende Hilfe im pastoralen und religionspädagogischen Umgang mit den heute oft diffus anmutenden vielfältigen religiösen Darstellungsformen und Inhalten vieler Heranwachsender. Die Jugendlichen gestalten ihre eigene Lebenswirklichkeit

aktiv mit. Sie legen die religiösen und die damit verbundenen ethischen und moralischen Botschaften entsprechend ihrer Entwicklung aus. Für Erwachsene ist das manchmal schwer zu verstehen. Wer allerdings Jugendliche in ihren religiösen Fragen und Interessen verstehen und ihren Weltzugängen gerecht werden will, hat es nötig, sich mit den Fragen der religiösen Entwicklung der Jugendlichen auseinanderzusetzen. Zudem kommt, dass insbesondere der Glaubensschwund und Religionsverlust in der Adoleszenz große Verunsicherung bei vielen Seelsorgern und Religionspädagogen verursacht. Aus diesen Gründen halte ich es für wichtig und aktuell, mich in der vorliegenden Forschungsarbeit mit der Thematik religiöser Entwicklung in der Adoleszenz zu beschäftigen. Dabei werden in der Ausarbeitung unter anderem folgende Fragen behandelt:

- Welche Entstehungs- und Funktionstheorien der Religiosität ergeben sich im Anlage-Umwelt Kontext angesichts der Interdependenz von Persönlichkeit?
- Welche traditionelle kognitiv-strukturelle Stufentheorien der religiösen Entwicklung gibt es und wie entstanden sie?
- Welche sind die signifikantesten Streitpunkte, die innerhalb dieser Forschungsrichtung zur Stufentheorie aufgekommen sind?
- Wenn überhaupt, welche existentielle Relevanz haben diese Konzepte dann?
- Welche praktischen Konsequenzen haben die aus der kontroversen Diskussion gewonnenen Ergebnisse für die Seelsorge und Religionspädagogik?

Diese Fragen sollen anhand einer mehrperspektivischen wissenschaftlichen Untersuchung der traditionellen Stufenkonzepte der religiösen Entwicklung gefunden werden. Mit Hilfe der auf dieser Art und Weise gewonnenen Antworten hoffe ich, folgende Ziele dieser Dissertation zu erreichen und ein möglicherweise wissenschaftlich komplettes Bild über die religiöse Entwicklung in der Adoleszenz zu gewinnen:

- Zunächst soll die Entstehungs- und Funktionstheorie der Religiosität im Anlage-Umwelt Kontext und die Darstellung der darauf aufgebauten traditionellen kognitiv-strukturellen Stufentheorien zur religiösen Entwicklung entfaltet werden. Als Grundlage dazu wird in der Einleitung neben der Begriffsbestimmung zentraler Begriffe - Religiosität, Glauben, Entwicklung und Adoleszenz - die gesellschaftliche und wissenschaftliche Stellung der Religiosität kurz betrachtet.

- Das zweite Ziel dieser Ausarbeitung ist, herauszufinden, wiefern die religiösen Entwicklungstheorien das Gebiet der religiösen Entwicklung für die seelsorgerliche und religionspädagogische Praxis effektiv erschließen können. Um dieses Ziel zu erreichen, werden die Adoleszenz betreffenden Entwicklungsstufen in der Stufentheorie des religiösen Urteils von Fritz Oser/Paul Gmünder und in der Stufentheorie des Glaubens von James W. Fowler aus mehrere Perspektiven systematisch und kritisch untersucht. Dabei entstehen hier Rückfragen an die kognitiv-strukturellen Theorien selbst, an ihre empirische Bewährung und Reichweite sowie ihre theologische Angemessenheit.
- Das dritte Projektziel liegt in der Entfaltung der religionspädagogischen und seelsorgerlichen Konsequenzen, die sich anhand der kontroversen Diskussion ergeben und im Hinblick auf die religiöse Entwicklung der Heranwachsenden relevant sind. Dabei geht es um Handlungsimpulse, deren Anwendung die Stufenkonzepte von Oser/Gmünder und Fowler zum Teil ergänzen und zum Teil weitreichend modifizieren.

Mein Wunsch ist, dass diese Ausarbeitung einen hilfreichen Beitrag zum förderlichen Umgang mit den Heranwachsenden und zum besseren Verständnis ihrer Glaubensentwicklung leisten kann. Ich hoffe dazu beitragen zu können, dass die LeserInnen nach dieser Lektüre sich vermehrt für die kontinuierliche ganzheitliche Entwicklung der Heranwachsenden interessieren, und die gewonnenen Erkenntnisse in ihrem Alltagspraxis umsetzen.

An dieser Stelle möchte ich meine Dankbarkeit zuerst unserem Herrn und Gott gegenüber zum Ausdruck bringen. Er hat es ermöglicht, dass diese Arbeit zu ihrem Ziel kommen konnte.

Mein Dank gilt ferner meinen Supervisor, Professor Jaco Dreyer von UNISA, für die freundliche und förderliche fachliche Unterstützung und für die Annahme dieser Dissertation.

Ebenso gilt mein Dank auch Professor Dr. Armin Mauerhofer, Dozent an der STH Basel und Pastor der FEG Aarau, der während der ganzen Arbeit sowohl in sprachlicher als auch in fachlicher Hinsicht mir wertvolle und helfende Hinweise gab.

Mein Dank gebührt auch Dr. Fritz Peyer-Müller, Rektor von IGW International, für die administrative Unterstützung und für seine anspornende Ermutigung.

Ich möchte meine Dankbarkeit auch meiner Frau, Marta, und meinen Kindern - Ruben, Jordan, Jonathan und Rahel - zum Ausdruck bringen, die die Fertigstellung dieser Forschungsarbeit durch ihr geduldiges Mittragen und ihre liebevolle Hilfe ermöglicht haben.

1. Einleitung

1.1 Die gesellschaftliche und wissenschaftliche Stellung der Religiosität

Eine der provokantesten Prognosen der Moderne war, dass Religion in der Menschheitsgeschichte, da sie auf ein „primitives“ Stadium hinweise, verschwinden werde, denn Religion sei das Werk von Menschen, die, nicht aufgeklärt und noch der Natur ausgeliefert seien. Doch die Religion erwies sich als widerstandsfähiger. Obwohl die Kirchen in der letzten Zeit erodieren, praktiziert auch am Anfang der dritten Jahrtausend die Mehrheit der Menschen Religiosität (Oser & Bucher 2002:940).

1.1.1 Die gesellschaftliche Stellung

In der Zeit der Moderne deuten zwar Begriffe wie „Säkularisierung“ und „Privatisierung von Religion“ auf eine Veränderung der Religiosität und auf einen gewissen Relevanzverlust von Religion hin. Aber trotz dem Rückgang der Bedeutung von institutionalisierter Religion in westlich-europäischen Gesellschaften, ist in globaler Perspektive seit der Neuzeit das Entstehen neuer religiöser Traditionen zu verzeichnen. Die Zeit der Moderne, insbesondere das durch koloniale Expansion und christliche Erweckungsbewegungen gekennzeichnete 19. Jahrhundert, lässt viele Religionsrichtungen auf allen Erdteilen entstehen. Auch die im 20. Jahrhundert begonnene Globalisierung hat einen großen Teil für das Aufrechterhalten der Religiosität beigetragen. Durch die Bevölkerungswanderungen und den Massentourismus, sowie durch die weltweit immer dichter werdende Telekommunikation sind nie zuvor so viele Menschen in einem solchen Maß unmittelbar mit fremden Kulturen und Religionen in Berührung gekommen wie heute. In globaler Perspektive ist, das Entstehen neuer religiöser Traditionen zu verzeichnen, sowohl in Asien als auch in Europa und Nordamerika. Unter diesem Blickwinkel betrachtet entpuppt sich die Moderne als hochgradig religionsproduktiv und innovativ. Klaus-Peter Jörns (1999:1) ortet um die Jahrtausendwende im Hinblick auf die christliche Religion sogar eine erneute Hochkonjunktur für das Thema „Jesus“, und zwar sowohl in den Medien als auch in der Literatur.

Es ist also zwar zu einer Marginalisierung der traditionellen religiösen Strukturen in unserer heutigen Gesellschaft gekommen. Aber Religiosität in seinen vielfältigen und auch individualisierten Ausdrucksformen ist weiterhin ein bedeutender Faktor oder Bereich, ohne den man das Leben eines Großteils der Bevölkerung nicht befriedigend verstehen kann (Grom 1996:18). Empirische Forschungsergebnisse weisen vor allem unter Jugendlichen und

jungen Erwachsenen eine relativ hohe Verbreitung diffuser und alternativer Religiosität nach (Moosbrugger et al 1996:4). Jugendliche basteln sich individuelle Glaubensformen und experimentieren mit unterschiedlichen religiösen Praktiken, um ihre psychischen und spirituellen Bedürfnisse zu befriedigen (Barz 1995:20ff).

1.1.2 Die wissenschaftliche Stellung

Weil die Religion sich als resistent erwies, ist es nicht verwunderlich, dass sich die religionskritische Attitüde auch unter den Wissenschaftlern abgeschwächt hat. Zwar seien sie nach wie vor „the least religious“ (Argyle 2000:85); gleichwohl expandieren humanwissenschaftliche Fächer wie Religionspsychologie, Religionspädagogik oder religiöse Anthropologie (Moosbrugger et al. 1996). Es wird sogar die Frage gestellt: “Is religion in our genes“ (Hood et al. 1996:44)? Dabei geht es nicht um eine konkrete Religion, die stets soziokulturell geprägt ist, sondern um eine grundlegende religiöse Disposition.

Dass religiöse Fragen unumgänglich sind, haben bereits die Gründerväter der wissenschaftlichen Psychologie, die zugleich die Klassiker der Religionspsychologie sind, herausgearbeitet. William James (1902) veröffentlichte zu Beginn des 20. Jahrhunderts seine Arbeit „The Varieties of Religious Experience“, die in ihrer qualitativen Methodologie geradezu modern anmutet. Stanley G. Hall (1904) publizierte zwei Jahre später sein umfangreiches Werk zur Adoleszenz, in dem er damals im Jugendalter häufige und normative Lebensereignisse - Übertritte zu einer anderen, meist einer christlichen Religion - umfangreich erörterte. Auch die entwicklungspsychologischen Phasentheorien findet man bereits sehr früh bei Karl Bühler (1912) oder Oswald Krohn (1944). Sie führten die religiöse Entwicklung auf endogene Reifungsvorgänge zurück (also auf eine Art innerpsychische Kausalität) und fixierten diese altersgemäß-chronologisch (Ammermann 1999). Nach dieser Zeit verhielt sich die spätere Entwicklungspsychologie der Religiosität gegenüber sehr zurückhaltend. Sigmund Freud qualifizierte Religion als infantile Zwangsneurose und Illusion ab, die in Richtung des „Gott Logos“ überwunden werden müsse. Für den Behaviorismus waren religiöse Vorstellungen nur als positive oder aversive Reize relevant (Oser & Bucher 2002:941).

Als gegen Ende der sechziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts die Verarbeitung humanwissenschaftlicher Fragestellungen begann, bezogen sich diese vornehmlich auf die religiöse Sozialisation. Der Begriff der religiösen Entwicklung fand kaum Aufmerksamkeit. Erst in der ersten Hälfte der siebziger Jahre haben verschiedene Motive zunehmend zur

Beschäftigung mit der religiösen Entwicklung des Menschen geführt (Nipkow 1982:30). Die Betrachtung der Kindheit unter religionspsychologischen Gesichtspunkten wurde intensiviert. Die soziologischen und sozialpsychologischen Perspektiven standen aber immer noch im Vordergrund. Bestimmend blieb ein Bezugsrahmen, der die gesellschaftlichen Einflüsse thematisierte. Man übernahm eher Erkenntnisse aus den verschiedenen tiefenpsychologischen Schulen (C. G. Jung; E. H. Erikson) auf.

Eine der weltweit am stärksten beachteten psychologischen Theorien war in diesem Jahrzehnt sicherlich die Theorie der Moralentwicklung, wie sie von Lawrence Kohlberg (1984) im Anschluss an J. Piaget entwickelt hat. Diese Theorie vereint einen kognitiven Zugang zur Moralpsychologie mit einem Entwicklungsverständnis, das sich auf die allgemeinen Strukturen moralischer Urteile konzentriert. Die Verbindung der drei Elemente - die Wahl des kognitiven Zugangs, die Betonung des Entwicklungsgedankens und die Konzentration auf Strukturen - haben sich für Forschung und Praxis gleichermaßen fruchtbar und stimulierend erwiesen (Nipkow 1988:7f).

Am Ende der siebziger Jahre traten Fragestellungen dieser entwicklungspsychologischen Schule immer stärker in Vordergrund. Es wurde deutlich, dass Entwicklung weder nur biologisch noch als eine Form sozialen Lernens aufgefasst werden kann. Es hat sich herausgestellt, dass die Aneignung und Ausgestaltung von „Inhalten“ sich in sich abwandelnden „Strukturen“ zu vollziehen scheint (Nipkow 2000:11). Innerhalb dieser theoretischen Schule haben sich Fritz Oser und James W. Fowler der religiösen Thematik zugewandt. Fritz Oser hat gemeinsam mit Paul Gmünder die kognitive Entwicklung der Religiosität strukturgenetisch untersucht. Das Kernstück ihrer Theorie besteht in dem sogenannten religiösen Urteil (Wagener 2002:13). James W. Fowlers Ansatz ist breiter gefasst. Seine Fragestellungen beziehen die Denkentwicklung, die Entwicklung des moralischen Urteils und des Weltbildes mit ein. Er vollzieht die Verbindung zwischen Glauben und der wichtigsten Metapher unserer Zeit, der Metapher der Entwicklung. Die Bemühungen Fowlers, die Dynamik des Glaubens zu operationalisieren und in empirischer Forschung zu untersuchen, haben dazu beigetragen, diesen Bereich als ein Feld sozialwissenschaftlicher Forschung zu legitimieren (Fowler 2000:16).

Mit den Konzepten von J.W. Fowler und von F. Oser sind also in den letzten Jahrzehnten auch unmittelbar auf Religion bezogene Ansätze verfügbar geworden. Mit diesen Untersuchungen und den darauf aufbauenden Theorien der Glaubensentwicklung und des religiösen Urteils haben die kognitiv-strukturellen Theorien der moralischen Entwicklung nun eine Parallele im Bereich der religiösen Entwicklung gefunden.

1.2 Begriffsbestimmungen

Um in der Betrachtung der Ausarbeitung einen besseren Überblick zu gewinnen, und um ein einheitliches Verständnis zu erreichen, ist die Klärung des Bedeutungsfeldes folgender Begriffe notwendig:

1.2.1 Religiosität

Aus wissenschaftlicher Sicht herrscht Übereinstimmung darüber, dass es schwierig ist, eine allgemeingültige und hinreichende Definition von Religiosität bzw. Religion zu formulieren. Demzufolge beschränkt sich diese Begriffserklärung auf den Gebiet der Entwicklungs- und Religionspsychologie.

Gordon W. Allport (1950) beschrieb die Religiosität in seinem Buch „The Individual and His Religion“ als individuell ausgeprägte religiöse Gesinnung, die als positiver Faktor auf die Persönlichkeitsentwicklung wirkt. Er unterschied zwischen unreifer und reifer Religiosität. Einige Jahre später spricht er (Allport 1964:257) von intrinsischer und extrinsischer Religiosität. Extrinsische Religiosität bedeutet eine instrumentalisierte Religiosität, in der der Einzelne seinen Glauben nur in bestimmten Lebensbereichen benutzt, dabei innerlich jedoch unreif bleibt. Intrinsische Religiosität bedeute dagegen eine sinnstiftende, integrative Religiosität, die sich auf den ganzen Menschen in allen Lebensbereichen beziehe und zur Reifung der Persönlichkeit beitrage.

Auch von Fritz Oser und Helmuth Reich (Oser & Reich 1996:13) wird die Religiosität als individuell ausgeprägte religiöse Gesinnung des Menschen betrachtet und als persönliche Religion bezeichnet. Helmuth Beile vertritt (1998:25) grundsätzlich die gleiche Ansicht. Für ihn bedeutet Religiosität die persönliche Ausprägung von Religion, wobei Religion die allgemeine geschichtliche und kulturelle Ausprägung des Religiösen ist. August Flammer (1994:21) konkretisiert in seiner Differenzierung das Beziehungsmoment im Religiösen. Er versteht unter Religiosität das Gesamt der Lebenspraktiken und der entsprechenden Einstellungen, sofern sie explizit auf einer Beziehung zu übernatürlichen Mächten beruhen.

Es ist also offensichtlich, dass wir, um die Religiosität definieren zu können, die psychische Grundlage jedes religiösen Glaubens, also dessen natürliches Fundament in der Seele des Menschen aufzeigen müssen. Religiosität und Religion des Menschen stellen einen eigenen Wirklichkeitsbereich dar. Dennoch lässt sich keine eigene Quelle des Religiösen in der menschlichen Psyche ausmachen (Funke 1993:45f). Vielmehr ist sie integraler Bestandteil der synthetischen Funktion des Ichs, des konzeptuellen Selbst im Umgang mit

Kontingenz und der Aufrechterhaltung der kohärenten Sinnhaftigkeit des Lebens. Das heißt, dass Religiosität verortet sich konkret in bestimmten Aktivitäten und Fähigkeiten des Bewusstseins. Sie ist integriert in der Fähigkeit des Menschen, seine ganzheitliche Wahrnehmung zu differenzieren sowie die erlebten und erfahrenen Ambitendenzen innerhalb der Ganzheitlichkeit seiner inneren und äußeren Realitätswahrnehmung zu harmonisieren (Wagener 2002:25). Religiosität ist also der subjektive und konkretisierte Ausdruck einer bestimmten Religion. Dabei spielen kognitive, emotionale und soziale Prozesse mit (Grom 1996:234), die Gegenstand unterschiedlicher psychologischer Fragestellungen sind.

Die vielfältigen Formulierungen über Religiosität fasst Hermann-Josef Wagener (2002:36) aus wissenschaftlicher Sicht besonders gut zusammen: „Religiosität ist die Aktivität der synthetischen Funktion des Ichs¹, mit Hilfe der Symbolfunktion² und symbolischen Selbstergänzung³, angesichts des Umgangs mit Kontingenzerfahrungen⁴, wobei ausdrücklich ein Gottesbezug mitgedacht wird, die sinnvolle Kohärenz des Lebensentwurfes⁵ und der Existenzweise aufrechtzuerhalten.“

Praktizierte Religiosität und gelebter Glaube bewahren das Individuum vor der Realitätsverzerrung und Entfremdung, eine ungebrochene, am Ideal der Ganzheit orientierte Identität erreichen zu müssen; sie eröffnen eine ausgewogene, ermäßigte Real-Ideal-Diskrepanz in der Vorstellung von Dasein. Aus der Sicht des Glaubens verbietet es sich sogar, die Fragmentarität des Daseins aufzugeben. Das ohnehin unerreichbare Ideal von Ungebrochenheit und Ganzheit würde dadurch nur religiös verbrämt. Der Glaube an den Gekreuzigten und Auferstandenen ist der Zustand der fragmentarischen Identität, der nicht aufzuheben ist und auf den sich der Osterglaube der Christen bezieht. Im Fragment freilich ist die Hoffnung auf Ganzheit enthalten, vermischt mit dem Schmerz über ihr Fehlen. Jetzt aber sind Ganzheit und Identität keine Ideale mehr, die erreicht werden müssen, wenn das Leben gelingen soll, sondern gleichsam ermäßigte Ideale, welche keinen Druck mehr ausüben, wohl aber Hoffnung wach halten (Funke 1995:127f).

¹ Ichfunktionen sind Bedingungen der Möglichkeit dafür, dass man etwas in die Welt projiziert, etwas identifiziert oder negiert. Die Inhalte der Ichfunktionen hängen weitgehend von der aktuellen Lebenssituation ab (Huth 1982:487).

² Symbolfunktion meint die Fähigkeit, konkrete Fakten durch Symbole, Zeichen und Begriffe zu ersetzen, und die geistig-abstrakte Weise des Umgangs mit Konkreta, sowie die Fähigkeit zu operationalem, rationalem Denken (Ciampi 1988:164).

³ Symbolischen Selbstergänzung bedeutet, dass das Individuum Indikatoren für eine Selbstdefinition benutzt, die austauschbar sind (Oerter 1995:810). Sie spielt im gesamten menschlichen Leben eine zentrale Rolle und zeigt für die Religiosität eine konstitutive Relevanz (Wagener 2002:30).

⁴ Kontingenzerfahrungen sind Erfahrungen, in denen die menschlichen Handlungen an Grenzen stoßen. Nicht wir gehen mit den Dingen um, sondern die Dinge üben ihre Macht über uns aus (Wuchterl 1989:107).

⁵ Der Begriff „Lebensentwurf“ beinhaltet Selbstbild, Weltkonzept, Existenzweise, Selbstidentität und Lebenskonzept einer Person (Petzold 1993:1346).

Vollständigkeitshalbe soll allerdings erwähnt werden, dass es zahlreiche Religionswissenschaftler gibt, die meinen, dass bei den eben erwähnten Auffassungen von Religiosität der Inhalt, das was Religion weitgehend ausmacht, eigentlich auf die Strecke bleibt. Sie sind der Auffassung, dass Religiosität von der Bibel her eine durch den Glauben an Christus ermöglichte Gemeinschaft mit Gott ist, die im Leben der Gläubigen Hingabe an Gott und die Bereitschaft zum Dienst für ihn bewirkt (Mauerhofer 2001:73).

1.2.2 Glauben

In der Bibel steht: „Glaube aber ist: Feststehen in dem, was man erhofft, Überzeugtsein von Dingen, die man nicht sieht“ (Hebr 11:1). Aus wissenschaftlicher Sicht fällt allerdings die Begriffsbestimmung nicht so leicht. Für manche versteht sich Glaube als Teil der göttlichen Dimension, das dem Heilshandeln Gottes entspringt und damit das Werk des Heiligen Geistes ist. Das Herzstück des Glaubens liege in der Gottesbeziehung. Der Glauben wurzelt in der umfassenden Beziehungsstruktur zwischen Gott und Mensch, die sich aber in Alltagsvorgänge hinein konkretisiert (Fraas 1990:50-51).

Wiederum andere wie H. R. Niebuhr und P. Tillich (in Fowler 2000:26-27) definieren Glauben, als ein universales menschliches Verlangen. Der Mensch beschäftigt sich mit Glaubensfragen bevor er religiös oder nicht religiös wird. Glaube muss also nicht immer religiös in seinem Inhalt oder Kontext sein. Deshalb darf er nicht auf das Führwahrhalten von Glaubenssätzen und Lehrformulierungen reduziert werden, vielmehr soll er als Vertrauen zu einem anderen und als Loyalität zu einem transzendenten Wert- und Machtzentrum verstanden werden. Auf diese Art wird die Frage des Glaubens - und die Möglichkeit religiösen Glaubens - wieder lebendig und stellt sich von neuem. Der Glaube ist die Weise, in der ein Mensch sich selbst in Beziehung zu anderen sieht, auf dem Hintergrund eines gemeinsamen anerkannten Sinns und gemeinsamer Ziele.

Wilfred Cantwell Smith (in Fowler 2000:32) ist der Meinung, dass Glaube von Religion und Glaubensinhalt unterschieden werden muss. „Glauben ist tiefer, reicher, persönlicher. Er wird erzeugt und aufrechterhalten durch eine religiöse Tradition, in einigen Fällen und bis zu einem gewissen Grad aus ihren Lehren; aber er ist eine Qualität der Person, nicht des Systems. Er ist eine Ausrichtung der Persönlichkeit, auf sich selbst, auf seine Nächsten, auf das Universum; eine totale Antwort; eine Art zu sehen, was immer man sieht, und eine Art zu handhaben, was immer man handhabt; eine Fähigkeit, auf einer mehr als weltlichen Stufe zu leben; zu sehen, zu fühlen und zu handeln entsprechend einer transzendenten Dimension.“

Glauben ist also aus religionswissenschaftlicher Sicht die grundlegendste Kategorie bei der Suche des Menschen nach einer Beziehung zur Transzendenz. Glaube gehört zum Menschen, er ist ein universales Merkmal des menschlichen Lebens, überall erkennbar trotz der auffallenden Reichhaltigkeit der Formen und Inhalte der religiösen Praxis und der Glaubensinhalte. Jede der untersuchten bedeutenderen religiösen Traditionen spricht über Glauben in einer Weise, die dasselbe Phänomen sichtbar macht. Bei jeder von ihnen schließt Glauben - in Übereinstimmung mit einer Vision des transzendenten Wertes und der transzendenten Macht, dem letzten Anliegen eines Menschen - eine Ausrichtung des Willens, einen festen Grund des Herzens ein. Glaube in klassischem Verständnis ist keine abgesonderte Dimension des Lebens, keine abgegrenzte Besonderheit. Er ist eine Orientierung der ganzen Person, die ihren Hoffnungen und Bestrebungen, Gedanken und Handlungen Sinn und Ziel gibt. Die Einheit und Erkennbarkeit des Glaubens rechtfertigt, trotz der unzähligen Variationen von Religionen und Glaubensinhalten, das Ringen um die Aufrechterhaltung und Entwicklung einer Theorie der religiösen Relativität, in der die Religionen - und der Glaube, den sie hervorrufen und prägen - als relative Auffassungen unserer Bezogenheit auf das Universale gesehen werden. Dieses Hinarbeiten auf eine „universale Theorie über die Beziehung zwischen der Wahrheit an sich und der Wahrheit, die sich inmitten der Relativität des menschlichen Lebens und der menschlichen Geschichte artikuliert“ (in Fowler 2000:36), stellt eine Absage an den Glauben an den Relativismus dar (die Philosophie oder die allgemeine Ansicht, dass religiöse Behauptungen und Erfahrungen über die Grenzen der Gemeinschaften hinaus, die sie vertreten, keine notwendige Gültigkeit haben), und dient der Verpflichtung, die Frage nach der Wahrheit im Leben und bei der Untersuchung des Glaubens mit Dringlichkeit zu stellen (Fowler 2000:35-36). Der Glaube vollzieht sich im Leben des Einzelnen in seinen psychosozialen Bedingungen und „manifestiert sich in der Lebenswelt des Einzelnen und wird so unter den jeweiligen Bedingungen historisch, psychisch, gesellschaftlich interpretierbar“ (Fraas 1990:52).

1.2.3 Entwicklung

Die traditionelle, enge, Entwicklungsdefinition beschreibt die Entwicklung als die Summe universeller, irreversibler, sequenzieller und qualitativer Veränderungen (Remplein 1958). Dieser enge Begriff der Entwicklung lässt sich vor allem auf biologische Reifungsprozesse beziehen, aber auch auf bestimmte einzelne psychologische Entwicklungen. Es können jedoch nicht alle in der heutigen Zeit als Entwicklung bezeichnete

Verläufe unter diesen engen Begriff der Entwicklung geordnet werden. Daraus könnte man schließen, dass diese Veränderungen zu Unrecht als Entwicklung bezeichnet werden oder aber, dass der Begriff der Entwicklung in dieser traditionellen Definition zu eng gefasst sei. Hans Martin Trautner (1995:26-27) sagt: „Die große Mehrheit der Entwicklungspsychologen [...] hält es nicht für angemessen, wegen des Nichtzutreffens einzelner Kriterien der traditionellen Entwicklungsdefinition bestimmte Untersuchungsgegenstände von vornherein aus der Entwicklungspsychologie auszuschließen. Dies erscheint auch deshalb wenig sinnvoll, weil man häufig erst nach der gründlichen Untersuchung eines Gegenstandes feststellen würde, dass die postulierten Kriterien des Entwicklungsbegriffs nicht auf eine Veränderung zutreffen.“

Der gegenwärtige Konsens des Entwicklungsbegriffes in der Psychologie geht eher in die Richtung einer weitgefassten Definition. Man möchte sich nicht zu sehr auf einzelne Kriterien festlegen, wie es bei der engen Definition der Fall ist. Die Definition des weiten Entwicklungsbegriffs hat drei Besonderheiten. Zum einen werden die Veränderungen sinnvollerweise auf die Zeitdimensionen der Lebensalter bezogen. Zum zweiten konzentriert man sich bei der Entwicklung nicht auf kurzfristige, momentane Veränderungen, sondern auf nachhaltige, langfristige. Und zum dritten wird Entwicklung als kontinuierliche Veränderung betrachtet (Montada 2002a:12-13). Diese weitgefasste Definition hat den Vorteil, dass mehr Veränderungen des Menschen als Entwicklung betrachtet werden und somit „das Forschungsfeld der Entwicklungspsychologie für möglichst viele Fragestellungen offen gehalten wird“ (Trautner 1995:27).

1.2.4 Adoleszenz

In der internationalen Jugendforschung ist der Terminus Adoleszenz vornehmlich im Kontext entwicklungsbezogener Veränderungen der Jugendphase gebräuchlich. Bei der Jugend, wie wir sie heute kennen, handelt es sich historisch betrachtet um eine Erscheinung, die verhältnismäßig neu ist (Hornstein 1989:3-18). Jugend ist zunächst ein historisch und kulturell verankertes Phänomen, dessen Definition dem epochalen Wandel des Verständnisses unterschiedlicher Lebensalter generell und nicht zuletzt dem Selbstverständnis der jeweiligen Erwachsenengeneration unterliegt (Gillis 1980).

Unter Adoleszenz wird heute der Zeitraum zwischen dem Eintritt der biologischen und dem der sozialen Reife verstanden. Weil aber die biologische und soziale Reife nicht unbedingt zum gleichen Zeitpunkt oder zeitnah eintreten, sondern dazwischen oft ein

erheblicher Zeitraum vergeht, wird Adoleszenz als Übergangsphase von der Kindheit zum Erwachsenenalter charakterisiert (Markefka 1989:20). Daraus ergibt sich aber das Problem, dass sich zwar der Eintritt in die Adoleszenz mit der biologischen Reife genau bestimmen lässt, aber das Ende der Jugendphase - weil die soziale Reife nur schwer zu fixieren ist - sich kaum bestimmen lässt (Schäfers 1982:14). Die früher für die soziale Reife genannten Merkmale, ökonomische Selbständigkeit und Gründung eines eigenen Haushalts, fallen heute häufig nicht mehr zusammen und werden auch nicht mehr als hinreichende Indikatoren anerkannt.

Für die Jugendforschung sind die Bestimmung des Anfangs und des Endes der Adoleszenz wichtige Voraussetzungen, weil sich mit diesen Zeitangaben sowohl die Fragestellungen als auch die theoretischen Positionen wandeln, die als relevant betrachtet werden. Die Unklarheit, ob es sich um einen Jugendlichen handelt oder nicht, hat in der wissenschaftlichen Forschungsarbeit zu der Ausdehnung des Zeitraums von Adoleszenz beigetragen. Es gibt heute Jugenduntersuchungen, in denen Menschen bis zum Alter von 30 Jahren einbezogen werden. Dies folgt alleine schon daraus, dass die Bildungs- und Ausbildungszeiten sich systematisch verlängern. Trotz der Tatsache, dass die Eingrenzung des Zeitalters "Adoleszenz" in der Jugendforschung nur schwer festgelegt werden kann, wird sie meistens für den Zeitraum von 11 bis 21 Jahren angesetzt (Steinberg 2002).

In der Jugendforschung hat man begonnen, der Adoleszenz einen eigenen Raum mit einem eigenen Wert zu gewähren. In der Entwicklungspsychologie interessiert man sich insbesondere für die Bedeutung der Jugendphase in der individuellen biographischen Entwicklung. Das gilt sowohl für Fragen der Identitätsbildung als auch für die Frage, welche Entwicklungsaufgaben in der Jugendzeit erfüllt werden müssen (Dreher & Dreher 1985:59). Vom einzelnen Jugendlichen wird in Kombination von psychologischer und soziologischer Sichtweise erwartet, dass er in der Adoleszenz zwei bestimmte Herausforderungen bewältigt: er soll, um erwachsen zu werden, einerseits individuelle andererseits auch soziale Eigenschaften erwerben (Hurrelmann 1994). Dabei werden das Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung und der Erwerb neuer sowie reiferer Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts ebenfalls zu diesen Entwicklungsaufgaben gerechnet (Merkens 1996). Neben diesen biologischen und sozialen Prozessen und Persönlichkeitsentwicklungen zählt die Veränderung kognitiver Fähigkeiten zu den entscheidendsten Übergängen in der Entwicklung der Heranwachsenden. Vornehmlich beziehen sich diese auf die unmittelbare Erweiterung der Denkkoperationen. Als wesentliche Charakteristika der kognitiven Veränderungen im Jugendalter gelten, dass Denken in

Möglichkeiten, das abstraktes Denken, die Metakognition, das multidimensionale Denken und die Relativität des Denkens (Keating 1990:54-89). Das Denken bleibt also nicht länger auf das Wirkliche beschränkt. Der Heranwachsende kann auch Kontrafaktisches mit einbeziehen. Durch dieses hypothetische Denken kann die Ebene der Möglichkeiten gedanklich erschlossen werden. Auch die Fähigkeit zur Abstraktion wird umfassender. Die eigenen Gedanken werden Gegenstand des Denkens. Eine Konsequenz ist, dass Jugendliche mehr über sich selbst nachdenken (Elkind 1990). Weil Heranwachsende zunehmend mehr Aspekte in den Denkprozess einbeziehen und verarbeiten können, sind sie in der Lage, Argumentationen von verschiedenen Positionen und mit unterschiedlichen Zielen zu verstehen (Steinberg 2002). Auf diese Weise entwickelt sich das relative Denken, d.h. die Fähigkeit zu beachten, dass es oftmals nicht nur einen, sondern viele verschiedene Standpunkte gibt (Oerter 1990:91-113).

Di Loreto und Oser (Di Loreto & Oser 1996:69-87) sind der Meinung, dass vor dem Ende der Adoleszenz bei den meisten Heranwachsenden auch die religiöse Entwicklung ihren durchschnittlichen Höhepunkt erreicht. Zwischen dem 18. und 22. Lebensjahr konnten sie keine Progression mehr zu verzeichnen. Das religiöse Urteil orientiert sich in dieser Lebensphase an der Selbstbestimmung und Eigenverantwortung des Menschen, die auch gegenüber Gott beansprucht wird. Nach James W. Fowlers These ist die Adoleszenz der Lebensabschnitt des synthetisch-konventionellen und des individuierend-reflektierenden Glaubens (Oser & Bucher 2002:946).

Das Jugendalter (Adoleszenz) ist also eine meist konfliktreich verlaufende Phase innerhalb des Lebenszyklus, die durch das Zusammenspiel biologischer, intellektueller und sozialer Veränderungen zur Quelle vielfältiger Erfahrungen wird. Im Gegensatz zu der relativ stabil verlaufenden Phase der Kindheit sieht der Jugendliche beim Erwachsenwerden sich mit gravierenden Veränderungen konfrontiert, um seine eigene Ich-Identität zu finden.

2. Entstehungstheorien der Religiosität im Anlage-Umwelt Kontext

In diesem Kapitel sollen die Entstehungstheorien von Religiosität, die sich parallel zu verschiedenen Persönlichkeitstheorien angesichts der wechselseitigen Abhängigkeit von Persönlichkeit und Glauben bzw. Individualität und subjektive Religiosität ergeben, im Anlage-Umwelt Kontext entfaltet werden.

2.1 Das Verhältnis „Mensch-Anlage-Umwelt“

Obwohl das Verhältnis „Mensch-Anlage-Umwelt“ kontrovers diskutiert wird, hat man die Einflussnahme der Erbanlage des Menschen und seine Umwelt im Hinblick auf seine Entwicklung beachten. Es ist wichtig festzustellen, welche Gegebenheiten durch genetisch vorgegebene Anlagen, und welche durch die Umwelt in der Entwicklung eines Menschen entstehen.

2.1.1 Die Erbanlagen

Im Verhältnis „Mensch-Anlage-Umwelt“ spricht man bezüglich der Anlage von genetischen Determinanten. Es geht also um die Erbanlagen des Menschen, deren Gesamtheit als Genom bezeichnet wird. Die genetische Ausstattung eines Menschen verändert sich während seines gesamten Lebens nicht. Allerdings werden verschiedene Gene zu unterschiedlichen Zeitpunkten aktiv und beeinflussen mit ihrer Aktivität die weitere Entwicklung des Menschen.

Es gibt keine Entwicklung ohne Erbanlagen. Die erbliche Basis konstitutioneller Merkmale ist unbestritten (Montada 2002a:22-24). Auch die psychosomatische Einheit körperlicher und seelischer Konstitution gilt als erwiesen (Mauerhofer 2001:39). Das Geschlecht des Individuums⁶ wird ebenfalls als angeborene Gegebenheit betrachtet (Brodde 1995:82-89). Hans Martin Trautner (2002:672) bestätigt sogar, dass es geschlechtsbezogene Interessen gibt und Rudolf Seiß (1986:102) weist darauf hin, dass Geschlechtlichkeit das Verhalten des Menschen prägt.

Vererbt sind aus psychologischer Perspektive neben den strukturell-genetischen Merkmalen, die bewirken, dass ein Mensch sich überhaupt entwickeln kann, auch

⁶ Ich lehne die Behauptung der behavioristischen Psychologie ab, wonach die Geschlechtsunterschiede durch erworbene Rollenstrukturen hervorgebracht werden. Man sucht dadurch eine Angleichung der beiden Geschlechter herbeizuführen. Homosexualität und lesbisches Verhalten sollen demnach zur Normalität gehören (Mauerhofer 2001:39-40).

Dispositionen zur Gewissensbildung und zur Bindungsfähigkeit, der Vitalität und der Sensibilität. Vererbt ist wahrscheinlich auch die individuelle Obergrenze der Entfaltbarkeit von Intelligenz und Spezialbegabungen, wobei hier auf Grund der Entwicklungsdynamik niemals punktuelle und für alle Zeit geltende Grenzen gezogen werden können (Stangl 2004). Es gibt auch viele sozial wichtige Gesten, die angeboren sind und nachweislich allen Menschen gemeinsam sind. Solche Verhaltensweisen bezeichnet man als Erbkonstellationen. Die Neigung zur Angst im Dunkeln ist im Prinzip angeboren, wie auch die Bevorzugung von Plätzen, an denen man mit dem Rücken zur Wand sitzen kann.

Diese Erläuterung hat deutlich werden lassen, dass bei der Ausgestaltung von Persönlichkeitsmerkmalen bei jedem Menschen die genetische Ausstattung von Bedeutung ist. Die meisten Anlagen sind aber nur als Disposition vorgegeben, die erst im Kontakt mit der Umwelt entfaltet und gestaltet werden können (Mauerhofer 2001:45). Deshalb ist es notwendig auch die von der menschlichen Umwelt ausgehenden Einwirkungen anzuschauen.

2.1.2 Die Umwelteinflüsse

Mit dem Begriff "Umwelt" wird die materielle und die soziale Umgebung eines Menschen umschrieben. Zur materiellen Umgebung zählen physikalisch-chemische Einflüsse (z.B. Umweltstoffe, globale Luftverschmutzung), Qualität des Wohnraumes (Größe, Lage), Verfügbarkeit von Ressourcen (Bücher, neue Medien) oder auch die Qualität der Wohngegend (Bildungsstätten, Freizeitmöglichkeiten). Die soziale Umgebung umfasst im weitesten Sinne Einwirkungen durch andere Menschen. Hierzu zählen Lernangebote und Erziehungseinflüsse (in der Familie, im Kindergarten, in der Schule), Beziehungen zwischen Eltern und Kind, Kontakte zwischen Kind und anderen Kindern (Häufigkeit, Dauer und emotionale Qualität der Kontakte) oder auch Erwartungen von Gleichaltrigen in der sogenannten Peer Group (Büttner 2004).

Umwelteinflüsse lassen sich auch danach differenzieren, ob sie von Geschwistern geteilt werden - soziale Schicht, Familienstruktur, familiärer Status, Familienklima - oder ob sie individuelle Erfahrungen darstellen, z.B. Geschwisterposition, unterschiedliches elterliches Verhalten gegenüber den Kindern, persönliche Freunde, Erfahrungen in der Kindergartengruppe oder in der Schulklasse. Die Unterscheidung in geteilte und ungeteilte Umwelteinflüsse hat sich als sehr effektiv erwiesen. Unterschiede innerhalb einer Familie haben sich damit für die Entwicklung von Merkmalsunterschieden als wichtiger erwiesen als Unterschiede zwischen Familien (Dunn & Plomin 1996).

Da man glaubt, dass die soziokulturellen Faktoren direkt auf das Verhalten eines Menschen einwirken, wird ihnen in der heutigen Entwicklungspsychologie eine besondere Bedeutung zuerkannt (Mauerhofer 2001:44). Umwelterfahrungen können eher günstig oder eher ungünstig für die weitere individuelle Entwicklung eines Individuums sein. Welche Sprache, welche Fertigkeiten, welche soziokulturelle und religiöse Werte und Normen, und welches Grundwissen der Mensch lernt, hängt zum Großteil davon ab, in welcher Umgebung er aufwächst (Montada 2002a:23). Wobei Heranwachsende aus einem extrem anregungsarmen Milieu oder aus problematischen Familienverhältnissen nicht von vornherein zum Scheitern verurteilt sind. Langzeituntersuchungen zeigten nämlich, dass allein die Kindererlebnisse eines Menschen sein zukünftiges Leben nicht zwangsweise vorherbestimmen (Hemminger 1996:212).

2.2 Die Theorien der Entwicklung in der Entwicklungspsychologie

Um die religiösen Entwicklungstheorien im Anlage-Umwelt Kontext entfalten zu können, ist es erforderlich, die Theorien der Entwicklung in der Entwicklungspsychologie näher anzuschauen. Die Anlage-Umwelt-Kontroverse führte zu der Frage, ob der Mensch seine Entwicklung selbst gestaltet, oder ob seine Entwicklung von inneren und äußeren Kräften beeinflusst wird? Die Antwort darauf ist eine entwicklungspsychologische Betrachtungsweise, die vier prototypische Theoriegruppen voneinander unterscheidet.

2.2.1 Montadas Tabelle über die Typologie von Entwicklungstheorien

		UMWELT	
		aktiv	nicht aktiv
PERSON	aktiv	Interaktionistische Theorien	Selbstgestaltungstheorien
	nicht aktiv	exogenistische Theorien	endogenistische Theorien

(Tabelle 1.)

Die Tabelle von Leo Montada (2002a:5) zeigt anschaulich, dass sich vier prototypische Theriefamilien unterscheiden lassen. Je nach dem, ob der Mensch oder die Umwelt als aktiv oder passiv angesehen wird, wird in diesen Theorien dem Menschen und/oder der Umwelt ein gestaltender Beitrag zur Entwicklung zugebilligt.

2.2.2 Exogenistische Theorien

Ausgehend vom behavioristischen Menschenbild erklären diese Theorien den Menschen und seine Entwicklung als vollkommen durch externe Anregungen bestimmt (Gewirtz 1969:57-212). Durch auslösende, informierende und verstärkende Reize werden Verhalten und Verhaltensänderungen beeinflusst. Die externen Einwirkungen (Umwelt) sind es also, die von außen einwirkend Veränderungen im Individuum verursachen, das sich selber eher passiv verhält. Demgemäß kann die Entwicklung je nach Beeinflussung jede gewünschte Richtung annehmen (Montada 2002a:5). Der Mensch kommt gewissermaßen als „tabula rasa“ auf die Welt und ist sozusagen „Spielball und Rezipientenorgan einer aktiven Umwelt“ (Resch 1996:6). Die Vertreter dieser Theorien halten sowohl beliebige als auch gezielte Anreize in der Entwicklung für möglich. John Watson (1968:123), einer der Mitbegründer des diesem Ansatz zugrunde liegenden Behaviorismus, behauptete sogar, dass er jedes Kind ohne Rücksicht auf dessen Anlagen zu dem machen könne, was man wolle: Arzt, Rechtsanwalt, Künstler, Unternehmer, aber auch Bettler und Dieb.

Diese Theorie wird auch als mechanistisches Modell bezeichnet, denn der Mensch wird als eine „kompliziert zusammengesetzte Maschine“ (Hehlmann 1968:340) betrachtet, deren Aktivitäten (Bewegung) allein aufgrund von außen einwirkenden, peripheren Kräfte zustande kommen (Trautner 1995:98).

Hans Martin Trautner (1995:100), ein Vertreter der exogenistischen Theorie, ist überzeugt, dass bei der exogenen Entwicklungstheorie auch das Kausalitätsprinzip zum Tragen komme: „Aktuelles Verhalten bzw. Verhaltensänderungen werden zurückgeführt auf die gegenwärtig gegebene Stimulation und/oder die vergangene Stimulation, die individuelle Lerngeschichte“. Zudem meint er, dass die Anlagebedingungen bezüglich der menschlichen Entwicklung vernachlässigt werden könnten, weil der Mensch als exogen bestimmt betrachtet wird und, weil die Anlagebedingungen bis heute nicht genügend erforscht werden konnten. Daher fordert Trautner (1978:214), dass sich die Entwicklungspsychologie vor allem mit den Einflussmöglichkeiten der externen Bedingungen befassen sollte.

Die exogenistischen Theorien bergen sowohl Chancen als auch Risiken in sich: Man hat zwar die Möglichkeit, Entwicklungsdefizite durch gezielte äußere Reize auszugleichen, aber gleichzeitig besteht doch ein enorm hohes Risiko, durch eine künstlich geschaffene Reizumwelt die heranwachsenden Kinder zu manipulieren, da die Personhaftigkeit des Menschen zu wenig berücksichtigt wird.

2.2.3 Endogenistische Theorien

Während in den exogenistischen Theorien der Motor von Entwicklung ein von außen gesteuerter Vorgang ist, gehen die endogenistischen Theorien allgemein davon aus, dass nicht die Umwelt aktiv auf die Entwicklung einwirkt. Die Entwicklung wird auf die Entfaltung eines angelegten Plans des Werdens zurückgeführt. Im Mittelpunkt steht also der Begriff der Reifung. Sie wird als anlagemäßig und einem inneren Programm notwendigerweise folgend angesehen (Resch:1996:5).

Anlage und Reifung sind zwar nicht allein für Entwicklung verantwortlich, aber sie ermöglichen die Hauptlinien der Entwicklung (Flammer 1996:38). Das genetische Entwicklungsprogramm wird für jeweils spezifische äußere Einflüsse nur in bestimmten "sensiblen Perioden"⁷ als offen angesehen (Montada 2002a:6).

Normale Entwicklung wird also nicht durch Einflüsse von außen erklärt. So meint u.a. Heinz Rempelin (1958:28), dass sich die menschliche Entwicklung nach immanenten Gesetzen vollziehe. Die Umwelt bildet für die endogenistischen Theorien lediglich ein geeigneter Rahmen, innerhalb dessen sich Anlagen entwickeln können. Die Entwicklung verläuft in einzelnen Phasen, wobei die letzte mit einem bestimmten Reifezustand endet. Eine typische Vertreterin dieser Theorie war Maria Montessori (Weber 1996:38).

2.2.4 Selbstgestaltungstheorien

In den Selbstgestaltungstheorien wird Entwicklung nicht als eine von innen entstehende Reifung oder als eine Reaktion auf äußere Reize gesehen. Der Mensch wird als Mitgestalter seiner Entwicklung betrachtet. Er wird als erkennendes und selbstreflektierendes Wesen aufgefasst. Als handelndes Wesen verfolgt er Ziele und nimmt dabei Einfluss auf seine soziale und physische Umwelt. Als erkennendes Wesen macht er sich ein Bild von sich und seiner Umwelt auf der Basis von Erfahrungen (Montada 2002a:6). Der Mensch entwickelt

⁷ Sensible Perioden sind Entwicklungsabschnitte von begrenzter Dauer, in denen im Vergleich zu vorangehenden oder nachfolgenden Perioden spezifische Erfahrungen maximale positive oder negative Wirkungen haben (Montada 2002a:35).

sich also selbst, als aktives Individuum, wobei der Umwelt allenfalls anregende Funktionen zukommen. Da das Lebewesen aus sich selbst heraus Neues hervorbringt und durch seine eigene Aktivität zu dem wird, was er ist, bezeichnet man diese Entwicklungstheorie auch als die kognitiv-konstruktivistische Theorie (Trautner 1995, 103-104).

Der reflexive Mensch reagiert also nicht mechanisch auf äußere Reize. Seine Entwicklung ist auch nicht nur durch biologische Reifung bestimmt. Er handelt ziel- und zukunftsorientiert und gestaltet damit seine eigene Entwicklung mit. Die menschliche Entwicklung wird also als Selbstkonstruktion verstanden (Weber 1996:76-77). Elemente der Selbstgestaltungstheorie findet man bereits in Piagets Stufenmodell: Er fasste (Montada 2002a:39) Entwicklung als weitgehend selbstgesteuerten Konstruktionsprozess auf. Wobei die Selbstkonstruktion in mehreren verschiedenen Entwicklungsstufen erfolgt, die sich dadurch auszeichnen, dass hinter den beobachtbaren Veränderungen grundlegende Reorganisationen der internen Verhaltensbedingungen stehen (Zimbardo 1995:50).

Die Selbstgestaltungstheorien stellen sich also sowohl gegen eine mechanistische Sichtweise der exogenistischen Theorien als auch gegen die rein biologisch determinierte Reifung gemäß der endogenistischen Sichtweise. J. Piaget ist mit seinem konstruktivistischen Ansatz ein früher Vertreter dieser Theoriengruppe (Resch 1996:6).

2.2.5 Interaktionistische Theorien

In den interaktionistischen Theorien werden Mensch und Umwelt gleichermaßen als aktiv in den Entwicklungsprozess eingreifend gesehen. Mensch und Umwelt bilden ein Gesamtsystem, in dem die Aktivitäten und die Veränderungen beider Systemteile miteinander verschränkt sind (Montada 2002a:6). Die Veränderungen eines Teils führen zu Veränderungen auch anderer Teile und/oder des Gesamtsystems und wirken wieder zurück. Dieser Prozess wird Transaktion genannt (Ford & Lerner 1992). Vertreter (u.a. Rainer K. Silberstein und Klaus Hurrelmann) der "interaktionistischen Theorien" kritisieren einseitige Reduzierungen auf biologische Reifung oder auf Umweltreize als ungerechtfertigt. Der Mensch selbst wird als reflektierendes, erkennendes und zielorientiertes Wesen, das ein Bild von sich und der Umwelt hat, sowie die eigene Gestaltung und Modifikation seiner Entwicklung zuerkennt. Interaktionistische Modelle bieten im Hinblick auf Interventionen mehrere Ansatzpunkte.

Die Annahme von Handlungs- und damit Selbstgestaltungsmöglichkeiten bringt ein Element der Freiheit von Entwicklungsgesetzen mit ins Spiel. Dies bedeutet, dass

Entwicklung grundsätzlich offen ist und der Mensch nicht determiniert ist, von ausschließlich internen oder externen Faktoren. Aus dieser Sicht ist der Mensch als handelndes Subjekt selbst Mitgestalter seiner eigenen Entwicklung (Mauerhofer 2001:36). Er sucht, wählt und modifiziert die Umweltbedingungen nach subjektiven Beweggründen in dem Maße, wie er von diesen wiederum geformt wird (Resch 1996:6-7). Man spricht gar von der „Selbsterschaffung“ des Menschen (Fend 2000:468).

2.3 Entstehungstheorien der Religiosität

2.3.1 Anlage-Theorien

Die Diskussion über die religiöse Anlage hat eine wechselhafte wissenschaftstheoretische Geschichte. Ursprünglich verweist sie auf einen philosophischen Kontext und wurde als Gegenstand der Metaphysik betrachtet. In der Moderne entstanden auch biologistische und psychologische Theorienbildungen zur religiösen Anlage (Fraas 1990:42-43).

Von einer religiösen Anlage des Menschen ist vor allem im katholischen Denken die Rede (Th. Kampmann, A. Burgardsmeier, W. Meiler u. a.). Diese Theorie beruht auf der Lehre von der Analogie des Seins. Explizit erscheint diese Vorstellung in einer Formulierung des Kirchenvaters Tertullian, der im Hinblick auf christliche Märtyrer und andere Menschen von einer „von Natur aus christlichen Seele“ (*anima naturaliter christiana*) spricht, die bereits einen Teil jener Einsichten in sich trage, die der Christ im Rahmen der biblischen Offenbarung bewusst erfahre (Schindler 1997:167-191). Zum einen bedeutet dies die Verbundenheit der Seele mit Gott, zum anderen, dass dies bei allen Menschen naturgemäß gleich sei (Osborn 1987:114). Vertreter der Anlage-Theorie beteuern, dass die religiöse Anlage unter entsprechender Umsorge zur Entfaltung kommt. Auf diesem Hintergrund zeigt Hildegard Hetzer (in Schweitzer 2004:39), dass schon kleine Kinder religiöse Fragen und Probleme selbständig bearbeiten können.

Die Anlage-Theorie kommt in säkularisierter Form zum Beispiel bei Jacques Rousseau, Iwan Pawlow und Carl Gustav Jung vor. Das Religionsverständnis von Rousseau basiert auf den Vernunftideen Gott, Freiheit, Unsterblichkeit und geht von einer Entwicklung aus, die durch kulturbedingte Eingriffe nur verfälscht werden kann (Adam & Lachmann 1987:143). Bei Ivan Pawlow (in Windholz 1986:320-326) ist die religiöse Anlage eine Art genetischer Ausstattung. Religion ist demnach eine tief im Menschen verwurzelte und darum in der ganzen Menschheit verbreitete Neigung der höheren Nerventätigkeit. Sie ist ein Instinkt, eine

unkonditionierte Reaktion, der aus dem Existenzkampf der menschlichen Spezies entstand. Die Tendenz zur Religion wird seither phylogenetisch weitervererbt, jedoch nur bei Menschen mit einem schwachen Nervensystem ausgelöst, wenn sie mit den Anforderungen ihres Lebens nicht mehr zurechtkommen. Diese Folgerung Pawlows, dass kulturell erworbene Verhaltensweisen der frühen Menschheit genetisch weitergegeben werden, ist aufgrund biologischer Erkenntnisse nicht aufrechtzuerhalten. Abgesehen davon bleiben bei einer solchen Sicht kulturelle und sozialisationsbedingte Einflussgrößen unbeachtet (Grom 1996:81). Und die Ansicht, dass nur nervenschwache Menschen religiös seien, entbehrt ebenfalls jeder wissenschaftlichen Grundlage. In einem mehr formalen Sinn kann bei C. G. Jung von einer religiösen Anlage gesprochen werden, die im Bereich des kollektiven Unbewussten wurzelt sei und sich als Zentrierungstendenz bemerkbar mache, als Tendenz des Ich, sich auf seine Ganzheit hin zu entfalten, wobei diese Ganzheit, das Selbst, dem Ich transzendent bleibe und von Jung gelegentlich mit „Gott“ identifiziert werden kann.

Innerhalb der protestantischen Theologie ist im Anschluss an Kant die Lehre vom religiösen a priori ausgebildet worden. Friedrich Schleiermacher (1991:40) erklärt das Gefühl zur eigenständigen Provinz des Religiösen im menschlichen Geist. Die Religion grenzt er ganz vom metaphysischen Denken und dem moralischen Handeln ab und weist ihr das Gebiet der Anschauung und des Gefühls als ihre „eigne Provinz im Gemüte“ zu. Damit findet für ihn die Religion selbst ihren psychologisch-vermögenstheoretischen Ort genau in dem Bereich, den schon Kant der ästhetischen Urteilskraft zugewiesen hatte.

In der neueren protestantischen Theologie ist der Gedanke von einem a priori gegebenen Strukturelement des menschlichen Seins verbreitet im Gedanken der Weltoffenheit, Transzendenz-Verwiesenheit und der Fähigkeit des Menschen, sich selbst zu transzendieren. Der Begriff „Anlage“ wird durch die Wechselbeziehung zwischen struktureller Vorgabe und soziokultureller Lebenswelt ersetzt. Es ist der „konstitutive Bezug des Menschen auf die religiöse Thematik“ (Pannenberg 1983:227), dessen lebensgeschichtliche Ausgestaltung den allgemeinen Bedingungen menschlicher Entwicklung unterliegt.

Die a priori formulierte Hypothese oder theoretische Konzeption gehört zur empirischen bzw. experimentellen Forschung, die sich natürlich auch an Methoden der Geisteswissenschaften orientiert (Deusinger & Deusinger 1981:761). Während Pawlows und Jungs Sichtweise einer empirischen Beweisführung nur schwerlich standhalten können, sind die Ansätze Tertullians und Schleiermachers einer naturwissenschaftlichen Sicht gar nicht zugänglich. Denn bei diesen Ansätzen handelt es sich um geisteswissenschaftliche Betrachtungsweisen, die sich aus einer hermeneutischen Sichtweise ergeben. Damit muss die

Frage nach der Existenz einer religiösen Anlage im geisteswissenschaftlichen Horizont gestellt werden. Deshalb wird heute in der empirischen Religionspsychologie aus wissenschaftlicher Sicht Religiosität als ein rein anlagebedingter Reifungsvorgang ausgeschlossen (Schweitzer 2004:169-170). Die Vielfalt unterschiedlicher Religionen in den verschiedenen Kulturen spricht nämlich für einen Einfluss der Umwelt bzw. der Sozialisation.

2.3.2 Anlage-Umwelt-Theorien

Aufgrund des zunehmenden Einflusses soziologisch orientierter Fragestellungen wurde die Anlage-Theorie mehr und mehr durch die Umwelt-Theorien verdrängt. Rudolf Otto (1987:16) beschreibt Religiosität noch am Anfang des vorigen Jahrhunderts als Antwortverhalten auf die Erfahrung des Numinosen im gefühlshaften Bereich, in der Nähe zum Staunen, Erschrecken, Sich-Fürchten und Angezogenensein. Auf dieser Basis entstehe eine Bereitschaft für die Rede von Gott: „Kein Kind erfindet Gott, aber jedes ist bereit, an ihn zu glauben“ (Kroh 1930:254). Charlotte Bühler (1930:342) sieht die Umwelterfahrung im Zusammenhang mit dem im Menschen strukturell angelegten Kausalitätsbedürfnis. Dieser Gedanke ist allerdings nur unter der Voraussetzung zwingend, dass Gott durch die Umwelt in den Gedankenkreis des Kindes eingeführt wird. „Die zwangsläufig eintretende kognitive Aktivität des Kindes“ (Oerter 1968:228) führt zwar zu einer Reflexion über den Sinn der eigenen Existenz, aber die ergibt nur eine Fragehaltung. Diese Fragehaltung selbst schon als Religion zu bezeichnen hält Hans-Jürgen Fraas (1987:145) für problematisch. Er (1987:146) stellt zudem auch die Frage, ob das von Bühler genannte Kausalitätsbedürfnis des Menschen primär ist, oder ob es nicht selbst als Sozialisationsprodukt des naturwissenschaftlichen Zeitalters zu verstehen sei, das sich aus einem ursprünglichen Finalitätsbedürfnis (Frage nicht nach der Ursache, sondern nach dem Zweck und Sinn der Dinge) herleitet.

Hinsichtlich der Entstehung der Religion spielt auch bei Sigmund Freud die Umwelt-Komponente eine wesentliche Rolle (Baumgartner 1990:374), wobei bei ihm der Religiosität des Menschen ein universeller Ödipuskomplex zugrunde liegt: „So möchte ich [...] das Ergebnis aussprechen, daß im Ödipus-Komplex die Anfänge von Religion, Sittlichkeit, Gesellschaft und Kunst zusammentreffen, in voller Übereinstimmung mit der Feststellung der Psychoanalyse, daß dieser Komplex den Kern aller Neurosen bildet, so weit sie bis jetzt unserem Verständnis nachgegeben habe“ (Freud 1978:188). Nach Freuds Meinung verbindet sich die von der psychischen Entwicklung her zwangsläufige Ödipusproblematik mit den

durch das Über-Ich vermittelten kulturellen Normen zur Religion als kollektiver Zwangsneurose: „ ... man könnte sich getrauen, [...] die Neurose als die individuelle Religiosität, die Religion als eine universelle Zwangsneurose zu bezeichnen“ (Freud 1976:138-139). Diese Behauptung Freuds ist allerdings schwer aufrecht zu erhalten. Der Blick in das ganze Spektrum religiöser Phänomene zeigt nämlich, dass es nicht nur zwanghafte, im Über-Ich wurzelnde, sondern auch erfüllungsmotivierte, im Ich verankerte Religiosität gibt (Grom 1996:93). Außerdem werden Zwangshandlungen von der Person als unangenehm und belastend empfunden und sind durch Willensbeeinflussung nicht abstellbar. Religiöse Riten dagegen sind in der Regel für den Gläubigen mit Sinn belegt und werden freiwillig und zu bestimmten Anlässen vollzogen. Auch die Behauptung, die Religiosität beruhe lediglich auf kindlichen Erfahrungs- und Verhaltensmustern, ist unzulässig. Grom (1996:95-96) weist auf die kognitive Komponente der Religiosität hin, nämlich, dass religiöse Überzeugungen nicht nur aus unbewussten Primärvorgängen wie Idealisierungen, Wunsch- und Angstübertragungen oder Abwehr entstehen müssen, sondern auch „Ergebnis des Denkens“, das heißt Resultat einer Ich-Funktion und eines Sekundärvorgangs mit weltanschaulicher Realitätsprüfung sein können.

Die Umwelt-Komponente trat mit der Zeit in Verbindung mit Marx'schem Gedankengut über Freud hinausgehend immer intensiver in den Vordergrund. Demzufolge kam es dann zu Theorien der religiösen Sozialisation mit einer deutlichen Prävalenz der Umwelteinflüsse ein. In den letzten Jahrzehnten hat man angefangen von einem „leib-seelischen Wechselprozess der aufsteigenden Integration“ zu reden, „dem die wenigen angeborenen Strukturen von Anfang an derart von den Erfahrungen zwischenmenschlichen Zusammenlebens überformt werden, dass man schließlich nicht mehr unterscheiden kann, was Anlage war, und was Ergebnis der individuellen Entwicklung ist“ (Seeberger 1967:26). Religiosität wird nicht als vorgegebenes (metaphysisch ableitbares) Wissen um Gott oder angeborenes Vertrauen betrachtet, sondern als ein im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung erworbenes, strukturell typisches Verhalten. Weil ihre Entwicklung durch die Beziehungsstruktur des Menschseins vorstrukturiert, aber in konstitutivem Maß von der Umwelt abhängig ist, kann man mit M. Langeveld (1959:13) von „Pfröpfstellen des Glaubens“ sprechen.

2.3.3 Die christlich-apodiktische Denkansätze

Nach der christlich-apodiktischen Theorie wird der Mensch, obwohl er innere Anlagen hat und er in einer bestimmten Umwelt lebt, weder von seinen inneren Anlagen noch von den externen Einwirkungen (Umwelt) determiniert. Der Mensch hat als Geschöpf Gottes diesen Gegebenheiten gegenüber eine bestimmte innere Freiheit. Demzufolge machen Anlage und Umwelt den Menschen nicht zum Opfer der Lebensumstände. Die Einstellung des Menschen und seine Bewertung der jeweiligen Situationen trägt maßgeblich dazu bei, welche exogene und endogene Gegebenheiten Auswirkungen auf ihn haben. Die Bewertungsmöglichkeit macht deutlich, dass der Mensch eine selbständige Persönlichkeit ist, die Anlage und Umwelt bewertend gegenübersteht (Mauerhofer 2001:50). Demzufolge ist das Leben des Individuums nicht durch Anlage und Umwelt vorherbestimmt. Der Mensch ist und bleibt im Hinblick auf seinen Lebenswandel selbst verantwortlich. Der Mensch entscheidet sich selbst, ob er in einer persönlichen Beziehung zu Gott leben will oder nicht.

Die Ausführungen von Annemarie Pfeifer (1997:88) und Willem J. Ouweneel (1993:185-189) zeigen, dass die Einstellung und Bewertungsfähigkeit eines Individuums von seinem Denken, Wollen und von seinen Emotionen bestimmt sind. Aus dieser Individualität ergeben sich Typen von Religiosität, die sich als subjektiv entschiedene und angenommene Religion erkennen lassen. Die Frage nach der Zugehörigkeit zu einer religiösen bzw. kirchlichen Gruppe ist damit immer eine Frage der jeweiligen persönlichen Entscheidung. Der Mensch kann also sein Leben - auch im Religiösen - als eigenständige Persönlichkeit partiell mitgestalten. Wobei er als Geschöpf Gottes nicht autonom ist. Er bleibt in seinem Leben von Gott abhängig und vor ihm verantwortlich (Mauerhofer 2001:53).

2.4 Fazit

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Einfluss der Umwelt-Theorien die entwicklungs- und religionspsychologischen Ansichten über die Entstehung von Religiosität nachhaltig beeinflusst hat. Die geschichtliche Entwicklung der Entstehungstheorien der Religiosität und vor allem das Aufkommen der Stufentheorien der religiösen Entwicklung sind eindeutige Beweise für diese Veränderung innerhalb der wissenschaftlichen Betrachtung von Religiosität. Einerseits der Einfluss der Umwelt in Bezug auf die anlagemäßig bedingte Entwicklung - auch im Religiösen - und deren innere Zusammenhänge, sowie die Tatsache, dass Entwicklung nicht mit dem Erwachsenenalter abgeschlossen ist, zeichnet die gegenwärtige entwicklungs- und religionspsychologische Forschungslage aus.

3. Abriss der Theorien zum Entwicklungsverständnis

Nach der Entfaltung der verschiedenen Entstehungs- und Funktionstheorien der Religiosität im Anlage-Umwelt Kontext, soll in diesem Kapitel die Darstellung der darauf aufgebauten bekanntesten Entwicklungstheorien erfolgen. Die traditionellen kognitiv-strukturellen Ansätze der religiösen Entwicklung finden sich - unter Aufnahme der Forschungsergebnisse von Jean Piaget und Lawrence Kohlberg - vor allem bei Fritz Oser/Paul Gmünder und James W. Fowler. Wobei Fowler in seinem Konzept auch auf den psychoanalytischen Ansatz von Erik H. Erikson stark Bezug genommen hat. Aus diesem Grund werden zunächst die Entwicklungstheorien von Erikson, Piaget und Kohlberg und erst dann die Stufenmodelle von Oser/Gmünder und Fowler zusammengefasst dargestellt.

Diese Erkenntnisse sollen helfen, die mehrperspektivische wissenschaftliche Kontroverse im anschließenden Kapitel besser nachvollziehen zu können.

3.1 Der psychoanalytische Ansatz der religiösen Entwicklung

Der psychoanalytische Ansatz stellt die religiöse Entwicklung im Anschluss an die durch Erik H. Erikson ausgearbeitete Phasentheorie Freuds dar. Die Religiosität entwickelt sich in der Spannung der beiden Grundbedürfnisse (Geborgenheit und Freiheit) und sie ist geprägt durch die biophysisch-soziale Struktur der entsprechenden Phase. Religion erscheint als Element der Persönlichkeit bzw. von deren Reifeprozessen (Adam & Lachmann 1987:147).

3.1.1 Die Entwicklungstheorie von Erik H. Erikson

Das Entwicklungsverständnis von Erik H. Erikson lässt sich nicht auf einen einfachen Nenner bringen. Ähnlich wie Freud hat er sich mit den Fragen der menschlichen Entwicklung beschäftigt und dabei immer wieder neue Aspekte herausgearbeitet. Seine Theorie stellt eine Weiterentwicklung des Freudschen psychosexuellen Phasenmodells dar. Er hat zum einen den sozialen Aspekt in seine Konzeption aufgenommen und zum anderen die Entwicklung auf die gesamte Lebensspanne ausgedehnt. Außerdem gibt es bei Erikson ein bleibendes Zentrum der Theoriebildung - das Thema vom Lebenszyklus -, das im Zentrum seiner Theorie steht. Den Lebenszyklus versteht er, wie man vom Begriff „Zyklus“ her vermuten könnte, im Sinne einer kreisförmigen Wiederholung oder einer Rückkehr des Endes zum Anfang. Er versteht es vielmehr so, dass das menschliche Leben nach Vollendung und Geschlossenheit strebt und in einem generationenübergreifenden Zusammenhang steht

(Erikson 1968:286-292). Zudem bedeutet für Erikson die Perspektive des Lebenszyklus, dass allen Entwicklungsprozessen eine bestimmte Stellung in der Lebensgeschichte zukommt und dass sie an einem bestimmten Punkt des Lebens auftreten, wenn die Entwicklung ungestört abläuft (Schweitzer 2004:73).

Erikson betrachtet im Blick auf den Lebenszyklus das Prinzip des „epigenetischen Wachstums“ für die gesamte menschliche Entwicklung gültig. Dieses Prinzip lässt sich dahin verallgemeinern, dass alles, was wächst, einen *Grundplan* hat, dem die einzelnen *Teile* folgen, wobei jeder Teil eine Zeit des Übergewichts durchmacht, bis alle Teile zu einem *funktionierenden Ganzen* herangewachsen sind. Demnach gebe es einen „Grundplan“, auf den die einzelnen Wachstumsprozesse bezogen seien, und es gebe zu bestimmten Zeiten jeweils einen vorherrschenden Wachstumsprozess, der durch die Bereitschaft des menschlichen Organismus vorherbestimmt sei. Wachstum hängt in dieser Sicht also von der „richtigen Entwicklung zur rechten Zeit“ ab (Erikson 1974:57-58).

Erikson (in Schweitzer 2004:73) betont, dass es im Leben Wendepunkte gibt. Die sind nicht im Sinne von Schicksalsschlägen gemeint, sondern eher als Phasen, in denen sich eine bestimmte Entwicklung entscheidet bzw. in denen bestimmte Entwicklungsaufgaben gelöst werden müssten. Die Spanne zwischen den Wendepunkten bezeichnet Erikson als Entwicklungskrisen bzw. Entwicklungsstufen. Er geht dabei von acht solchen Krisen oder psychosozialen Entwicklungsstufen aus, die den Lebenszyklus zwischen Säuglingsalter und hohem Alter ausmachen. Sie bezeichnen die Haltungen sich selbst und anderen gegenüber, die man nacheinander im Lauf des Lebens einnimmt. Jede Stufe setzt ein neues Niveau sozialer Interaktion voraus. Ob das Individuum dabei erfolgreich war oder nicht, beeinflusst den Verlauf der weiteren Entwicklung auf positive oder negative Art. Die einzelnen Stufen bauen aufeinander auf, verschränken sich miteinander und sie bilden zusammen eine Art Gewebe. Der Lebenslauf ist also in verschiedene Wachstumsprozesse mit spezifischen Entwicklungsaufgaben unterteilt. Die Wachstumsprozesse charakterisiert er als spezifische Konflikte, die er durch zwei Pole kennzeichnet, in deren Spannungsfeld die Entwicklung sich vollziehe. Die leitende Idee dieser Theorie besteht nun darin, dass der Mensch in seiner Entwicklung notwendig mit Krisen und deren Bewältigung zu tun hat. Die jeweils entgegengesetzten Kräfte, z.B. Initiative versus Schuldgefühl, bedürfen der Balance und Integration, wobei die Integrationsleistung von Stufe zu Stufe höher wird. Dabei rechnet Erikson partiell auch mit der Möglichkeit der Nachreifung misslungener Krisen (Kuld 1997:70). Die jeweilige Weiterentwicklung ist zugleich irreversibel und - da sie empirisch nachweisbar von jedem Individuum durchlaufen wird - invariant und universal ist.

3.1.1.1 Eriksons Tabelle über die Entwicklungsstufen des Lebenslaufes

Stufen	A	B	C	D	E	F	G	H
	Psychosexuelle Stufen und Modalitäten	Psychosoziale Krisen	Radius signifikanter Beziehungen	Grundkräfte	grundlegende Antipathien (Pathologie)	korrespondierende Prinzipien soz. Ordnung	Bindende Realisierungen	Ritualismus
1. Säuglingsalter	oral	Grundvertrauen gegen Grundmisstrauen	mütterliche Person	Hoffnung	Rückzug	Kosmische Ordnung	Numinos	Idolismus
2. Frühe Kindheit	anal	Autonomie gegen Scham und Zweifel	elterliche Personen	Wille	Zwanghaftigkeit	»Recht und Ordnung«	Richterlich	Legalismus
3. Spielalter	infantilgenital	Initiative gegen Schuldgefühl	grundlegende Familie	Zielgerichtetheit	Hemmung	Ideale Leitbilder	Dramatisch	Moralismus
4. Schulalter	»Latenz«	Werksinn gegen Minderwertigkeitsgefühl	»Nachbarschaft« Schule	Kompetenz	Trägheit	Technologische Ordnung	Formal (Technisch)	Formalismus
5. Adoleszenz	Pubertät	Identität gegen Identitätskonfusion	Gleichaltrige und andere Gruppen; Modelle der Führung	Treue	Ablehnung	Ideologisches Weltbild	Ideologisch	Totalitarismus
6. Frühes Erwachsenenalter	Genitalität	Intimität gegen Isolierung	Freunde, sexuelle Partner, Rivalen, Mitarbeiter	Liebe	Exklusivität	Formen der Zusammenarbeit und der Rivalität	Verbindend	Elitedenken
7. Erwachsenenalter	Fortpflanzung	Generativität gegen Stagnation	Arbeitsteilung und Leben im gemeinsamen Haushalt	Fürsorge	Zurückweisung	Zeitströmungen der Erziehung und Tradition	Generationenübergreifend	Autoritarismus
8. Hohes Alter	Verallgemeinerung der sinnlichen Modalitäten	Integrität gegen Verzweiflung	»Die Menschheit« »Meine Art«	Weisheit	Verachtung	Weisheit	Philosophisch	Dogmatismus

(Tabelle 2.)

Die Tabelle (Erikson 1988:36-37) gibt einen Überblick über die Stufenabfolge und ihre Inhalte des Lebenslaufes nach Erikson. Aus dieser Zusammenstellung lässt sich die Beschreibung der Entwicklungsstufen zu entnehmen. Den Entwicklungsstufen, wie sie von positiven und negativen Polen bezeichnet werden, entsprechen als Ziel sogenannte Grundkräfte.

3.1.1.2 Phasen der Entwicklung im Lebenszyklus

Beim Betrachten der Tabelle ist es gut zu sehen, dass Eriksons Entwicklungsverständnis zweidimensional ist: Entwicklung geschieht seiner Meinung nach in der bleibenden Spannung zwischen Grundvertrauen gegen Grundmisstrauen, Autonomie gegen Scham und Zweifel (Dimension I). Entwicklung gelingt oder scheitert mit dem Ergebnis, dass Grundkräfte ausgebildet oder grundlegende Antipathien erworben werden (Dimension II). Die Entwicklungsstufen bezeichnen die Haltungen sich selbst und anderen gegenüber, die man nacheinander im Lauf des Lebens einnimmt. Jede Stufe setzt ein neues Niveau sozialer Interaktion voraus. Ob das Individuum dabei erfolgreich war oder nicht, beeinflusst den Verlauf der weiteren Entwicklung auf positive oder negative Weise (Zimbardo 1995:90). Die erfolgreiche Absolvierung der jeweiligen Stufe besteht nicht darin, dass der positive Pol - als ein Ideal - erreicht wird, sondern das Ziel ist vielmehr, eine dynamische Balance zwischen den Polen (Schweitzer 2004:75).

Erikson ordnet die Phasen der sexuellen Entwicklung (Spalte A) in einen umfassenderen Zusammenhang ein. Diesen Zusammenhang nennt er „psychosozial“, weil es ihm auf die grundlegende Verbundenheit der psychischen Entwicklung mit sozialen Kontexten ankommt. Die psychosozialen Krisen (Spalte B) sind sowohl psychisch (durch Reifungs- und Wachstumsvorgänge) wie sozial (durch interpersonale und gesellschaftliche Beziehungen) bestimmt. Die sozialen Kontexte, in denen sich die Entwicklung vollzieht, lassen sich für ihn als ein sich erweiternder „Radius signifikanter Beziehungen“ verstehen (Spalte C). Auf den sozialen Charakter der Entwicklung verweisen auch die „Prinzipien der sozialen Ordnung“ (Spalte F), die Erikson ebenfalls den Entwicklungsstufen zuordnet. Jede Entwicklungsstufe steht nach ihm demnach in enger Verbindung zu einer gesellschaftlichen Institution. Erik H. Erikson (in Schweitzer 2004:81-82) meint, dass der menschliche Lebenszyklus und die gesellschaftlichen Institutionen zusammen entstanden seien: Jede Generation verbinde ihre Bedürfnisse und Ideen aufs Neue mit diesen Institutionen und erhalte umgekehrt von diesen Institutionen eine grundlegende Bestätigung für ihr Leben. Die Brücke zwischen der individuellen Entwicklung und den gesellschaftlichen Institutionen bildet für Erikson die „Ritualisierung“, der Aufbau eingespielter Verhaltensformen. Die Ritualisierungen stellen für den Menschen eine wichtige Möglichkeit dar, Orientierung und Sicherheit im Verhalten zu gewinnen. Erikson hält allerdings auch das für möglich, dass solcher Ritualisierungen zu einer zwanghaften Verfestigung und zu einer Verengung der darin enthaltenen Orientierung des Verhaltens führen können. Den anzustrebenden Ritualisierungen stellt er deshalb in seinem Entwicklungsschema die zu meidenden Ritualismen gegenüber (Spalten G und H).

3.1.2 Fazit

Erik H. Erikson vertritt die Auffassung, dass der gesamte Lebenslauf eines Menschen eine fortlaufende Auseinandersetzung und Bewältigung von psychosozialen Aufgaben, Konflikten oder Krisen darstellt. Die Religiosität ist bei ihm jeweils durch die biophysisch-soziale Struktur der entsprechenden Phase geprägt. Er hat für jede der acht Entwicklungsphasen ein psychosoziales Thema entworfen, aus der nach erfolgreicher Bewältigung die Kraft zu neuen Fertigkeiten resultieren. Die religiös bedeutsamen Einstellungen zum Leben bilden sich nach Erikson in den bezeichneten Lebensphasen nacheinander aus und bleiben auf den jeweils nächsten Phasen wirksam (Kuld 1997:72). Die Religiosität entwickelt sich für ihn in der Spannung der Grundbedürfnisse des Menschen. Dabei spielen die frühkindlichen Elternerfahrungen eine wesentliche Rolle.

Obwohl Eriksons Entwicklungstheorie, wie die psychoanalytischen Theorien allgemein, die ganze Phase des Menschseins einbezieht, sie reicht von der frühesten Kindheit bis ins hohe Alter (Rizzuto 1979:52), sind gewisse Schwerpunkte in bestimmten Phasen sichtbar. Seine Theorie weiß weit mehr über die frühe Kindheit zu sagen als über das Grundschulalter. Und viel Genaueres erfährt man da über die interpersonalen Bezüge von Identifikation und Identität als über das Denken und Verstehen von Jugendlichen. Außerdem liegt die Bedeutung seiner These vor allem in dem Wissen um die kindlichen Konflikte. Einen Zugang zu den unterschiedlichen Verstehensmöglichkeiten der Jugendlichen selbst gewinnt man mit seiner und mit den psychoanalytischen Entwicklungstheorien noch nicht. Es ist zwar nicht als Mangel anzusehen, aber es macht eben deutlich, dass man von *einer* Theorie nicht Antwort auf *alle* Fragen erwarten kann. Infolgedessen muss auch die religiöse Entwicklung im Lichte mehrerer Theorien betrachtet werden (Schweitzer 2004:103).

3.2 Die kognitiv-strukturellen Ansätze der religiösen Entwicklung

In diesen Theorien geht man davon aus, dass es für jeden Menschen genauso wie mathematische, logische, moralische auch kognitiv religiöse Strukturen gibt, bzw. die sogenannten religiösen Handlungsabläufe formalisierbar seien und sich in operative Schemata transformieren lassen. Ob diese Annahme zutrifft, hängt allerdings davon ab, welche reflexiven Operationen als religiös bezeichnet werden. Es müssen dies Erschließungen von Wirklichkeiten sein, die mit den üblichen Kategorien nicht zur Zufriedenheit des Individuums zu leisten sind (Oser, Gmünder & Frizsche 2000:24).

3.2.1 Entwicklung des Verstehens und der Intellekt bei J. Piaget

Im Vergleich zu Erik H. Erikson beschäftigt sich Jean Piaget nicht mit der psychosozialen Entwicklung des Menschen, sondern er betrachtet vor allem die Entwicklung des Verstehens, deshalb ist er auch als Vater der kognitiv-strukturellen Psychologie bekannt. Die Bezeichnung „kognitiv“ ist allerdings nicht mit Denken und Intellekt im Gegensatz zum Fühlen oder Handeln gleichzusetzen. Kognition umfasst bei Piaget sowohl das Denken als auch die Wahrnehmung, die entweder zum Wissenserwerb führen oder zur Verwendung von Wissen benötigt werden.

Die leitende Frage seines kognitionspsychologischen Ansatzes lautet: Durch welche Mittel des Individuums kommt Wissen zustande und wie wird Wissen erworben und angewendet? Mit dieser Thematik ist auch die Frage nach der Wirklichkeit eng verbunden. Piaget (1975) vertritt hier die Meinung, dass die Wirklichkeit immer von der Erkenntnis der Person abhängig ist. Wobei das erkennende Subjekt selbst Teil der erkannten Wirklichkeit ist. Infolgedessen kann man von einem konstruktiven Charakter des Erkennens oder von einer Konstruktion der Wirklichkeit sprechen. Anhand zahlreicher empirischer Forschungsergebnisse konnte Piaget nachweisen, dass die Entwicklung der Intelligenz und des Erkennens eine Veränderung der Konstruktionsprinzipien von Wirklichkeit mit sich bringt (Schweitzer 2004:108).

Piagets Entwicklungstheorie, ähnlich wie bei Erikson, ist für den ganzen Menschen bedeutsam, weil die kognitive mit der affektiven und sozialen Entwicklung eng verbunden ist. Er fasst die kognitive Entwicklung als einen Vorgang strukturierenden Lernens auf. Diesem Prinzip zufolge zeichnet sich der Mensch durch Eigenaktivität aus, indem er seine Sicht der Welt in der Auseinandersetzung mit der Umgebung konstruiert (Beile 1998:53). Diese Eigenaktivität beginnt bereits in den ersten Lebensmonaten, wobei das Kind am Anfang seines Lebens nur über Handlungsstrukturen, die sensomotorische Intelligenz, verfügt, aus denen dann später verinnerlichte Strukturen entstehen (Zimbardo 1995:73). Dieser Prozess wird durch die Notwendigkeit in Gang gehalten, sich laufend neuen Aufgaben zu stellen. „Sobald zwischen den Problemlösungsmöglichkeiten des Kindes und den Aufgaben, die ihm von der Umwelt präsentiert werden, ein Ungleichgewicht entsteht, bemüht es sich, durch Entwicklung neuer Problemlösungsmethoden ein Gleichgewicht herzustellen“ (Rollett 1997:59). Zur Kennzeichnung dieses Gleichgewichtszustands hat Piaget den Grundbegriff der „Äquilibration“ eingeführt. Äquilibration bedeutet die Anstrengung und Erhaltung des inneren Gleichgewichtszustandes des Organismus. Piaget geht

davon aus, dass Störungen des inneren Gleichgewichts zu Reaktionen führen, die das Ziel haben, das gestörte Gleichgewicht wieder herzustellen. Die Äquilibration ist die Triebfeder und das Gleichgewicht das Ziel jeder Entwicklung der Strukturen. Der Impuls zur Differenzierung und zum Aufbau bestehender Strukturen erfolgt aus der Erfahrung eines Ungleichgewichts, das durch eine fehlgeschlagene Angleichung hervorgerufen wird (Montada 2002b:453-454). Piaget legt jedoch auch großen Wert darauf, dass alle Gleichgewichte vorläufig sind. Nicht nur weil sich die objektive Realität ständig ändert, sondern auch weil das Subjekt nie alles einbeziehen kann und später neue Aspekte berücksichtigen muss (Flammer 1996:124)

Die Tendenz zur Gleichgewichtsherstellung und zur Ausbildung immer höherer ausbalancierter Gleichgewichtszustände - und damit die Entwicklung neuer kognitiver Strukturen - resultiert aus den aktiven Austauschprozessen zwischen dem Individuum und der Umwelt (Trautner 1978:319). Die Auseinandersetzung erfolgt in der Adaption (Anpassung) an die Umwelt über zwei grundlegende „Selbst-regulative Prozesse“⁸: der Assimilation und der Akkommodation (Resch 1996:13). Bei der Assimilation werden Information aus der Umwelt bzw. Umgebung vom Individuum in die bereits vorhandenen Schemata bzw. Strukturen aufgenommen und so verändert, dass sie integriert werden können. Die Assimilation bedeutet also subjektgeleitete Angleichung der Umweltgegebenheiten an die Handlungsmöglichkeiten des Subjekts. Sie bewahrt und erweitert Bestehendes und setzt Gegenwart und Vergangenheit in einen logischen Zusammenhang. Akkommodation bedeutet Anpassung der Handlungs- und epistemischen Möglichkeiten an die Erfordernisse der Gegebenheiten. Dabei werden die vorhandenen Strukturen selbst verändert, um die Umweltgegebenheiten angepasst. Sie entsteht aus Problemen, die die Umwelt aufgibt, aus Wahrnehmungen, die nicht zu dem passen, was man weiß und denkt. Es gibt keine Assimilation ohne Akkommodation, aber auch Akkommodation kommt nicht ohne gleichzeitige Assimilation vor (Piaget 1981:42-43). Über das interaktive Wirken der beiden Komponente im Hinblick auf den kognitiven Entwicklungsverlauf schreibt Hans Martin Trautner (1978:335): kognitive „Veränderungen kommen zustande durch Zusammenwirken von Assimilation und Akkommodation in der aktiven Auseinandersetzung des Organismus mit seiner Umwelt. Piaget spricht hier von einem progressiven Äquilibrationsprozess, der über einen ständigen Wechsel von Zuständen

⁸ Bei den Selbst-regulativen Prozesse geht es um die Regulation des Selbst im Kontext von Erleben und Verhalten z.B. bei der Planung, Kontrolle, Korrektur, Bewertung von Handlungen usw. (Greve 2000:96ff). Diese Prozesse dienen dem Erlangen, Aufrechterhalten und Wiedergewinnen von angestrebten Selbst-Zuständen.

des Gleichgewichts und des Ungleichgewichts zu immer höheren Gleichgewichtsformen, zur immer besseren Ausbalancierung von Assimilation und Akkommodation bis hin zur logischen Kohärenz und Widerspruchsfreiheit führt“.

3.2.1.1 Stufen der kognitiven Entwicklung

Die gesamte kognitive Entwicklung erfolgt nach Piaget in einer bestimmten und gesetzmäßigen Abfolge von „Stufen“. Als wesentliches Merkmal für die Entwicklung des Denkens definierte Piaget die Fähigkeit des Kindes zur Ausführung sogenannter „Operationen“. Unter „Operation“ versteht er die Beeinflussung von Objektbeziehungen, z.B. die Anordnung von Objekten nach Größe und Farbe. Werden solche Operationen noch nicht vollzogen, d.h. das Erkennen ist noch ganz von einzelnen Gesichtspunkten der Anschauung bestimmt, spricht Piaget vom präoperationalen Denken. Sind die operativen Verknüpfungen zwar erreicht, aber in ihrer Anwendung noch auf die konkrete Anschauung angewiesen, handelt es sich um konkret-operationales Denken. Das formal-operationale Denken schließlich geht über die Anschauung hinaus und bedeutet, dass nun auch abstrakte Probleme bearbeitet werden können. Auf dieser Basis konzipierte Piaget ein Modell von vier Stufen:

➤ Sensumotorische Stufe

Das Verhalten in der sensumotorischen Phase entsteht ausschließlich durch das Zusammenspiel von Wahrnehmungseindrücken und motorischer Aktivität. Das Kleinkind verfügt also weder über eine Vorstellungstätigkeit, noch über eine rationale Einsicht. Am Ende dieser Phase erreicht das Kind die Objektpermanenz. Es begreift, dass ein Gegenstand auch dann noch weiter existiert, wenn er nicht mehr sichtbar ist. Dazu gehört weiter das zeitlich verzögerte Nachahmungsverhalten (Weber 1996:82).

➤ Präoperationale Stufe

In dieser Phase spielt die Symbolfunktion eine entscheidende Rolle. Das Kind weiß nun also, dass ein Symbol für ein Objekt stehen kann. Es verfügt ebenfalls über eine qualitative Identität. Die Identität eines Gegenstandes, z.B. Papier, bleibt die gleiche, auch wenn es durch Verformung anders aussieht. Weitere typische Merkmale dieser Phase sind:

- animistische⁹ Deutungen
- artifizielles Denken - alles in der Welt ist von den Menschen oder von Gott gemacht
- egozentrische Denkweise
- Zentrierung - die Aufmerksamkeit des Kindes richtet sich nur auf ein Merkmal eines Gegenstandes, andere werden nicht beachtet.

➤ Stufe der konkreten Operation

In dieser Phase erfasst das Kind die Umkehrbarkeit eines Handlungsvorganges. Zudem ist er fähig, die Ordnung nach einer Dimension (z.B. Höhe), die sogenannte Seriation asymmetrischer Relationen, vorzunehmen, die das verhältnismäßige Korrelat des Ordners im Sinne einer Aufreihung nach einer Dimension (z.B. Größe) beinhaltet. Der Heranwachsende kann also zwischen Klassen und Unterklassen unterscheiden. Er ist imstande, einfache logische Operationen mit Hilfe von deduktiven Überlegungen vorzunehmen (Mauerhofer 2001:60). Die Konstruktion und Begründung kognitiver Schlüsse erfolgt immer noch konkret ohne Abstraktionen. Das Kind ist beschränkt auf gegebene Informationen, seien sie konkretanschaulich oder sprachlich repräsentiert (Montada 2002b:431).

➤ Stufe des formalen Denkens

Das formal-operatorische Denken geht in spezifischer Weise über vorgefundene oder vorgegebene Informationen hinaus. In dieser Phase wird nicht mehr nur aufgrund der aktuell gegebenen Informationen gefolgert und geurteilt, sondern es werden mögliche weitere Informationen einbezogen, die man zu gewinnen sucht. Dies ist ein deutlicher Beleg für den Aufbau kombinatorischer Strukturen, die die Basis systematischer Hypothesenbildung und planvollen Experimentierens darstellen (Piaget & Inhelder 1955). Die formal-operationale Phase stellt somit das Erreichen des Entwicklungsoptimums des Denkens dar: Das Kind kann sich von der konkreten Ausgangssituation lösen und ist fähig, mit hypothetisch angenommenen Sachverhalten zu operieren.

Nach diesem Stufenkonzept müssten Situationen oder Aufgaben, die alle die gleiche logische Struktur haben, von Kindern gleichen Alters richtig gelöst werden. Piaget hat allerdings relativ schnell erkannt, dass das nicht der Fall ist. Aufgaben mit der gleichen identischen Struktur werden von den Kindern zu verschiedenen Zeitpunkten in ihrer Entwicklung richtig gelöst. Die Erwartung, dass alle Probleme der gleichen Struktur etwa zur

⁹ Die Kinder sind nicht fähig, die Welt in Kategorien „lebendig“ und „nicht lebendig“ zu unterteilen: z.B. die Wolken werden als Lebewesen gedeutet.

gleichen Zeit gelöst werden können, entspricht zwar dem Stufenkonzept, aber es gibt manchmal eine zeitliche „horizontale“ Verschiebung. Diese Tatsache ist mit ein Grund, warum Piaget bei seinem Stufenmodell mit Altersangaben äußerst zurückhaltend ist. Zudem erschwert die genaue Zeitangabe, dass es sich in diesem Entwicklungsprozess des Individuums weder um einen reinen Reifungsvorgang noch einfach um ein Lernen handelt, sondern um einen interaktiven Prozess, der sowohl vom Organismus als auch von der Umwelt abhängig ist (Schweitzer 2004:110).

3.2.1.2 Fazit

Piaget versteht den Entwicklungsprozess selbst als eine kontinuierliche Aktivität der Konstruktion, in der das Subjekt seine Handlungen koordiniert und dadurch die Beziehungen zwischen den Objekten begreift. Seine Stufenfolge beginnt mit den direkt zu beobachtenden physischen Handlungen des Kleinkindes in der sensumotorischen Periode und schreitet dann fort durch die späteren Lebensphasen, in denen solche Handlungen wie Kombinieren, Ordnen und das Herstellen direkter Entsprechungen verinnerlicht werden und im Denken vollzogen werden können. Diese kognitive Entwicklung wirkt sich auch im religiösen Bereich aus. Ähnlich wie bei der Psychoanalyse ist die von Piaget beschriebene Entwicklung für den ganzen Menschen bedeutsam, weil die kognitive mit der affektiven und sozialen Entwicklung eng verbunden ist. Dennoch lässt sich auch für seinen kognitiv-strukturellen Ansatz eine systematische Grenze benennen: Der eigenständigen Bedeutung sozialer Beziehungen, affektiver Prozesse und lebensgeschichtlicher Ereignisse wird diese Psychologie nicht gerecht.

Aber trotz aller Kritik und Mängel ist die Arbeit Piagets noch immer die Basis fast aller neueren Entwicklungsforschung. Viele wesentliche Grundannahmen wurden in andere Konzepte übernommen. Seine Theorie ist vor allem für das pädagogische Handeln maßgeblich. In diesem Sinne formuliert Rollett (1997:68) am Ende ihrer wesentlichen Erkenntnisse, die sich aus den kognitionspsychologischen Forschungen ergeben: „Eine wichtige Konsequenz aus Piagets Untersuchungen ist, dass der Unterricht auf die Entwicklungsstufe des Kindes Rücksicht nehmen muss. Auch für ältere Kinder bleibt die Unterstützung durch die Anschauung eine wichtige Lernhilfe.“

3.2.2 Entwicklung des moralischen Urteils bei L. Kohlberg

Lawrence Kohlberg hat auf einschlägige Vorarbeiten Piagets zurückgreifend versucht, einen speziellen Aspekt der kognitiven Entwicklung, die Entwicklung des moralischen Urteils, empirisch zu erfassen. Unter dem Aspekt des Erkennens und Verstehens kommt es bei der moralischen Entwicklung weniger auf bestimmte Werte und Normen an als darauf, wie Werte und Normen begründet werden (Schweitzer 2004:112). Den unterschiedlichen Begründungen moralischer Normen ist Kohlberg vor allem mit Hilfe sogenannter Dilemmasituationen nachgegangen. Die Probanden erhielten dazu Fragen, die moralischen, fundamentalen Dimensionen zur Sprache bringen sollten. Die Dilemma-Geschichten¹⁰ konfrontieren die heranwachsenden Jugendlichen mit einem Problem, das insofern nicht zu lösen ist, als jeder Lösungsversuch einen Verstoß gegen moralische Normen einschließt. Kohlberg ließ die Probanden deshalb nicht nur eine Entscheidung zu dem am Schluss der Geschichte formulierten Problem fällen, sondern befragte die Probanden auch nach Begründungen für ihre Entscheidung. Gerade dies soll die Heranwachsenden dazu auffordern, ihre Begründungen offen zu legen. Kohlberg interessierte sich also weniger für die letztendlich getroffenen normativen Entscheidungen als für die Prinzipien, die den Begründungen zugrunde gelegt werden (Montada 2002c:637).

Aufgrund zahlreicher auch kulturübergreifender Untersuchungen charakterisierte er ursprünglich idealtypisch drei Niveaus mit je zwei Stufen der Entwicklung, die sich vor allem in den Begründungsformen unterscheiden. Der Aufbau der Stufenfolge ist nach Schweitzer (2004:114) am leichtesten von der Frage nach den gesellschaftlichen Normen her nachzuvollziehen. Sofern der gesellschaftliche Charakter von Normen noch gar nicht in den Blick kommt, handelt es sich für Kohlberg um eine präkonventionelle Moral. Wenn die Normen als begründungsbedürftig angesehen werden, redet Kohlberg von einer

¹⁰ Die berühmteste Dilemma-Geschichte lautet so: „In Europa drohte eine Frau an einer besonderen Form der Krebserkrankung zu sterben. Es gab nur ein Medikament, von dem die Ärzte noch Hilfe erwarteten. Es war eine Radium-Verbindung, für die der Apotheker zehnmal mehr verlangte als ihn die Herstellung kostete. Heinz, der Ehemann der kranken Frau, versuchte, sich bei allen Bekannten Geld zu leihen, aber er bekam nur die Hälfte der Kosten zusammen. Er sagte dem Apotheker, dass seine Frau zu sterben drohe und bat darum, das Medikament billiger zu verkaufen oder Kredit zu gewähren. Der Apotheker sagte: Nein. Ich habe das Medikament entwickelt, und ich will damit Geld verdienen. In seiner Verzweiflung drang Heinz in die Apotheke ein und stahl das Medikament. Sollte der Ehemann dies tun? Warum?“ (Kohlberg 1978:111).

Die Antworten auf dieses Dilemma können beispielsweise so ausfallen:

- „Er sollte es nicht stehlen. Der Apotheker tut nichts Unrechtes oder Schlechtes, er will nichts anderes, als Profit machen. Das ist doch der Sinn eines Geschäfts, Geld zu verdienen.“
- „Er sollte das Medikament stehlen. Er tat nur etwas, das für einen guten Ehemann ganz natürlich ist. Man kann ihn nicht für etwas tadeln, was er aus Liebe zu seiner Frau tut, eher sollte man ihn tadeln, wenn er seine Frau nicht genug lieben würde, um ihr helfen zu wollen.“
- „Das Gesetz sieht solche Fälle nicht vor. Das Medikament zu rauben ist zwar nicht richtig, doch es ist gerechtfertigt“ (Kohlberg 1978:117).

postkonventionellen Moral. Sie gilt nur dann, wenn alle Individuen ihr zustimmen und wenn sie als verallgemeinerbares Prinzip anzusehen ist. Falls die gesellschaftlichen Normen als vorgegeben akzeptiert werden, spricht Kohlberg von einer konventionellen Moral.

3.2.2.1 Niveaus und Stufen der Entwicklung des moralischen Urteils

➤ Präkonventionelles Niveau

Auf dieser Ebene fällt es dem einzelnen noch schwer, zwischen subjektiven und sozial verbindlichen Maßstäben zu differenzieren, sowie eigene und fremde Absichten zu koordinieren. Die Person orientiert ihr Handeln ausschließlich an den Folgen für ihr eigenes Subjekt. Diese Ebene teilt sich auf in zwei Stufen:

Stufe 1: Orientierung an Strafe und Gehorsam

Die Person orientiert sich in ihrem Handeln einzig und allein an den Prinzipien, die ihr durch Strafe und Belohnung vermittelt werden. Die Moralvorstellungen des Individuums sind fremdbestimmt. All das, was verboten ist, ist folglich falsch. Das Individuum ist noch nicht in der Lage diese Verbote und ihre Gründe in Frage zu stellen. Folglich versucht das Individuum Schwierigkeiten und Problemen, die eine Strafe nach sich ziehen würden, zu umgehen. Das Verhalten des Individuums ist gekennzeichnet vom Respekt vor Autoritätspersonen. Verglichen mit dem Entwicklungsmodell von Piaget herrscht hier die objektive Verantwortlichkeit vor: egoistische Haltungen können aufgrund der noch nicht entwickelten Perspektivenübernahme nicht erkannt werden.

Stufe 2: Die instrumentell-relativistische Orientierung

Das Individuum ist nun in der Lage einfache Wechselbeziehungen herzustellen, es wird z.B. nicht mehr denken, die Eltern seien gemein, wenn sie ihm, absichtlich oder unabsichtlich, etwas wegnehmen. Sein Handeln soll vor allem seine eigenen Bedürfnisse befriedigen. Regeln wird das Individuum in dieser Stufe nur befolgen, wenn sie ihm nützen. Was die eigenen und manchmal auch die Bedürfnisse anderer - zum Mittel des gegenseitigen Vorteils - befriedigt, ist richtiges Handeln. Der Grund für Gegenseitigkeit ist Loyalität des Gebens und Nehmens. Das Individuum sieht als richtig an, was gerecht ist, ein gerechter Austausch, ein Abkommen oder eine Übereinkunft.

➤ Konventionelles Niveau

Auf dem konventionellen Niveau herrscht eine Tendenz zur Erhaltung wichtiger Sozialbeziehungen, ohne die unmittelbaren und unverkennbaren Folgen zu berücksichtigen. Orientierung an Standards, die für bestimmte Kollektive (Familie, Organisationen, Wirtschaft, Gesellschaft) gelten. Diese Ebene teilt sich auf in die folgenden zwei Stufen:

Stufe 3: Orientierung an zwischenmenschlicher Übereinstimmung oder am Ideal des guten Kindes (guter Junge - nettes Mädchen)

Die Erfüllung der Erwartungen nahe stehender Personen oder das Nachkommen allgemeiner Rollenerwartungen wird wichtig. Man sucht Übereinstimmung mit stereotypen Vorstellungen der Gruppe über das mehrheitlich vertretene - „natürliche“ – Verhalten. Es ist wichtig ein „guter Junge“ oder ein „braves Mädchen“ zu sein und „Gutes“ zu tun. Das Individuum erkennt, dass man Gefühle, Meinungen und Erwartungen mit anderen teilt. Der Mensch ist in der Lage, verschiedenen Standpunkte zu berücksichtigen.

Stufe 4: Orientierung an Gesetz und Ordnung

Die Grundsätze dieser Stufe sind vor allem das Erfüllen von Pflichten, die übernommen wurden und das Einhalten von Gesetzen. Diese Gesetze werden nur übertreten, wenn sie in Konflikt mit anderen festgelegten sozialen Pflichten stehen. Es ist richtig und wichtig, die Gesellschaft, Gruppen und Institutionen zu schützen, damit das Gesellschaftssystem nicht zusammenbricht. Individuelle Beziehungen werden nach ihrem gesellschaftlichen Stellenwert beurteilt und es wird zwischen den Absprachen und Motiven, die die Gesellschaft und denen, die die Einzelbeziehungen betreffen, unterschieden.

➤ Postkonventionelles Niveau

Rückgriff auf allgemein akzeptable Prinzipien, durch umfassende Vergegenwärtigung und Abwägung fallspezifischer Aspekte; weitsichtige Folgenkalkulation; Ausgleich zwischen subjektiven Forderungen und sozialen Erfordernissen. Diese Ebene teilt sich auf in die folgenden zwei Stufen:

Stufe 5: Die legalistische Orientierung am Gesellschaftsvertrag

In der fünften Stufe stellt das Individuum den sozialen Nutzen und die individuellen Rechte in den Mittelpunkt. Es versteht, dass Menschen unterschiedliche Werte und Ansichten vertreten und dass die meisten dieser Regeln spezifisch für bestimmte Gruppen

sein können. Somit stellt die Einhaltung dieser spezifischen Regeln sicher, dass das Zusammenleben dieser sozialen Gruppen funktioniert. Soziale Verträge werden geschlossen und akzeptiert. Man fühlt sich besonders an freiwillige Abmachungen, die Verpflichtungen aus dem Bereich der Familie, der Freundschaften oder der Berufsbeziehungen betreffen, gebunden.

Stufe 6: Orientierung an universalen ethischen Prinzipien

Recht wird durch die Gewissensentscheidung definiert, in Übereinstimmung mit selbstgewählten ethischen Prinzipien, die logisch umfassend, universal und konsistent sind. Im Allgemeinen sind diese konform mit den geltenden Gesetzen, da diese auf ethischen Prinzipien beruhen. Es sind universale Prinzipien der Gerechtigkeit, der Gegenseitigkeit und Gleichheit der Menschenrechte, und auch Prinzipien der Achtung vor der Würde der Menschen als je einzelne Personen. Diese Prinzipien sind abstrakt und ethisch (die Goldene Regel; der kategorische Imperativ)¹¹; es sind keine konkreten moralischen Regeln wie die 10 Gebote (Kohlberg 1971:164).

3.2.2.2 Die Merkmale Kohlbergs Stufen-Konzeption

Die Stufenfolge ist nicht auf Inhalte ausgerichtet, sondern an der Form moralischer Begründungen. Jede Stufe ist demnach durch die ihr zugrunde liegende soziale Perspektive bestimmt sowie durch eine Regel, der gemäß moralische Urteile gefällt werden. Kohlberg (1976:31-53) behauptet, dass diese Stufen durch Panel-Studien bestätigt werden können. Was gleichzeitig bedeutet, dass sie genaue empirische Merkmale aufweisen. Diese Stufen-Konzeption der Entwicklung ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- strukturierte Ganzheit: Die Urteile einer Stufe entspringen einer gemeinsamen Form des Urteilens. Jede Stufe ist ein organisiertes Denksystem. Die Personen sind auf ihrem Entwicklungsniveau des moralischen Urteiles konsistent. In Bezug auf strukturierte Ganzheit und Konsistenz hat Kohlberg herausgefunden, dass sich mehr als die Hälfte der Denkleistung der Probanden auf einer Stufe bewegt, mit einem Restbestand, der sich auf die nächstliegende Stufe hinbewegt (Büttner & Dieterich 2000:54).

¹¹ Die Aufforderung Jesu in der Bergpredigt (Mt 7:12) bezeichnet man als Goldene Regel. Der Philosoph Kant hat sie allgemeiner formuliert: „Handle so, dass dein Handeln Grundlage eines allgemeinen Sittengesetzes werden könnte!“ Dies bezeichnet man als „Kategorischer Imperativ“.

- invariante Sequenz: Die Reihenfolge der Stufen ist nicht umkehrbar. Die Entwicklungsbewegung geht unter allen normalen Konstellationen stets vorwärts, niemals rückwärts. Allerdings werden Stufen nicht übersprungen oder beliebig geändert. Der Einfluss kultureller Faktoren kann die Entwicklung beschleunigen, verlangsamen oder anhalten, nicht aber ihre Reihenfolge verändern.
- hierarchische Integration: Eine höhere Stufe ist immer zugleich differenzierter und integrierter als alle niedrigeren, d.h. es werden mehr Aspekte in das Urteil einbezogen und dennoch verstärkt sich der innere Zusammenhang der Stufen. Denken auf einer höheren Stufe schließt nämlich Denkelemente der niedrigeren Stufen mit ein. In Bezug auf die „hierarchische Integration“ ist nachgewiesen worden, dass Jugendliche, denen Aussagen aus allen sechs Stufen schriftlich vorgelegt werden, die Aussagen verstehen, welche zu ihrer eigenen oder den darunter liegenden Stufen zuzuordnen sind. Sie scheitern allerdings bei Aussagen, die zu den Stufen zugeordnet sind, die mehr als eine Stufe über der eigenen liegen (Rest, Turiel & Kohlberg: 1969:225-252).

3.2.2.3 Fazit

Nach Kohlbergs Entwicklungsverständnis kann moralische Entwicklung, ebenso wie beim logischen Denken, nur durch ein aktives Lernen, Erleben und Aneignen der persönlichen Umwelt geschehen. Je differenzierter die Erfahrungen und Eindrücke während dieses Aneignungsprozesses sind, desto durchdachter können moralische Konsequenzen und Urteile sein (Oser & Althof 1994:37).

In seiner Theorie wendet Kohlberg Piagets Grundgedanken der geistigen Entwicklung auf den Bereich der Moral an. Die moralischen Stufen sind Strukturen moralischen Denkens. Weil für Kohlberg moralisches Denken offensichtlich konkretes Denken ist, hängt auch fortgeschrittenes moralisches Denken von fortgeschrittenem logischem Denken ab. Die jeweils erreichte Stufe der Logik bestimmt also mehr oder weniger die jeweils mögliche Stufenhöhe der Moralität (Colby & Kohlberg 1986:142). Dies bedeutet auch, dass die eigentliche Moralentwicklung erst mit dem Ende der von Piaget postulierten Phase des voroperationalen Denkens beginnt. Bestimmte Schritte in der Denkentwicklung müssen bereits vollzogen sein, damit die moralische Entwicklung beginnen kann. Wobei Kohlberg hier betont, dass fortgeschrittenes logisches Denken zwar notwendig erscheint, jedoch nicht zugleich als Garantie für ein höheres moralisches Stadium gelten kann. An dieser Stelle drängt sich allerdings die Frage auf, ob der kognitive und moralische Bereich wirklich so

stark miteinander verbunden seien. Schließlich gesteht Kohlberg selbst ein, dass die Denkstrukturen zwar Voraussetzungen aber keine Garantie eines moralischen Stadiums sind.

Kohlbergs Entwicklungsstufen sind nicht als Skala im psychometrischen Sinne gedacht. Nicht Eindimensionalität und Homogenität war das Ziel seiner Konstruktion, sondern das Aufweisen qualitativer Unterschiede zwischen den Stufen. Daher ist hinsichtlich der Bezüge zwischen den Stadien des Begründens und dem Verhalten nicht die Bedeutung der sechsstufigen Skala insgesamt von Interesse, sondern die Bedeutung jeder einzelnen dieser sechs Stufen (Montada 2002c:639).

3.2.3 Die Entwicklung des religiösen Urteils bei Oser/Gmünder

Eng im Anschluss an Piagets und Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung haben Fritz Oser und Paul Gmünder eine Theorie der Entwicklung des religiösen Urteils ausgearbeitet. Auf diesem theoretischen und methodischen Hintergrund gelten individuell erfahrene denkerische Unvereinbarkeiten zwischen der jeweiligen Stufe des „religiösen Urteils“ und einer jeweils wesentlich komplexeren Umwelt als Auslöser für die Weiterentwicklung des religiösen Urteils. Die Operationalisierung des religiösen Urteils erfolgte über semiklinische Interviews vor dem Hintergrund von sog. religiösen Dilemmasituationen.¹² Fritz Oser und Paul Gmünder wollten herausfinden, wie die Probanden verschiedenen Alters die Beziehung des Menschen zu Gott bestimmen. Ebenso wie bei Kohlberg ist bei diesem Modell nicht die inhaltliche Ebene entscheidend. Es kommt nicht darauf an, ob an Gott geglaubt wird oder nicht. Entscheidend ist beim religiösen Urteil, wie mit religiösen Fragen umgegangen wird und welche Denkstrukturen ihm, zugrunde liegen: „Es geht ihnen darum, wie eine Person ihr Verhältnis zu Gott oder, wie Oser und Gmünder verallgemeinernd sagen, zum ‚Letztgültigen‘ oder ‚Ultimaten‘ auffasst und

¹² Oser/Gmünder haben Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen verschiedene Dilemmageschichten vorgelegt. An folgender Dilemmageschichte (das Paul-Dilemma) erläutern Oser/Gmünder selbst ihr Vorgehen:

„Paul, ein junger Arzt, hat soeben sein Staatsexamen mit Erfolg bestanden. Er hat eine Freundin, der er versprochen hat, dass er sie heiraten werde. Vorher darf er als Belohnung eine Reise nach England machen, welche ihm die Eltern bezahlen. Paul tritt die Reise an. Kaum ist das Flugzeug richtig aufgestiegen, meldet der Flugkapitän, dass ein Motor defekt ist und der andere nicht mehr zuverlässig arbeitet. Die Maschine sackt ab. Alle Sicherheitsvorkehrungen werden sofort getroffen - Sauerstoffmasken, Schwimmwesten usw. werden verteilt. Zuerst haben die Passagiere geschrien, jetzt ist es totenstill. Das Flugzeug rast unendlich schnell zur Erde. Paul geht sein ganzes Leben durch den Kopf. Er weiß, jetzt ist alles zu Ende.

In dieser Situation denkt er an Gott und beginnt zu beten. Er verspricht - falls er gerettet würde -, sein Leben ganz für die Menschen in der Dritten Welt einzusetzen und seine Freundin, die er sehr liebt, sofern sie ihn nicht begleiten will, nicht zu heiraten. Er verspricht, auf ein großes Einkommen und Prestige in unserer Gesellschaft zu verzichten. Das Flugzeug zerschellt auf einem Acker - doch wie durch ein Wunder wird Paul gerettet! Nach seiner Rückkehr wird ihm eine gute Stelle in einer Privatklinik angeboten. Er ist aus 90 Anwärtern aufgrund seiner Fähigkeiten ausgewählt worden. Paul erinnert sich jedoch an sein Versprechen, das er Gott gegeben hat. Er weiß nun nicht, wie er sich entscheiden soll“ (Oser & Gmünder 2000:144-145).

bestimmt“ (Grom 1996:103). Sie verstehen das religiöse Urteil als eine Tiefenstruktur, die allem Denken und Urteilen über religiöse Fragen zugrunde liegt. Diese Tiefenstruktur finde sich nicht nur bei Christen, Hindus, Moslems oder Buddhisten, sondern auch bei Atheisten. Allerdings bedeutet es nicht, dass Oser/Gmünder Atheisten versteckte Religiosität unterstellen. Sie wollen vielmehr nachweisen, dass das Denken in religiösen Fragen von Regeln des Urteilens bestimmt wird, die als gleichbleibende Struktur auch bei Auffassungen zu finden sind, die sich dem Inhalt nach widersprechen (Schweitzer 2004:122). An dieser Stelle muss allerdings erwähnt werden, dass seit den 90er Jahren die Gruppe um Oser von dieser ursprünglichen Auffassung abrückt. Es wird anerkannt, dass dem Selbstverständnis von Personen, die sich selbst als Atheisten bezeichnen, Rechnung zu tragen ist, und diese nichtreligiösen Personen nicht in eine religiöse Entwicklungstheorie eingebunden werden sollten (Beile 1998:71).

3.2.3.1 Die Entwicklungsstufen des religiösen Urteils

Das Modell von Oser/Gmünder umfasst sieben Stufen¹³, die aufeinander aufbauen und eine deutlich ansteigende Tendenz aufweisen (Oser & Bucher 2002:944). Zwischen den Primärstufen 1-5 haben sie Stufenübergänge¹⁴ eingeschoben, um das ontologische Problem, das die Negation des bisherigen Denkmusters und gleichzeitig die Akzeptierung neuer Elemente und Dimensionen beinhaltet, darstellen zu können. Bei der Stufenfolge ist grundlegend die Frage, wie die Autonomie von Ultimativen mit der menschlichen Autonomie vereinbart werden kann. Diesbezüglich bezeichnet der Stufenkonzept den Weg von einer Auffassung, die alle Macht und Autorität bei dem Ultimativen sieht und den Menschen als ein fremdbestimmtes Wesen betrachtet, bis zu einem Verständnis, für das sich göttliche Macht und Autorität gerade in der Autonomie des Menschen ausdrücken lässt (Schweitzer 2004:121-123). Im Folgenden werden die einzelnen Stufen religiöser Entwicklung unter diesem Gesichtspunkt zusammengefasst beschrieben:

¹³ Die Stufenfolge beginnen Oser/Gmünder eigentlich bei Stufe 0, der Perspektive der Innen-Außen-Dichotomie und beenden sie mit Stufe 6. Da Stufe 0 aber vom kognitiven Standpunkt aus nur eine vorreligiöse Haltung darstellt, wird sie bei der Stufenfolge des religiösen Urteils meistens weggelassen.

Im Hinblick auf Stufe 6 haben Oser/Gmünder versucht, von theologischen und philosophischen Modellen her deduktiv eine höchste Stufe zu konstruieren, welche der höchstmöglichen Denkstruktur religiösen Bewusstseins entsprechen könnte. Aus den empirischen Untersuchungen ergaben sich aber in der Folge keine Daten, welche diesem höchsten Bewusstseinschema entsprochen hätten. Sie entschlossen sich aber trotzdem, anhand der aus dem empirischen Material gewonnenen fünf Stufen und von der immanenten Entwicklungslogik her, eine mögliche sechste Stufe zu postulieren und formulieren. Da sie diese Stufe nicht empirisch überprüfen konnten, wird der sechsten Stufe vorläufig nur postulatorischen und regulativen Charakter beigemessen (Oser & Gmünder 2000:140). In diesem Kapitel werden nur die Stufen 1-5 vorgestellt.

¹⁴ Die Stufenübergänge werden an dieser Stelle nicht erörtert. Erst im nächsten Kapitel werden die Adoleszenz betreffenden Übergänge (Stufenübergang 2-3 und 3-4) mit Stufe 3 gemeinsam entfaltet.

➤ Stufe 1: Orientierung an absoluter Heteronomie

Das Individuum orientiert sich an einem Letztgültigen, das aktiv und unvermittelt in die Welt eingreift. Der Mensch reagiert lediglich und steht unter Erwartungsdruck. Das gelernte Regelverhalten wird auf das noch unbestimmte Letztgültige und seine Wirkung übertragen.

➤ Stufe 2: Orientierung an „do ut des“¹⁵

Diese Stufe bezeichnet die Orientierung an einem Letztgültigen, im Do-ut-des-Verhältnis. Das Letztgültige ist zwar noch immer allmächtig, und es sanktioniert, aber es ist auch beeinflussbar. Die Beeinflussung kann sanktionsmildernd oder präventiv beruhigenden Charakter haben. Der Fortschritt zu der ersten Stufe besteht in einer Selbstartikulation und in der Möglichkeit, dem Erwartungsdruck zu widerstehen. Das Letztgültige als unbedingtes Subjekt steht in einem „bipolaren reziproken Verhältnis“¹⁶ zum Ich.

➤ Stufe 3: Orientierung an absoluter Autonomie

Orientierung an der Selbstbestimmung und Eigenverantwortung des Menschen. Transzendenz und Immanenz werden voneinander getrennt. Das Letztgültige wird aus der Welt gedrängt (Deismus). Der Mensch ist solipsistisch autonom, selbstverantwortlich für die Welt und sein Leben. Kirchliche Autoritäten werden oftmals in Frage gestellt. Oftmals wird religiöse und kirchliche Autorität in Frage gestellt. Formierung der Ich-Identität führt zur Ablösung von den Erziehungsmächten. Der Fortschritt besteht zur Stufe 2 unter anderem darin, dass die Person jetzt eigene Entscheidungskompetenzen hat, die mit den Entscheidungskompetenzen des Letztgültigen koordiniert werden können.

➤ Stufe 4: Orientierung an vermittelter Autonomie und Heilsplan

Orientierung an der Freiheit des Menschen, die an das Letztgültige zurückgekoppelt wird. Der Mensch ist frei durch Gott. Es erscheint als transzendenter Grund menschlichen Daseins in symbolischen Gottesbildern bzw. universalen Prinzipien. Zudem wird in den bisherigen Wirnissen des Lebens ein Plan erkannt, gemäß dem sich der Mensch auf ein Vollkommeneres hin entwickelt. Das Subjekt gibt aber seinen Anspruch auf, alles aus sich selbst heraus leisten zu können und gibt sich wieder einem Letztgültigen hin. Der Fortschritt gegenüber Stufe drei besteht darin, dass die Person ein entscheidungsträchtiges Selbst hat und deshalb dieses in einen korrelativ vermittelnden Bezug zum Ultimativen bringen kann.

¹⁵ Wörtlich: ich gebe, damit du gibst. Es ist die lateinische Version des Prinzips „eine Hand wäscht die andere“.

¹⁶ Bipolares reziprokes Verhältnis ist ein Verhältnis im Sinne der Gegenseitigkeit zwischen zwei Größen.

➤ Stufe 5: Orientierung an religiöser Intersubjektivität

Auf dieser Stufe wird das Verhältnis von Selbst und Letztgültigem intersubjektiv vermittelt wahrgenommen. Die Beziehung zwischen dem Letztgültigen und dem Mensch hat den Menschen selber zum Ziel und orientiert sich am Menschen. Die Vermittlung läuft so, dass nicht mehr ein positives Gesetz (Heilsplan, Willen Gottes) die Richtung weist, sondern der Ort des Letztgültigen als „norma normans“ in die menschliche Kommunikation hineinverlegt wird. Es geht um die Einnahme einer universalen Perspektive, die andere Religionen und Kulturen einschließt. Der Mensch handelt, und durch sein Handeln handelt auch das Letztgültige. Gleichzeitig ist sein Handeln durch das Handeln des Letztgültigen bedingt. Der Fortschritt zu Stufe 4 erkennt man darin, dass der Mensch nun einen Plan hat. Demzufolge macht er seine Geschichte selbst und er hätte auch die Möglichkeit, sie dauernd anders zu gestalten. Dies impliziert eine von und für Freiheit geprägte Verantwortung für die Gestaltung dieser Welt.

3.2.3.2 Merkmale der Stufenkonzeption von Oser/Gmünder

Die Annahme von Entwicklungsstufen nach Oser/Gmünder impliziert vier Merkmale des Entwicklungsgeschehens:

➤ Strukturierte Ganzheit

Oser/Gmünder legen ihrem Stufenkonzept den strukturgenetischen Ansatz Piagets und Kohlbergs mit folgenden Merkmalen zugrunde: „Auf jeder Stufe werden die Pole von der Person unter einer vorherrschenden Perspektive strukturiert und bilden eine strukturierte Ganzheit“ (Beile 1998:55). Diese Ganzheit ist von Stufe zu Stufe qualitativ unterschiedlich und wird im Sinne eines kontinuierlichen Voranschreitens der Stufenentwicklung in die nächst höhere integriert. Dadurch wird von Stufe zu Stufe das religiöse Urteil differenzierter und integrierter (Oser & Gmünder 2000:123).

➤ Qualitative Verschiedenheit der Stufen

Nach Oser/Gmünder bedeutet es, dass auf jeder Stufe auf die Frage nach dem absoluten Sinn eine ganz bestimmte Lösungsantwort vorgezogen und aktiviert wird. Dabei ist allerdings zu beachten, dass die qualitativen Unterschiede der Lösungen des gleichen Problems auf verschiedenen Entwicklungsstufen nicht als zunehmendes Wissen um religiöse Konzepte oder um Internalisierung von religiösen Überzeugungen aufgefasst werden kann.

Denn „eine bestimmte Stufen-Reaktion auf eine Aufgabe repräsentiert nicht einfach eine spezifische, durch Wissen und Vertrautheit mit dieser Aufgabe oder ähnlichen Aufgaben determinierte Reaktion. Sondern sie repräsentiert eine grundlegende Denk-Organisation“ (Kohlberg 1974:17). Qualitativer Unterschied bedeutet also, dass das auf jeder Stufe eigentümliche Denkprinzip das »Wesen« des einzelnen Entwicklungsstadiums konstituiert, gibt ihm seinen eigenen Charakter, der es von den anderen Stufen deutlich abhebt.

➤ Unumkehrbare Sequentialität

Oser/Gmünder behaupten, dass die Entwicklung einer immanenten Logik von Strukturtransformationen folgt. Obwohl sie zu diesem Merkmal noch keine empirischen Daten im Sinne einer Longitudinalstudie¹⁷ besitzen, meinen sie, aufgrund der Daten der Querschnitts- und einer Interventionsstudie einen deutlichen Trend feststellen zu können, der dieses entwicklungspsychologische Merkmal bestätigt. Die immanente Logik von Strukturtransformationen zeigt sich in der zunehmenden Unabhängigkeit und Differenzierung der Wahrnehmung des Verhältnisses zwischen dem Letztgültigen und dem Menschen. Wobei dieses Verhältnis weder regressiv ist noch sich sprunghaft entwickelt. Da jede Stufe ihrer qualitativen Verschiedenheit nach auf der vorangehenden aufbaut zeigt sich die Reihenfolge der Stufen als nicht veränder- oder überspringbar. „...im Sinne der kontinuierlichen Entwicklung ist es nicht möglich, einen lückenhaften Integrationsvorgang vorzunehmen, weil die Elemente früherer Phasen so nicht in ein kognitives Gleichgewicht gebracht werden könnten“ (Oser & Gmünder 2000:125).

➤ Hierarchische Differenzierung und (Re)Integration.

Nach der These von Oser/Gmünder sind die Stufen der religiösen Entwicklung als hierarchisch strukturiert anzusehen. Frühere Stufen werden dabei in die späteren integriert. Zeitlich frühere Formen der Kognition bleiben transformiert erhalten, wobei jedoch eine Disposition festzustellen ist, den je höchsten verfügbaren Grad der Problemlösungsstrategie zu wählen.

¹⁷ In der Longitudinalstudie sollen Fragen und Hypothesen bezüglich ihrer Nachhaltigkeit beantwortet bzw. geprüft werden. Da dies meist schwierig ist, untersucht man Menschen der verschiedenen Altersstufen und schließt daraus, dass sich die heute 20-jährigen in 10 Jahren ähnlich verhalten werden wie die heute 30-jährigen.

3.2.3.3 Fazit

Mit dem Begriff „religiöse Entwicklung“ bezeichnen Oser/Gmünder eine spezifische religionspsychologische Perspektive, in der nach der Entwicklung von Religiosität innerhalb des individuellen Lebenslaufs gefragt wird. Nach ihrem Entwicklungsverständnis geschieht religiöse Entwicklung nicht einfach langsam, kontinuierlich, sondern es sind Schritte, die von der Person gemacht werden. Der Durchgang von einem Schritt zum anderen ist komplex, geschieht jedenfalls diskontinuierlich.

Der Ausgangspunkt dieser Entwicklungstheorie ist eine funktional orientierte Religiosität, die von der Beziehung zwischen Mensch und dem Letztgültigen oder Ultimaten gekennzeichnet ist. Vor allem in der Auseinandersetzung mit Kontingenzsituationen¹⁸ wird diese Beziehung des Menschen zum Letztgültigen aktiviert. Im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit Kontingenzsituationen führen Oser/Gmünder den Begriff des religiösen Urteils ein. Im religiösen Urteil bezieht sich der Mensch auf subjektiven Lebenssituationen, gibt ihnen Sinn und versucht sie zu bewältigen (Beile 1998:53). Das religiöse Urteil wird von Oser/Gmünder streng unter entwicklungspsychologischem Gesichtspunkt analysiert und in diesem Sinn funktional als Beziehungsstruktur aufgefasst. Das Erkenntnisinteresse richtet sich dabei auf die Frage, wie Menschen verschiedenen Alters Gott, den Letztgültigen, bei der Bewältigung konkreter Kontingenzsituationen einbringen.

Oser/Gmünder sind der Meinung, dass sich auch im Bereich des religiösen Urteils ein Entwicklungstrend feststellen lässt, der eine Entwicklungsrichtung des Bildungsprozesses darstellt, der durch zunehmende Eigenständigkeit gekennzeichnet ist. Um diesen Entwicklungstrend dazustellen, haben Oser/Gmünder auf Basis zahlreicher Interviews zu religiösen Dilemmas eine Stufentheorie mit sieben Stufen - davon sind bisher nur fünf belegt - entwickelt, die die gängigsten strukturalistischen Kriterien in Anspruch nehmen. Die von Oser/Gmünder beschriebenen Entwicklungsstufen erfassen nicht nur die Kindheit und das Jugendalter, sondern auch das Erwachsenenalter. Es ist bei diesem Modell jedoch schwierig, eine Stufe einem bestimmten Lebensalter zuzuordnen.

Fritz Oser (Oser & Bucher 2002:945) ist trotz der zahlreichen Kritiken überzeugt, dass die Entwicklungstheorie des religiösen Urteils insgesamt gut validiert sei. Sie habe sich in unterschiedlichsten Fragestellungen bewährt und trage zu einem besseren Verständnis des religiösen Denkens bei und gebe der Religionspädagogik eine klare Zielvorstellung, um Entwicklung zu unterstützen.

¹⁸ In diesem Fall sind es schicksalhafte, unvorhersehbare und zufällige Situationen, die der Mensch zu bewältigen hat.

3.2.4 Entwicklung des Glaubens bei J. Fowler

Mitte der 70er Jahre hat James Fowler seine erste empirisch gestützte Entwicklungstheorie eines lebenslaufbezogenen Glaubens entwickelt. Er hat versucht, ein kognitionsgenetisches und ein tiefenpsychologisch-psychosoziales Entwicklungskonzept im Interesse der Theorie der Glaubensentwicklung miteinander zu verbinden. Da ist allerdings zu bemerken, dass er den Glauben nicht nur im religiösen Sinne versteht. Er sieht den Glauben allgemein im Sinne von Streben nach Sinn des Lebens. Denn jeder Mensch ist auf Sinn im Leben angewiesen und muss diesen Sinn für sein Leben erst finden oder ihn sich schaffen. Fowler sieht jedoch, dass dieser Lebensglaube in enger Verbindung mit der Religion bzw. mit dem christlichen Glauben steht. Hinter diesem Lebensglauben muss jedoch keine feststehende Lehre einer Religion stehen. Es kann auch ein selbst geschaffener Glaube sein. In dem Sinne besitzt nach Fowler jeder Mensch einen Glauben (Fowler 2000:27). Fowler unterscheidet also zwischen Glauben (faith) als einem sinnstiftenden Vertrauen auf letzte Werte und dem Für-Wahr-Halten (belief) von Auffassungen, wie sie in den Lehren der Religionen zu finden sind. Religion versteht er im Anschluss an den Religionswissenschaftler und Theologen W. C. Smith als Ansammlung von Traditionen, in denen sich der Glaube der Vergangenheit niedergeschlagen hat. Religion kann Glauben anstoßen; sie besitzt aber als Überlieferung noch nicht die persönliche Qualität, die den Glauben ausmacht (Schweitzer 2004:140).

Nach Fowlers Glaubensverständnis, das seiner Entwicklungstheorie zugrunde liegt, bedeutet Glaube die menschliche Aktivität der Sinnggebung und Sinnfindung insgesamt, die unabhängig ist von religiösen oder nicht-religiösen Inhalten. Glaube in diesem weiten Sinn ist ein Phänomen, das zum Menschen gehört und auch denen eignet, die sich selbst nicht als religiös definieren. Zum Wohlbefinden des Menschen gehört die Fähigkeit, im eigenen Leben einen Sinn zu finden. Glaube schließt eine Ausrichtung des Willens ein und eine Wahl des Herzens, und zwar in Übereinstimmung mit einer Auffassung transzendenten Wertes und transzendenter Macht, d.h. mit dem, was einen unbedingt angeht. Glaube ist zudem eine Orientierung der ganzen Person. Sie gibt Zweck und Ziel für Hoffen und Streben, Denken und Handeln (Fowler 2000:35-36).

Wie man sieht, ist der Glaube bei Fowler komplexer und weniger klar definiert als das religiöse Urteil bei Oser/Gmünder. Entsprechend offener ist auch die Untersuchungsmethode, deren sich Fowler bedient: Als Befragungsmittel setzte er die biographische Exploration ein. Diese Befragungstechnik beginnt mit einer Rückschau auf das

Leben des Befragten und geht dann auf Schlüsselerfahrungen und lebensbedeutsame Beziehungen ein. Erst anschließend wird nach den Werten und Überzeugungen des Interviewpartners gefragt. Um abschließend auch nach religiösen Erfahrungen, religiöser Praxis und nach dem Glauben selbst Fragen zu stellen (Utsch 1991:117-118).

3.2.4.1 Die Stufen der Glaubensentwicklung

Die Stufentheorie von James W. Fowler bildet eine enge Parallele zum Stufenmodell von Oser/Gmünder, denn auch er orientiert sich an Kohlberg. Allerdings versucht Fowler, im Unterschied zu Oser/Gmünder, auch eine Verbindung zur Psychoanalyse herzustellen und nimmt dabei immer wieder Bezug auf Erik H. Erikson. Zudem verbindet er seine Theorie mit dem theologischen Glaubensverständnis von H. R. Niebuhr, P. Tillich und W. C. Simth (Schweitzer 2004:138). Fowler hat seine Ergebnisse in einer invarianten Abfolge sechs¹⁹ in ihrer Qualität sich unterscheidenden hierarchischen Stufen systematisiert:

➤ Stufe 1: Intuitiv-projektiver Glaube²⁰

Der intuitiv-projektive Glaube von Stufe 1 ist von Intuitionen und Phantasievorstellungen des Kindes dominiert. Das Kind projiziert Wünsche und Emotionen vorzugsweise auf magische Symbolgestalten. Diese Stufe, die nach Fowler für das Kind im Alter von drei bis sieben Jahren am typischsten ist, zeichnet sich aus durch relativ fließende Denkmuster. Dies ist die Stufe der ersten Selbstbewusstheit. In der Vorstellungskraft, die von den Gesetzen der Logik noch nicht im Zaum gehalten wird, sieht Fowler die Stärke dieser Stufe. Der Übergang zur nächsten Stufe wird durch das Auftauchen des konkret-operationalen Denkens ausgelöst und angetrieben. Der zentrale Punkt des Übergangs ist das zunehmende Verlangen des Kindes nach Erkenntnis über den Unterschied zwischen Wirklichkeit und Schein (Fowler 2000:150f).

¹⁹ Wie bei Oser/Gmünder gibt es bei Fowler auch eine sogenannte Vor-Stufen (Stufe 0), die in der frühen Kindheit zu finden ist. Auf dieser Vor-Stufe - bezeichnet als „undifferenzierter Glaube“ oder wie diese Stufe Fowler (1984:52-53) später nennt „erster Glaube“ - haben die ersten menschlichen Vor-Bilder (pre-images) von Gott ihre Wurzeln. Fowler (2000:138) nennt sie Vor-Bilder, weil sie größtenteils vor der Sprache, vor den Begriffen und gleichzeitig mit dem Auftauchen des Bewusstseins ausgebildet werden. Der Glaube in dieser frühen Zeit besteht im Vertrauen, das dem Kleinkind geschenkt wird und das ihm ermöglicht anderen Menschen und seiner Umwelt im Vertrauen zu begegnen.

²⁰ In dieser Benennung vereint Fowler einen kognitionspsychologischen mit einem psychoanalytischen Begriff. Gemeint ist das - mit Piaget gesprochen - präoperationale Denken, das mehr der eigenen Phantasie als einer möglichst unverzerrten Wahrnehmung der äußeren Wirklichkeit folgt (Schweitzer 2004:145).

➤ Stufe 2: *Mytisch-wörtlicher Glaube*

Auf dieser Stufe nimmt der Realitätssinn des Kindes zu. Es versteht religiöse Sprache und Symbole wortwörtlich und neigt zu Anthropomorphismen. Das wörtliche Verstehen symbolischer Texte führt dazu, dass Gott ganz wie ein menschliches Wesen aufgefasst wird. Dies ist die Glaubensstufe des Schulkindes, wobei Fowler meint, dass diese Strukturen manchmal auch bei Jugendlichen und Erwachsenen vorherrschen. Die neue Fähigkeit auf dieser Stufe ist die Entstehung der Erzählung und die Entwicklung von „stories“, die dem Kind den Lebenssinn vergegenwärtigen. Sie dienen dazu, die Kohärenz der Erfahrung zu entdecken und ihr solche zu verleihen.

Den Übergang zur Stufe 3 leiten implizite Gegensätze oder Widersprüche in „stories“ ein. Dies führt zum Nachdenken über Sinn und Sinnhaftigkeit. Der Übergang zum formal-operationalen Denken macht eine derartige Reflexion möglich und notwendig. Fowler (2000:166-167) ist überzeugt, dass die Entstehung einer wechselseitigen interpersonalen Perspektivübernahme dann das Bedürfnis nach einer stärker persönlichen Verbindung mit der Einheit schaffenden Macht der letzten Umwelt schafft.

➤ Stufe 3: *Synthetisch-konventioneller Glaube*

Der Heranwachsende orientiert sich an den Glaubensinhalten anderer, die er ohne kritische Stellungnahme übernimmt und zusammenstellt. Der Glaube muss eine kohärente Orientierung inmitten der jeweiligen Bezugsgruppe bieten. Er muss eine Basis für Identität und Weltanschauung schaffen. Laut Fowler beginnt und entfaltet sich Stufe 3 normalerweise im Jugendalter, aber für viele Erwachsene wird sie ein dauerhafter Ort des Gleichgewichts. Auf dieser Stufe hat der Mensch eine „Ideologie“ ein mehr oder weniger konsistentes Bündel von Werten und Glaubensinhalten, aber er hat sie nicht zum Zweck der Prüfung objektiviert und ist sich in gewisser Weise nicht bewusst, sie zu besitzen. Der Entwicklungsfortschritt auf dieser Stufe ist die Bildung eines persönlichen Mythos, des Mythos vom eigenen Werden in Identität und Glauben.

Es können viele Faktoren zur Bereitschaft zum Übergang zur Stufe 4 beitragen. Unter anderem erwähnt hier Fowler ernsthafte Widersprüche zwischen hoch bewerteten Autoritätsquellen und die Begegnung mit Erfahrungen oder Perspektiven, die zur kritischen Reflexion darüber führen, wie sich die eigenen Glaubensinhalte und Werte gebildet und verändert haben und wie relativ sie sind, indem sie von der eigenen Gruppe oder der eigenen Herkunft abhängen (Fowler 2000:191-192).

➤ Stufe 4: Individuierend-reflektierender Glaube

Im Unterschied zur vorhergehenden Stufe bringt Stufe 4 nun ein klares, fast überzogenes Bewusstsein der eigenen Individualität und Autonomie. Sie setzt ein hohes Maß an Selbstreflexion und an traditionskritischem Bewusstsein voraus. Von seiner neu erreichten Individualität aus vermag der Heranwachsende den früheren Glauben kritisch zu durchdringen und mitunter als konventionell zurückzuweisen, um einen eigenständigen Standpunkt zu beziehen. Diese Stufe konstituiert sich am besten im frühen Erwachsenenalter, wobei Fowler erinnert daran, dass diese Entwicklungsstufe bei vielen Erwachsenen überhaupt nicht einstellt. Die Stärke dieser Stufe sieht Fowler vor allem in der Fähigkeit zur kritischen Reflexion über Identität und Weltanschauung. Dies führt zur neu gewonnenen Unabhängigkeit und zur Eignung zum eigenen Urteil.

Nicht zufrieden mit den Selbstbildern und Anschauungen, die von der Stufe 4 festgehalten werden, gelangt der entwicklungsbereite Mensch dazu, auf etwas hören, was ihm zum Übergang zur Stufe 5 bringt. Dies kann nach Fowlers Erkenntnis auch aus den Anforderungen der Erfahrung des Zusammenbruchs oder der Unzulänglichkeit des eigenen synthetisch-konventionellen Glaubens ergeben (Fowler 2000:200-201).

➤ Stufe 5: Verbindender Glaube

Verbindende Glaube bedeutet nach Fowler die Integration in das Selbst und in die Weltsicht von vielem, das im Interesse der Selbstgewissheit und der bewussten kognitiven und affektiven Adaptation an die Realität auf der Stufe 4 unterdrückt oder nicht erkannt wurde. Der Erwachsene relativiert seine glaubensmäßige Position und kann andere mögliche Standpunkte erkennen und anerkennen. Er sucht Gemeinsamkeiten auf der Grundlage von Toleranz und einem gewissen Relativismus. Fowler geht davon aus, dass Stufe 5 gewöhnlich erst ab der Lebensmitte des Menschen erreicht werden kann. Der Fortschritt gegenüber Stufe 4 besteht in der Entwicklung der Haltung von „ironischen Imagination“. Darunter versteht Fowler die Fähigkeit, die begrenzte Geltung des eigenen Standpunkts und der eigenen Tradition zu erkennen und die transzendente Realität nur mit unvermeidlicher Verzerrung zu begreifen.

Die Stufe 5 bleibt Fowlers Beurteilung nach gespalten. Denn sie lebt und handelt zwischen einer unverwandten Welt und einer verwandelten Vision und verwandelten Loyalität. Gerade diese Gespaltenheit ermöglicht und weckt das Verlangen nach der radikalen Aktualisierung der Stufe 6 (Fowler 2000:216-217).

➤ Stufe 6: Universalisierender Glaube

Kennzeichnend für Stufe 6 ist, dass die Paradoxien von Stufe 5 überwunden sind - im Sinne absoluter Liebe und Gerechtigkeit. Der Glaube umgreift das gesamte Sein und Dasein und als Symbol gilt dafür das allumfassende Reich Gottes. Das Selbst auf dieser Stufe fühlt sich verpflichtet, sich für Verwandlung der gegenwärtigen Realität in Richtung auf eine transzendente Aktualität einzusetzen und für sie einsetzen zu lassen (Fowler & Keen 1978:87-89). Auch bei dieser Stufe, bemüht sich Fowler zwischen Struktur und Inhalt zu unterscheiden. Diese Stufe soll als allgemeingültige Struktur alle inhaltlich bestimmten Traditionen und Religion übergreifen.

Die Stufe 6 wird äußerst selten erreicht. Die Menschen, die am besten durch sie beschrieben werden, haben Glaubensformen hervorgebracht, in denen ihr lebendiges Gefühl für eine letzte Umwelt alles Sein umfasst. Fowler (2000:229) schreibt dazu: „Die Vertreter des Glaubens der Stufe 6, ob sie nun in der jüdischen, christlichen oder in anderen Traditionen stehen, verkörpern in radikaler Weise das Sich-Verlassen auf die Zukunft Gottes für alles Sein.“ Als Repräsentanten dieser Stufe nennt Fowler herausragende Gestalten der Religionsgeschichte wie Martin Luther King, Mutter Theresa, Dietrich Bonhoeffer usw.

3.2.4.2 Merkmale des Stufenmodells von Fowler

Da Fowlers Entwicklungstheorie sich im Wesentlichen an die großen entwicklungspsychologischen Theorien zur stufenförmigen kognitiven bzw. moralischen Entwicklung von Kohlberg und zur Identitätsentwicklung von Erikson anlehnt, weist dementsprechend auch sein Stufenmodell ähnliche Merkmale auf wie die Konzeptionen seiner Vorbilder. Gemeinsam ist in diesen Theorien die grundlegende Annahme, dass Entwicklung sich in einer unumkehrbaren, hierarchisch aufgebauten Stufenfolge entwickelt, die jeder Mensch gleichermaßen durchläuft (Kuld 1997:90). Demnach ist die Abfolge der Entwicklungsstufen des Glaubens invariant und die Richtung der Entwicklung ist durch die dem Konzept innewohnende formale Entfaltungslogik vorgegeben. Weitere Merkmale des Stufenmodells von Fowler sind:

➤ Struktureller Ansatz

Der strukturelle Gesichtspunkt hat Fowler ermöglicht differierende Stile und Stufen des Glaubens von Menschen systematisch zu vergleichen. Allerdings erschwert der strukturelle

Ansatz bei der Untersuchung von Glauben die Unterscheidung zwischen „Struktur“ und „Inhalt“ zusätzlich (Fowler 2000:118).

➤ Epistemologische²¹ Ausrichtung.

Die starke Betonung der Epistemologie in Fowlers kognitiv-strukturelle Theorie hilft, um den Glauben als einen Weg der Erkenntnis und der Interpretation zu verstehen (Fowler 2000:117).

➤ Interaktionsansatz

Durch den Interaktionsansatz des Modells will Fowler erreichen, dass Entwicklung als das Ergebnis eines Austauschs zwischen einem aktiven innovativen Subjekt und eine dynamischen, sich verändernden Umwelt zu sehen wird. Glaube ist für ihn ein Interaktionsprozess, wodurch ein Gleichgewichtszustand zwischen dem Individuum und seiner Umwelt hergestellt wird (Fowler 2000:119).

3.2.4.3 Fazit

James W. Fowler hat eine Theorie der Glaubensentwicklung vorgelegt, die zahlreiche Ansätze der entwicklungspsychologischen Forschung miteinander verbindet. Dabei strebt er eine Synthese einer strukturgenetischen und tiefenpsychologischen Sicht an. Er entschied sich für ein stufengebundenes Entwicklungsmodell, indem die jeweils nächste Stufe die Entwicklungen der vorherigen integriert. Die Entwicklung geht von einem intuitiv-projektiven Glauben zu einem autonom verantworteten Glauben hin ; und von einem Glauben - in dem die Gestalt des Glaubenden dominiert - hin zu einem Glauben, in dem das Selbst gleichsam transparent wird (Kuld 1997:97). Der Fortschritt von Glaubensstufe zu Glaubensstufe wird von Fowler zunächst mit bestimmten Altersphasen und den damit zusammenhängenden typischen Erfahrungen begründet. Später treten auch psychosoziale Krisen einerseits sowie Erleben einer Gemeinschaft, die im Wesentlichen eine bestimmte (höhere) Glaubensstufe lebt, als entwicklungsmotivierende Kräfte hinzu.

Das Modell erstreckt sich über den gesamten Lebenslauf. Ähnlich wie bei Oser/Gmünder gibt es für die Stufen bei Fowler keine festliegenden Altersgrenzen. Wobei er die ersten drei Entwicklungsstufen doch mit bestimmten Altersangaben verbindet. Demnach liegt der

²¹ Epistemologie = Erkenntnistheorie. Fowler gebraucht diesen Begriff für die Untersuchung dessen, wie der Mensch erkennt (Fowler 2000:117).

Schwerpunkt bei Kindern auf den Stufen 1 und 2, im Jugend- und Erwachsenenalter etwa bei Stufe 3. Die vierte Stufe gehört zum jüngeren Erwachsenenalter, Stufe 5 setzt die Erfahrungen der Lebensmitte voraus und Stufe 6 kann dann - bei Ernstnahme des Sequentialitätspostulates strukturgenetischer Stufenmodelle - erst weit in der zweiten Lebenshälfte erreicht werden.

Fowlers Stufenmodell zeichnet sich zudem dadurch aus, dass es den Glauben sehr breit konzeptualisiert. Es versucht, möglichst allen Dimensionen gerecht zu werden. Er interessiert sich hauptsächlich für die menschliche Seite des Glaubens. Und er kommt zu der Erkenntnis, dass Glauben eine Antwort auf Handeln und Sein ist, das den Menschen voraufgeht und es transzendiert (Fowler 2000:54).

3.3 Zusammenfassung

Die Bedeutung der hier kurz vorgestellten Thesen des Entwicklungsverständnisses ist unbestritten. Ihr Einfluss hat zur entscheidenden Veränderung der gegenwärtigen wissenschaftlichen Betrachtung von Persönlichkeitsentwicklung beigetragen.

In der Praktischen Theologie genießen die strukturgenetischen Theorien der religiösen Entwicklung von Fowler und Oser/Gmünder Anerkennung. Beide kognitiv-strukturellen Theorien sind allerdings, wie in diesem Kapitel aufgezeigt wurde, eng mit den Entwicklungstheorien von Jean Piaget und L. Kohlberg bzw. Erik H. Erikson verbunden.

Wir haben gesehen, dass die kognitiv-strukturelle Theorien religiöser Entwicklung davon ausgehen, dass die Differenzen religiöser Sinnkonstruktionen und religiöser Urteile strukturell anhand der Entwicklung der kognitiven Kompetenzen verstanden und klassifiziert werden können. Die Theorien von Fowler und Oser/Gmünder analysieren Differenzen religiös-kognitiver Orientierungen in ihrer entwicklungslogischen Sequentialität und Dynamik. Die Stufensequenzen von Oser und von Fowler weisen bei aller Verschiedenheit die gemeinsame grundlegende Perspektive auf, dass verschiedene religiöse Orientierungen als Stadien einer kognitiv-strukturellen Entwicklung verstanden werden. Sie versuchen plausibel zu machen, dass das jeweilige Stadium Teil eines Entwicklungswegs, der eine Vergangenheit und eine Zukunft hat, transformierend weitergehen kann.

4. Kontroverse über die religiösen Entwicklungsstufen in der Adoleszenz

Mit den Theorien der religiösen Entwicklung beschäftigen sich nicht nur Psychologen und Theologen, sondern auch Ethiker, Historiker, Ärzte, kirchliche und staatliche Erzieher für alle Alterstufen. Die Diskussion zeigt aber auf, wie ausgesprochen komplex und vielschichtig dieses Thema ist. Bei der systematischen und kritischen Untersuchung der Forschungsliteratur zur religiösen Entwicklung fällt auf, dass das Thema innerhalb der Forschungsrichtung sowohl aus human- als auch aus religionswissenschaftlicher Sicht für eine starke Kontroverse sorgt. Wie ich in diesem Kapitel entfalten werde, konzentrieren sich die zahlreichen kritischen Einwände aus verschiedenen Richtungen in allgemeinen auf drei grundlegende Schwerpunkte, von denen die Validität und Bedeutung der Theorie religiöse Entwicklungsstufen letztlich abhängt:

- Erstens wird der restriktive Charakter der Definitionen religiösen Denkens bemängelt. Es wird eingewandt, dass sie nicht in der Lage sind, den interpretativen, symbolischen, sprachlichen und narrativen Dimensionen des religiösen Denkens Rechnung zu tragen.
- Zweitens wurde die empirische Basis der von der kognitiv-strukturellen Tradition vertretenen Stufentheorien nachhaltig kritisiert. Hinsichtlich der empirischen Basis von Fowlers Theorie wurden beträchtliche Zweifel und sogar Befremden geäußert.
- Schließlich stand die Basis Piagets, die der religiösen Entwicklungsforschung und -theorie selbst im Mittelpunkt der intensiven kritischen Diskussion.

Die Kritiker haben auf die Grenzen wie auch die unkritische Art und Weise, in der Piagets Theorie von der Forschung zum religiösen Denken eingesetzt wurde, aufmerksam gemacht. Viele Wissenschaftler (z.B. Heywood) meinen, dass „der Heirat“ zwischen Piaget und der Glaubensentwicklung ernst zu nehmende Hindernisse im Wege stehen (Slee 1988:144). Friedrich Schweitzer (2004:102) meint, dass die Theorie der Entwicklungsstufen einen tieferen Zugang zu den unterschiedlichen Verstehensmöglichkeiten der Jugendlichen nicht ermöglicht. Zudem meint er (Schweitzer 2004:161), dass eine Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen nur durch die Brille von Stufen fatal wäre. Armin Mauerhofer (2001:83) ist sogar der Meinung, dass sich in dem geistlichen Wachstumsprozess keine Stufen ausmachen lassen: „Ich bin davon überzeugt, dass innere Wachstum eines Gläubigen nicht in Stufen aufgeteilt werden kann.“ Als Hauptbegründung dafür sieht er die Aussage der Bibel, wonach jede Lebenszeit im Blick auf die Gottesbeziehung ihren besonderen Wert hat.

Im Hinblick auf die Details der religiösen Entwicklungstheorien sind vor allem die die Adoleszenz betreffenden Stufen und Stufenübergänge nach Oser/Gmünder und nach Fowler

sehr umstritten. Mehrere Argumente dieser regen Auseinandersetzung werden in diesem Kapitel erörtert. Das Ziel ist durch diese mehrperspektivische kontroverse Analyse der Entwicklungsstufen von Oser/Gmünder und Fowler ergänzende, modifizierende und neue Ergebnisse hinsichtlich religiöser Entwicklung in der Adoleszenz aufzuzeigen. Denn, wer Jugendliche in ihren religiösen Fragen und Interessen verstehen und wer ihren Weltzugängen gerecht werden will, ist auf solche Erkenntnisse angewiesen (Büttner & Dieterich 2000:7).

4.1 Kontroverse über die Stufentheorie von Oser/Gmünder

In der Entfaltung der kontroversen Analyse konzentrieren wir uns zunächst auf die Aussagen von Oser/Gmünder im Hinblick auf den Schwerpunkt und die Konstruktion ihrer Theorie. Anschließend werden die die Adoleszenz betreffenden Forschungsergebnisse ihrer Entwicklungstheorie eingehender dargelegt. Danach werden die kontroversen Ansichten zu der Stufenkonzeption von Oser/Gmünder ausführlich entfaltet. Dabei konzentrieren wir uns sowohl auf die wissenschaftlichen Kritikpunkte der Stufenkonzeption und damit indirekt auf die Stufen der Adoleszenz als auch auf die kontroverse Analyse der Stufe 3 selbst. Abschließend werden die so gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst.

4.1.1 Schwerpunkt und Konstruktion der Theorie

Den Schwerpunkt der Entwicklungstheorie des religiösen Urteils umschreibt Oser (1988:48) folgendermaßen: „Im Laufe der altersbezogenen Entwicklung wird die Beziehung zwischen einer Person und dem Ultimativen (auf das sich die Person wirklich beruft) a) autonomer, differenzierter und universeller, und b) inniger, integrierter und indiographischer.“ Bei der Analyse der Art und Weise, wie die Probanden die Beziehung Mensch-Ultimates verstehen, haben Oser/Gmünder folgende Dimensionen identifiziert:

- Transzendenz vs. Immanenz
- Freiheit vs. Abhängigkeit
- Vertrauen vs. Angst
- Heiliges vs. Profanes
- Hoffnung vs. Absurdität
- Ewigkeit vs. Vergänglichkeit
- Funktionelle Durchsichtigkeit vs. Funktionelle Undurchschaubarkeit
- Bestimmung vs. Zufall

Um sich über die einzelnen Dimensionen ein Bild machen zu können, kann an dieser Stelle Osers Beschreibung (1988:50-51) der ersten drei Dimensionen hilfreich sein:

- Transzendenz vs. Immanenz

„Ein Individuum, das sich in einer Lebenssituation befindet, die eine religiöse Interpretation nahelegt, nimmt an, dass das Letztgültige (Gott) in die Welt, in das individuelle und das gesellschaftliche menschliche Leben eingreift. Auf unteren Urteilsstufen sind die beiden Dimensionen allerdings noch unkoordiniert. (Entweder greift Gott direkt ein oder gar nicht, entweder ist er innerhalb oder außerhalb unserer Welt.) Auf den höheren Stufen gibt es in wachsendem Maße eine Vorstellung von einer reziproken Beziehung: Transzendenz wird verstanden als stets indirekt in Erscheinung tretend, nämlich durch gute menschliche Taten, durch menschlichen Lebensstil, durch Hören der Offenbarung, durch Erfahrung von Engagement für die Wohlfahrt anderer, durch freie Entscheidung, durch Interpretation des eigenen Seins im Rahmen eines zu unterstützenden, sinnvollen göttlichen Plans oder als a priori-Bedingung für die Möglichkeit menschlicher Verantwortung.“

- Freiheit vs. Abhängigkeit

„Das Gefühl von "Geworfensein in diese Welt" und die tägliche Erfahrung ihrer eigenen natürlichen Grenzen bringen viele Personen dazu, diese Sachlage als "Abhängigkeit" von göttlichen Entscheidungen zu rationalisieren. Auf unteren Stufen führt dies dazu, daß Individuen diese Abhängigkeit als unmittelbar empfinden; auf der anderen Seite wird auch die persönliche Freiheit direkt vom Ultimativen gewährt. Je höher die Stufe, um so mehr werden beide Dimensionen als komplementär betrachtet: Wir werden frei durch die Erfahrung von Abhängigkeit, und wir sind abhängig, weil wir wissen, dass die Freiheit durch die Beziehung zu einem Letztgültigen bedingt ist.“

- Vertrauen vs. Angst

„Der fundamentale religiöse Glaube ist: Vertraue auf das Letztgültige (Gott), und dein Leben ist gerettet und sinnvoll. Dennoch haben wir Angst vor dem Tod, wir leiden an Krankheit, an Brüchen im Lebenslauf, an Einsamkeit, wir sind überrascht vom Glück, von der Freude einer schönen Liebe etc. Solche Erfahrungen müssen mit dem Grundvertrauen koordiniert werden. Wir erreichen ein Gleichgewicht zwischen diesen gegensätzlichen Gefühlen, wenn wir begreifen, daß es gerade die Erfahrung von Angst ist, die die Grundlage von Vertrauen schafft, und daß das Vertrauen in ein Letztgültiges im Laufe der Verarbeitung von Furcht wächst (wie christlicher Glaube an die Wiederauferstehung nur im Zusammenhang mit dem Tod am Kreuz möglich ist).“

Bei der Konstruktion ihrer Entwicklungstheorie haben sich Oser/Gmünder bewusst nicht auf eine Metaebene von Wissen oder Glauben bezüglich dieser Dimensionen bezogen. Vielmehr versuchten sie zu analysieren, wie die Probanden in konkreten Situationen über

Handlungen religiös urteilen. Diese Situationen haben an sich eine Art allgemein menschlichen Charakter. Oser/Gmünder benutzen diese Dimensionen sowohl für die Beschreibung der dynamischen Mensch-Letztgültigen Beziehung als auch, um eine empirische Stufenhierarchie der religiösen Entwicklung zu bewerkstelligen.

Die folgende ausführliche Beschreibung der einzelnen Stufen der Entwicklungshierarchie in der Adoleszenz erfolgt unter dem Gesichtspunkt der Dezentralisierung. Dies ermöglicht einerseits die Verdeutlichung des Entwicklungsprozesses seinem inneren, strukturalen Vorgang nach. Andererseits macht es auch die präzise Erfassung des jeweiligen Stufenüberganges möglich.

4.1.2 Entwicklungsstufen des religiösen Urteils in der Adoleszenz

Bei dem Entwicklungsmodell von Oser/Gmünder ist es generell schwierig, eine Stufe einem bestimmten Lebensalter zuzuordnen. Allerdings wurden nicht nur in Querschnittstudien signifikante Alterstrends festgestellt, sondern wurde die Abfolge in Stufen auch längsschnittlich verifiziert. Wenn man die statistischen Resultate der Längsschnittstudie von Ornella Di Loreto und Fritz Oser (1996:69-87) betrachtet, so zeigt sich, dass sich überwiegend 15- bis 23jährige Probanden auf Stufe 3 befinden. Man kann also im Hinblick auf die Zuordnungsschwierigkeiten des Lebensalters davon ausgehen, dass die religiöse Entwicklung in der Adoleszenz in dem bestimmten Lebenszyklus erfolgt, der den Stufenübergang 2-3, die Stufe 3 und den Stufenübergang 3-4 beinhaltet. Infolgedessen werden jetzt die Forschungsergebnisse dieser Stufen ausführlicher beschrieben:²²

4.1.2.1 Stufenübergang 2-3

Wie schon bei der kurzen Vorstellung der Entwicklungsstufen des religiösen Urteils erwähnt wurde, haben Oser/Gmünder zwischen den einzelnen Stufen sogenannte Stufenübergänge eingesetzt. Dies sollte die Illustration des Existenz betreffenden Problems, Ablehnung bisherigen Denkmusters und gleichzeitige Akzeptanz neuer Dimensionen, erleichtern. Übergänge sind also dann nötig, wenn ontologische Probleme auf der niedrigeren Stufe nicht mehr gelöst werden können. Allerdings erfolgt der unumkehrbare Übergang zu der höheren Stufe noch nicht.

Der Übergang von Stufe 2 zu 3 stellt eine Erschütterung dar, die die Verneinung des bisherigen Denkmusters und gleichzeitig die Akzeptierung neuer Elemente und Dimensionen

²² Ich halte mich in diesem Abschnitt hauptsächlich an die Ausführungen von Oser/Gmünder (2000:131-137).

beinhaltet. Der Heranwachsende meint, dass Dinge geschehen, die endgültig sind und über die er auch mit aller Anstrengung nicht verfügen kann. Der Jugendliche merkt z.B., dass da ein Kleinkind stirbt und dass niemand an diesem Tod schuldig sein kann. Aufgrund dieser oder ähnlicher Erfahrungen wird negiert, dass der Mensch das Ultimate beeinflussen kann. Demzufolge nimmt der Heranwachsende die Sache so weit wie möglich selbst in die Hand.

Die Forschungsergebnisse von Oser/Gmünder zeigen, dass im Übergang von Stufe 2 zu 3 ein Unterscheidungsprozess beginnt. Personen beginnen zu trennen zwischen dem, was sie vermögen und wofür sie selber verantwortlich sind, und dem, was sie einem Unbedingten für angemessen halten. Der Übergang präsentiert sich in einem Kampf zwischen der Ablehnung religiöser Praxen und der Annahme einer religiösen Dimension. Nach Oser/Gmünder ist für diesen Übergang ein wechselseitiges Extremverhalten bezeichnend: Mal weist das Verhalten des Heranwachsenden extreme atheistische Züge auf. Mal lässt er sich von konsequenter Religion - die ein Göttliches über alles andere, über Welt und Mensch stellt - begeistern.

Um dieses Verhalten zu veranschaulichen geben Oser/Gmünder folgendes Beispiel an: Ein junger Mann erfüllt alle seine religiösen Pflichten. Er macht Karriere. Eines Tages entdeckt er, dass er Prüfungserfolg auch hat, wenn er nicht betet, wenn er sich nicht religiös engagiert. Das stürzt ihn in eine Unsicherheit. Er kommt sich »ausgebeutet« vor. Ab jetzt will er die Verantwortung für alles, was er tut - auch das Risikoreiche - selbst übernehmen. Aber das gelingt ihm zuerst nicht. Er muss es in jedem Fall ausprobieren, ob es geht, ohne Gott, ohne Überirdisches.

4.1.2.2 Stufe 3: Perspektive des Deismus²³

Folgende Interviewpassage wird von Oser/Gmünder als typisches Ankerbeispiel zur Stufe drei angesehen und es dient für die Begründung ihrer Forschungsergebnisse zum religiösen Entwicklungsstand auf der Stufe 3:

Frage [...]: Hat dieser Unfall etwas damit zu tun, dass Paul sein Versprechen gegenüber Gott nicht eingehalten hat? Warum oder warum nicht?

Antwort: „Ich kann es mir nicht vorstellen. Gesetzt den Fall, er hätte jetzt den anderen Weg gewählt, hätte sein Versprechen eingehalten, wäre irgendwo in die Dritte Welt gegangen und dort an Malaria oder weiß ich was gestorben. Das ist für mich genauso vorstellbar wie das, dass er sein Versprechen nicht eingehalten hat und jetzt einen Autounfall hat. Ich sehe da einfach keine kausalen Zusammenhänge mit dieser höheren Macht, diese Zusammenhänge sind einfach nicht mehr da. Wenn du so eine höhere Macht postulierst, wenn du sagst, dass es

²³ Deismus - philosophische Strömungen des 17. /18. Jahrhunderts, in welcher Gott zwar noch als ursprünglicher Schöpfer anerkannt wird, der Lauf der Welt aber nach ihren Gesetzen erfolgt ohne Eingreifen Gottes. Die Stufe 3 bei Oser/Gmünder ähnelt in manchem dieser Auffassung.

sie gibt, dann ist eben das Erste, was mir daran auffällt, dass nicht mehr die logischen Zusammenhänge da sind im Sinne: Du hast das gemacht, du wirst jetzt für das bestraft, das fällt weg. Dort wird ja auch gar nicht mehr gewertet. Es wird ja nicht mehr unterschieden zwischen gut und böse. Gott straft und wertet nicht. Ich glaube, dass sich dieser Paul über einen unbewussten Mechanismus nachher selbst bestraft hat. Aber dass das von einer höheren Macht gelenkt wird, das glaube ich nicht.“

Dieses Musterbeispiel zeigt, dass auf Stufe 3 Mensch und Ultimates als voneinander unabhängig aufgefasst werden. Personen auf dieser Stufe zeigen signifikant weniger religiöse Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als jene auf den unteren und höheren Stufen. Nach der Theorie von Oser/Gmünder sei der Heranwachsende auf Stufe 3 in der Lage, die beiden Bereiche Letztgültiges und eigenes Ich vollständig zu trennen. Sie befinden sich im Zustand einer friedlichen Koexistenz. Der Jugendliche attribuiert seiner eigenen Person große Verantwortlichkeit in Planung und Entscheidung. Auf der anderen Seite trennt sie das Letztgültige vollständig von seinem eigenen Wirkbereich. Es entsteht eine Art „Zwei-Reiche-Lehre“. Aufgrund dessen ist es in dieser Lebensphase möglich, einen Atheismus bewusst zu postulieren oder aber das religiöse Extrem zu bekennen.

Oser/Gmünder weisen ferner darauf hin, dass nach dem Ausmaß der Interpersonalität des eigenen Selbst der Person kann sie auf Stufe 3 zwischen Bereichen, die in seine Kompetenz fallen und Bereichen, die eben einem anderen Übergeordneten attribuiert werden, trennen.

Auf dieser Stufe ist die Person verantwortungsvolles, entscheidungsträchtiges Selbst. Sie handelt eigenständig und deshalb soll sie ihren Vorsätzen treu bleiben. Von Gott, von dem Ultimates, ist nur noch am Rande die Rede. Die Beeinflussung des Übergeordneten ist begrenzt, weil dieses seinen eigenen Zuständigkeitsbereich hat. Dies verdeutlicht unter anderem auch die Antwort eines Interviewpartners: „Ich bezweifle nicht, dass es Gott gibt, aber ich bezweifle, dass er einen so großen Einfluss auf den Menschen hat ...“ (Oser & Gmünder 1992:154).

Oser/Gmünder betrachten den Fortschritt zu Stufe 2 auch darin, dass die Person auf Stufe 3 eigene Verantwortlichkeiten *hat*, die mit den Entscheidungskompetenzen des Letztgültigen abgestimmt werden können. Je nach dem, wie weit der Heranwachsende in das Erklärungsfeld des eigenen Handlungsbereichs und seiner Kausalwirkungen eingebettet ist, könne er sich selbst vom Letztgültigen abheben. Dieses erscheint als contrafaktische Größe. Und je nach dem, wie groß die Beherrschung des eigenen Entscheidungsfeldes betont wird, grenzt sich die Person auf der Stufe 3 gegen den Einfluss des Anderen, Größeren ab. Sehr bezeichnend für die Person der Stufe 3 ist folgende Beschreibung von Oser/Gmünder (Büttner & Dieterich 2000:134): „Im theologischen Sinne mag das Subjekt erwählt oder ver-

worfen sein, es mag Heil oder Unheil aufscheinen - es ist nicht mehr möglich, es »von außen« her zum Schuldigen an solcher Bestimmung zu machen. Umgekehrt wird das Übernatürliche oft agnostizistisch begriffen.“ Der Schub, der zu Stufe 3 führt, kann sich gegen die traditionelle Religion und mit Sicherheit gegen Kirchlichkeit wenden. Aber auf lange Sicht ermöglicht er eine freiere Form von Religiosität und die Befreiung von religiösem Dogmatismus und einer autoritären Orientierung. In einigen Fällen verharrt die religiöse Entwicklung auf dieser Stufe mit der Folge einer Beendigung der Zugehörigkeit zur Religion als sozialkulturellem System oder - was vermutlich keinen großen Unterschied ausmacht - mit der Folge einer nur recht oberflächlichen Beteiligung an Religion und Kirche. Fritz Oser ist überzeugt, dass je nachdem wie weit man den Begriff „Religiosität“ ausdehnt, man auch den Standpunkt von solchen Leuten als religiös auffassen kann, die sich selbst als Atheisten oder Agnostiker bezeichnen. Folgende schematische Skizze dient der Charakterisierung von Stufe 3:

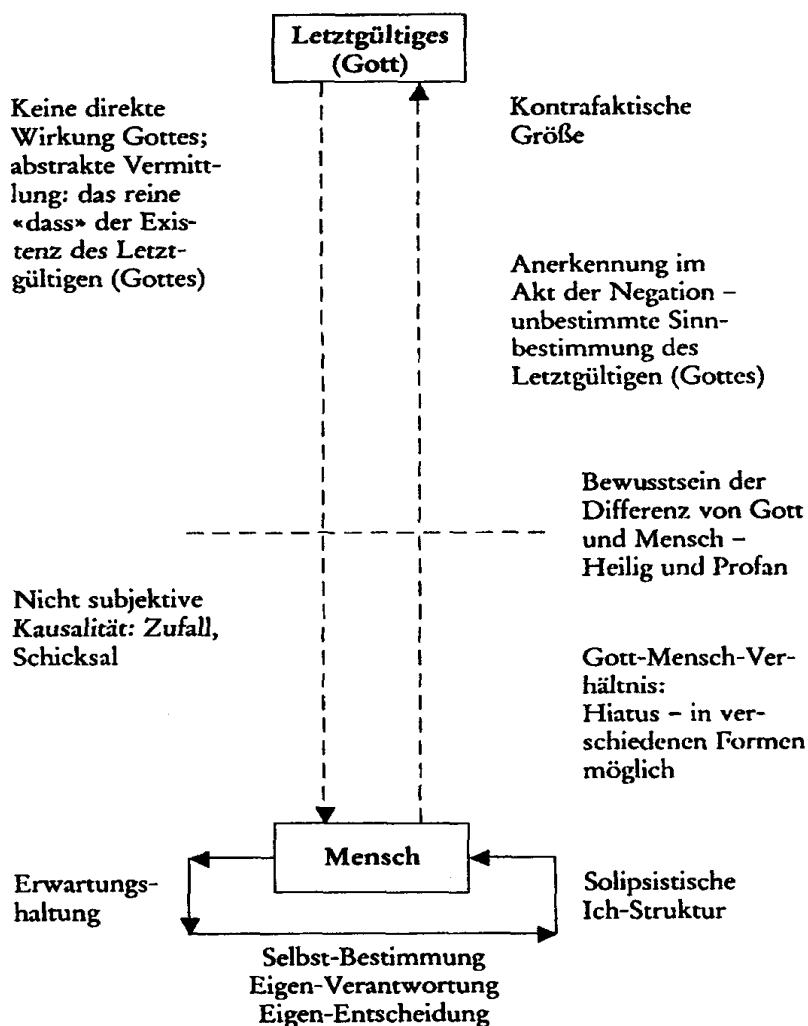


Abb. 1: Darstellung der Wirkweisen im Begründungssystem der Stufe 3 (Oser & Gmünder 1992:87).

4.1.2.3 Stufenübergang 3-4

Es tritt in dieser Übergangsphase das Bewusstsein auf, dass zwischen dem Letztgültigen und dem Menschen eine vermittelte Beziehung besteht. Oser/Gmünder gehen davon aus, dass die Person in diesem Übergang die Konzeption der Stufe 3, Selbstbezogenheit, zu negieren beginnt. Sie trägt zwar weiterhin alle Verantwortung, aber gleichzeitig durch die Negation von Stufe 3 geschieht ein Durchbruch. Die Vermutung einer transzendenten und immanenten Wirkkraft - „alles hat einen Ursprung, eine Quelle“ - wird immer stärker und allmählich wird ein neues Modell der Vermittlung der beiden Dimensionen - Letztgültiges und eigenes Ich - konstruiert. Oser/Gmünder sehen die Artikulation der Krise in diesem Übergang in der Verneinung von Extremen. Der Übergang von Stufe 3 zu 4 ist zudem problematisch und von der Erfahrung erschwert, dass die Beantwortung von Grundsatzfragen und die Begründung ontologischer Probleme der Mensch nicht mehr allein auf seine eigene Entscheidungskompetenz zurückführen kann. Diese Erkenntnis empfindet der Mensch vorerst als Regression.

Zur Veranschaulichung des eben Entfalteten geben Oser/Gmünder folgendes Beispiel: Eine junge Frau, die ihre Verantwortung total unabhängig von Gott sehen möchte, begegnet bei einem Kurs einer Politikerin, die viel Erfolg hat. Die Politikerin erklärt, dass für sie letztlich all ihr Denken und Handeln eingebettet sei in die Vorstellung, dass hinter der Möglichkeit, frei zu entscheiden, eine dem Menschen von anderswoher geschenkte Kraft stehe. Sie gerät bei dieser Vorstellung in eine Krise. Auf der einen Seite bewundert sie die Politikerin, auf der anderen ärgert sie sich über ihr kindliches Verhalten. Sie merkt aber zugleich, dass sie wesentliche Probleme ihres Lebens mit ihrer Stufe 3-Konzeption nicht ausreichend lösen kann. Sie sieht aber noch keine neue akzeptable Lösung.

4.1.3 Wissenschaftliche Kritikpunkte der Stufenkonzeption

Unseren Zielvorhaben, einer mehrperspektivischen kritischen Untersuchung, entsprechen, werden im Folgenden neben Methodik und Stufenstruktur der religiösen Entwicklungstheorie von Oser/Gmünder auch die kognitiven, emotionalen und theologischen Gesichtspunkte kontrovers entfaltet.

4.1.3.1 Die Untersuchungsmethodik

Bei der Kritik der Untersuchungsmethodik fällt auf, dass sie sowohl die dahinter stehende Theorie als auch die statistischen Ergebnisse bemängelt werden. Was die Theorie betrifft wird vor allem die Vorgehensweise bei der Studie kritisch betrachtet.

Friedrich Schweitzer (2004:133) findet vor allem problematisch, dass es bisher nicht gelungen ist, ein von direkten Nachfragen unabhängiges religiöses Urteil zu erheben. Das religiöse Urteil wurde bei den Probanden entweder durch den religiösen Inhalt der Dilemma-Geschichten oder durch spezifische Nachfragen provoziert. Schweitzer sieht dadurch die Zuverlässigkeit der Studie gefährdet. Denn es ist durchaus möglich, dass die Resultate nicht das widerspiegeln, wie die Befragten selbst im Lebensalltag religiös urteilen, sondern nur, wie sie auf die Fragen von Oser/Gmünder reagieren. Auch Rainer Döbert (2000:40) stellt diesbezüglich die kritische Anfrage, ob die Dilemmata nicht so formuliert sind, dass sie bestimmte stadienspezifische Antworten abrufen? Das könnte heißen, dass durch die Dilemmata den Probanden gleich bestimmte Antwortmöglichkeiten suggeriert werden. Diese Steuerung wird auch von Oser (1988:78) indirekt zugegeben, wenn er sagt, dass das religiöse Urteil in der Interviewsituation zum Teil vom Dilemma selbst angeregt werde. Dies gilt noch viel mehr für die gezielten Nachfragen: „Diese Nachfragen bezogen sich einerseits auf die sieben polaren Elemente und auf die oben angegebenen religiösen Grundtätigkeiten. Andererseits ist zu sehen, dass, wenn in der Dilemmageschichte das Wort „Gott“ nicht aufscheint und unsere auf die Tiefenstruktur gerichteten Nachfragen sich nicht auf ein Letztgültiges beziehen, viele Probanden das Dilemma anscheinend ohne religiöse Überlegungen zu lösen versuchen.“ Da wird ersichtlich, dass der Einwand gegen die Methodik von Oser/Gmünder angesichts der Art der Fragestellung und der eingesetzten Dilemma-Geschichten sich weiter verschärft.

Im Hinblick auf die Dilemma-Geschichten wird Oser/Gmünder entgegengehalten, dass diese Geschichten eher die moralische Dimension betreffen. Ob jemand sein Versprechen halten soll oder nicht, wie es beim Paul-Dilemma der Fall ist, ist ein moralisches Dilemma. Die Befragung und auch das Dilemma selbst erhält seine religiöse Dimension nur durch die gezielte Inbezugsetzung zu Gott (Grom 1986:70). Die Befragten würden also von sich aus moralisch und nicht gleich religiös urteilen. Die Veranlassung zum religiösen Urteil erfolgt also nicht aus einer innegewordenen religiösen Haltung, sondern es geschieht erst, wenn die Probanden - durch die Beisetzung des Wortes „Gott“ in die Dilemma-Geschichte - dazu „verleitet“ werden.

Oser (Oser & Gmünder 1992:183-185) will diese Argumente der Kritiker dadurch widerlegen, dass er darauf aufmerksam macht, dass sie in ihrer ersten Studie nicht nur das Paul-Dilemma, sondern mehrere (acht) Dilemma-Geschichten zur Erhebung oder zur Stimulierung des religiösen Bewusstseins benutzten. Diese Entgegnung ist aber, aus mehreren Gründen schwer zu akzeptieren. Zum einen bestätigte Oser mit dieser Argumentation, wenn auch indirekt, seine Kritiker darin, dass das Paul-Dilemma nicht eindeutig als religiöses Dilemma einzustufen ist²⁴. Zum zweiten redet Oser (1981:85-87) selbst davon, dass die von ihnen vorgestellte Konzeption eben doch nur die moralische Entwicklung betrifft. Zum dritten schwächt Osers Widerspruch die Tatsache, dass bei den meisten Studien tatsächlich nur das Paul-Dilemma - das nicht eindeutig religiös ist - eingesetzt wurde (Oser 1988:78).

Die Einsetzung des Paul-Dilemmas wird allerdings auch aus einem anderen Grund kritisch beurteilt. Hartmut Beile (1998:70-71) verweist darauf, dass es vom Inhalt her eine sogenannte Vor-Struktur besitzt, die letztlich darin besteht, dass eine Argumentation von der Art der Stufe 2 vorgegeben wird²⁵, die eine objektive Verwendung für die anderen Stufen erschweren kann. Er schlägt deshalb vor, für zukünftige Forschungen auf das Paul-Dilemma zu verzichten. Ein weiterer Erklärungsversuch von Oser (1988:78) bezüglich ihrer Dilemmata - wonach sie nicht mehr als ein Stimulus ist, der bewirken soll, dass die religiöse Tiefenstruktur an die Oberfläche kommt - ist zwar nachvollziehbar, jedoch wenig befriedigend. Denn, wenn die Dilemmata nicht eindeutig von religiösem Inhalt sind, wenn sie nur mit Hilfe zusätzlicher und suggerierender Fragestellungen ihr Ziel erreichen können, dann können auch die Resultate der Studie nicht eindeutig sein.

Die Methode der statistischen Datenerhebung und -auswertung von Oser/Gmünder ist ebenfalls ein bedeutendes Aspekt der wissenschaftlichen Kontroverse. Unter anderem stellt Peter Burgard (1989:111) die Genauigkeit und Reliabilität des Messens vom religiösen Urteil in Frage. Insbesondere moniert er, dass die RMS-Werte²⁶ eine Genauigkeit vortäuschen, die in dieser Art nicht vorhanden sei. Fritz Oser (1989:252) sieht diese Einwände einerseits weitgehend berechtigt, ganz besonders, was die Publikation der Zehntel-RMS-Werte betrifft. Andererseits weist er aber darauf hin, dass diese Werte zum Zwecke von

²⁴ In späteren Veröffentlichungen macht Oser (Oser & Gmünder 2000:143) seine Aussage im Hinblick auf das Paul-Dilemma eindeutiger und betont dessen religiöse Dimension: „Das Paul-Dilemma enthält als religiöses Dilemma eine Mutterstruktur.“

²⁵ Bei der Vor-Struktur handelt es sich um den Sachverhalt, dass Paul in gewisser Hinsicht einen Tausch mit Gott vorschlägt: Soziales Engagement gegen Rettung im Sinne von, do-ut-des`.

²⁶ Religious Maturity Score (RMS): Pro Fragetyp wird eine Stufe berechnet und mit einem Eindeutigkeitsindex versehen. Wobei eindeutige und uneindeutige Auswertungen durch verschieden viele Punkte gewichtet werden (Burgard 1989:111).

Interventionsstudien entwickelt wurden: „Das Ergebnis von Interventionsstudien muss in einer Form präsentiert werden, der entnommen werden kann, wie viele Personen eine Viertel-Stufe, eine halbe, eine ganze, anderthalb usw. vorangekommen sind.“ Abschließend weist er noch darauf hin, dass die Überlegung - wie das religiöse Urteil direkter gemessen werden könnte - prinzipiell richtig und interessant sei.

Die statistische Eigenartigkeit der Forschungsergebnisse der Studie nimmt H.-J. Wagener (2000:19) als Anlass, die Methode Oser/Gmünder kritisch zu beurteilen. Er weist darauf hin, dass es ungewöhnlich erscheint, wonach sich überwiegend 15-23jährige Probanden auf der Stufe 3 befinden, obwohl diese große Altersspannbreite normalerweise von sehr differenzierten psychischen Entwicklungsphasen geprägt sei, die die Strukturen des religiösen Urteilens eigentlich verschiedentlich und verändernd beeinflussen müssten.

Nach der Betrachtung der kontroversen Diskussion über die Untersuchungsmethodik Oser's in der wissenschaftlichen Literatur gewinnt man den Eindruck, dass die Schwächen der Methode für Oser bekannt sind. Er sagt (1988:79) deshalb allgemein: „Wir können nicht unbedingt garantieren, dass unsere Methode die tiefsten Strukturen religiösen Bewusstseins freilegt, die "Struktur der Strukturen", die die religiösen Gedanken einer Person in allen Lebenslagen leitet. Die Forschung kann dem wahren Leben zwar nahe kommen, aber es wird immer ein Abstand zu ihm bleiben. Deshalb sind Maße der Validität und Reliabilität notwendig.“

4.1.3.2 Die Stufenstruktur

Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist das markanteste Merkmal von der Theorie des religiösen Urteilens, dass es sich um eine Stufentheorie handelt (Oser & Gmünder 1992:82). Diese Theorie von Oser/Gmünder enthalten einige Thesen, die für kritische Reaktionen gesorgt haben. So hält zum Beispiel Hans G. Furth (1981) die These, das Kernstück jeder genetisch-strukturalistischen Entwicklungstheorie sei der Begriff der Stufe, ist zumindest umstritten. Aber auch Thomas B. Seiler und Siegfried Hoppe-Graff (1989:83-86) vertreten eine andere strukturgenetische Position, in der die Stufe lediglich ein abgeleitetes Konzept, also sekundär gegenüber der Struktur ist. Die Fokussierung auf die Entwicklungsstufen von Oser/Gmünder war folgenreich. Dies dürfte der Grund dafür gewesen sein, dass die Übergangsprozesse und die Bedingungen und Voraussetzungen für Entwicklungsfortschritte anfänglich nur relativ wenig Aufmerksamkeit gefunden haben.

Wir haben gesehen, dass die Annahme von Entwicklungsstufen des religiösen Urteilens vier Merkmale des Entwicklungsgeschehens einschließt (vgl. 3.2.3.2). Kritiker von

Oser/Gmünder bemängeln, dass die beiden auf die Kriterien „Existenz qualitativer Unterschiede zwischen den Stufen“ und „die intern individuelle Einheitlichkeit (Invariabilität) der Abfolge der Entwicklungsschritte“ zu kurz eingehen. Die anderen zwei Merkmale - die strukturierte Ganzheit und die hierarchische Differenzierung und Integration einfacherer in komplexen Strukturen - behandeln sie überhaupt nicht (Seiler & Hoppe-Graff 1989:81). Diese Behauptung kann und will Oser nur bedingt gelten lassen. Dementsprechend sorgt das eben Ausgeführte für kontroverse Diskussionen:

➤ Hierarchische Ordnung der Stufen

Das von Jane Loevinger (1976) in die Diskussion gebrachte sogenannte „mile stone model“ erteilt nicht nur einer hierarchischen Anordnung der Stufen eine Absage, sondern bringt auch die Mehrschichtigkeit religiöser Orientierungen zu einem bestimmten Zeitpunkt zum Ausdruck. Das „mile stone model“ zeichnet die jeweilige Entwicklungsphase, den jeweiligen Stil, als aufsteigende Kurve, die nach einem Höhepunkt zwar wieder zurückfällt, aber auf einem niedrigeren Niveau erhalten bleibt und fortbesteht, während die folgenden Entwicklungslinien ihre Höhepunkte haben.

Wie schon vorher erwähnt lehnt auch Armin Mauerhofer (2001:83) die hierarchische Ordnung der Stufen ab, weil nach seinen Ansichten die Lebensphasen gleichwertig sind. Es gibt keine Lebensphase im religiösen Wachstumsprozess, die weniger wertvoll wäre als die nächste.

Friedrich Schweitzer (2004:134) sieht ebenso die hierarchische Ordnung der Stufen nicht für eindeutig erwiesen: „Wenn sich keine allgemeingültigen (universellen) Strukturen isolieren lassen, hängt die Bewertung der Stufen von inhaltlichen - theologischen, religionsphilosophischen und psychologischen - Entscheidungen ab. Weder in theologischer noch in religionsphilosophischer oder psychologischer Hinsicht ist aber bisher genügend deutlich, inwiefern die höheren Stufen die tieferen voraussetzen und warum sie als höherwertig anzusehen sind.“

Ähnlich stellen L. Fetz und A. Bucher (1987:217-230) fest, dass die Stufe 3 keine höhere religiöse Form des Denkens sei als Stufe 2. Schließlich bezweifeln die Probanden auf Stufe 3 oft die Existenz Gottes und streiten sie sogar ab. Im Einvernehmen mit atheistischem Denken bestehen sie manchmal auf einer solipsistischen Autonomie des Menschen, der nicht mehr an Gott oder an eine transzendente und ultimate Realität zu glauben braucht. Diese Sichtweise, die oft von Adoleszenten vertreten wird, hat eine frappierende Ähnlichkeit mit funktionalen Kritiken der Religion wie man sie bei Nietzsche und Freud findet.

Fritz Oser (1988:79-80) vergleicht bei seiner Entgegnung die soziale Beziehung des Jugendlichen mit der Beziehung Mensch-Letztgültiges. Auf diese Weise versucht er zu erklären, dass der auf der Stufe 3 ausgebildete Atheismus, eine Negation des kindlichen Gottesbildes, eine ähnliche Entwicklungsvorgang sei, wie die Abnabelung des Heranwachsenden von den Eltern: „Denn wenn wir die Abnabelung der Adoleszenten von den Eltern und vom Daheim mit dem gleichen Vorgang hinsichtlich Gott und dem Glauben ihrer Kindheit vergleichen, so erkennen wir, dass - was die dynamischen Beziehungen angeht - es sich um ähnliche Vorgänge handelt. Der junge Mensch weist seine Abhängigkeit der Kindheitsjahre zurück, weigert sich, wie ein dressierter Tanzbär an der Leine geführt zu werden, dauernd von seinen Eltern gegängelt und beurteilt.“ Weil Oser diesen Vergleich von sozialen Beziehungen und der Beziehung Mensch-Letztgültiges für legitim hält, kann er wenig Verständnis für seine Kritiker aufbringen. Er betrachtet die scheinbare Unreife von großen Teilen des Verhaltens von Adoleszenten und ihres Experimentierens, als ein notwendiger Bestandteil eines Entwicklungsfortschritts, der zur Reife eines Erwachsenen führt.

Die Beweiskraft dieses Vergleichs wird allerdings gerade durch die Ergebnisse mehrerer Querschnittstudien entkräftet (Oser 1992:67-70). Denn einerseits meint Oser (1988:80), dass Jugendliche - trotz der Bestrebung nach eigenen Ansichten - im typischen Fall nicht jeden Kontakt mit ihren Eltern für den Rest ihres Lebens abbrechen. Andererseits bleibt gemäß der Querschnittstudien der Mehrheit der Erwachsenen auf Stufe 3 stehen. Das heißt, es besteht sehr wohl die Möglichkeit, dass Individuen auf Stufe 3 ihr atheisches Verhalten und ihre solipsistische Autonomie für den Rest ihres Lebens beibehalten. In diesem Fall ist es kaum möglich die Argumente von Fetz, Bucher und Schweitzer zu widerlegen, wonach Stufe 3 einen areligiösen Weg offen lässt. Diesen Zustand ist allerdings nicht mehr als eine höhere Entwicklungsstufe der Religiosität zu bezeichnen (Schweitzer & Bucher 1989:141-148).

➤ Universelle Gültigkeit der Stufentheorie

Oser/Gmünder (1992) beanspruchen universale Gültigkeit ihrer Theorie und fordern sie als Voraussetzung dafür, dass religiöse Inhalte und religiöse Strukturen getrennt werden können. Kritiker - unter anderem B. Grom (1986:70) und F. Schweitzer (2004:134) - bezweifeln diesen Anspruch. Ihrer Meinung nach kann die Konzeption keinen Universalitätsanspruch speziell in den höheren Stufen beanspruchen, weil das Struktur-Inhalt-Problem noch nicht gelöst ist. Es ist mehr als fraglich, dass Strukturen bei der religiösen Entwicklung im selben Sinne sich isolieren lassen, wie bei der kognitiven und

moralischen Entwicklung. Das religiöse Urteil ist in hohem Maße an inhaltliche Aspekte gebunden und damit auch an eine bestimmte Religion, wie sie sich geschichtlich entwickelt hat. „Dass sich bei der religiösen Entwicklung kaum allgemeingültige, universelle Strukturen benennen lassen, wie Oser/Gmünder es fordern, dafür sprechen schon die christlich-theologischen Elemente, die in die Strukturbeschreibung bei Oser/Gmünder einfließen“ (Schweitzer 2004:134).

Die Universalitätsklausel von Oser/Gmünder geht ferner davon aus, dass die Dilemmata hinsichtlich ihres Inhalts so formuliert sind, dass sie verzerrungsfrei von einem Kulturkreis zu einem anderen übertragen werden können. Eine von Andreas Dick (1982) durchgeführte Studie ging dieser These nach und untersuchte, ob die Stufenhierarchie des religiösen Urteils auch in einem Kontext gefunden wird, der nicht durch jüdisch-christliche Tradition geprägt ist. Die Ergebnisse belegen, dass die religiöse Entwicklung sowohl in Indien unter Buddhisten und Hindus als auch in Ruanda bei der Ahnenreligion der von Oser/Gmünder beschriebenen Abfolge folgt. Anhand dieses Ergebnisses entgegnet Oser (1988:81) seinen Kritikern: „Obwohl diese Probanden an ein jeweils verschiedenes Letztendliches glauben (Brahma, Gott, Immana), können ihre Aussagen zu unseren Dilemmafragen als strukturell gleichwertig ausgewiesen werden. Zusätzlich fanden wir - hinsichtlich der Stufenzuordnungen - signifikante Alterstrends in allen Stichproben. Diese Daten können als ein Hinweis auf die universelle Reichweite dieser Theorie interpretiert werden.“ Aber genau dies wird von den Kritikern bezweifelt, denn zum einen ist der Akt des Sich-Versetzens kulturell verschieden definiert und erfolgt somit auch unterschiedlich je nach Kultur. Zum anderen stellt sich heraus, wenn man die Stichprobengröße näher betrachtet, dass sie zu klein und zu spezifisch sind, um wirkliche interkulturelle Vergleiche zu erlauben. Dies wird allerdings auch von Fritz Oser (1988:58) selbst bestätigt, wenn er sagt: „Die definitive Bestätigung der von der Theorie behaupteten Universalität des Stufenmodells steht somit noch aus.“ Es ist also trotz Osers Überzeugung von der Universalität der Stufentheorie offensichtlich, dass hier weitere Studien nötig sind, um diese These empirisch gründlich untermauern zu können. Besonders die Beziehung zwischen neuzeitlichem abendländischem Denken (Aufklärung, Säkularisierung, Entmythologisierung) und der Logik der Hierarchie der religiösen Stufen muss gründlicher analysiert werden (Oser 1988:81).

Die Struktur-Inhalt-Diskrepanz spielt noch aus einem weiteren Grund in der Kontroverse über die Universalität der Stufenhierarchie eine wichtige Rolle. Es geht nämlich um die formale Definition von Strukturen. In der Moralentwicklung wird bei der Definierung von

Strukturen zwischen „weichen“ und „harten“ Stufen²⁷ der Entwicklung sozialmoralischen Urteils unterschieden (Power 1988:108-109). Während die „harten Stufen“ universal sein sollen, erheben weiche Stufen keinen Anspruch auf Universalisierbarkeit. Ob die These von Oser/Gmünder universelle Gültigkeit hat, hängt also auch davon ab, ob die Stufen des religiösen Urteils harte oder weiche Stufen sind. Kritiker von Oser/Gmünder gehen davon aus, dass entweder der ganze Bereich der religiösen Entwicklung nur weiche Stufen darstellt (Garz 1987:164) oder dass diese Stufen dem Modell „harter Stufen“ nur zum Teil gerecht werden (Power 1988:122).

Oser (1988:82) weist diese Position zurück und meint, dass zumindest der Kern dieser Entwicklung universalisierbar sei, zumal das Grundschema sowohl ein normatives Entwicklungsmodell sei als auch eine Unabhängigkeit von Selbstkonzepten aller Art beinhaltet. Seine Argumentation wird allerdings durch die Feststellung geschwächt, dass die Trennung von Struktur und Inhalt nicht vollkommen gelingt. Außerdem stellt die Stufe 5 bezüglich Allgemeingültigkeit einen offenen und ziemlich umstrittenen Punkt dar: „Der einzige offene Punkt betrifft die Stufe 5, die das gleiche Schicksal mit Kohlbergs Stufen 6 und 7 teilt, nämlich die unumgängliche Notwendigkeit, dass verschiedene philosophische bzw. theologische Kernmodelle zum Verständnis dieser komplexesten, reifsten und weisesten Stufe menschlichen religiösen Bewusstseins herangezogen werden müssen“ (Oser 1988:82).

➤ Invariabilität der Stufenfolge

Ein wichtiger Ansatz jeder entwicklungspsychologischen Theorie ist, dass die einzelnen in sich geschlossenen Denkformen eine invariante Sequenz bilden. Das bedeutet, dass die Entwicklung einer innerlichen Logik von Strukturtransformationen folgt: „Die immanente Logik von Strukturtransformationen, welche in den Stufen des religiösen Urteils inhärent ist, zeigt sich in der zunehmenden Autonomisierung und Differenzierung der Wahrnehmung des Mensch-Letztgültiges-Verhältnisses, und gerade dieses ist nicht regressiv, es entwickelt sich aber auch nicht sprunghaft“ (Oser & Gmünder 2000:124). Diese Annahme der invarianten Sequenz oder Nicht-Regression stellt einen zentralen Eckpfeiler der Theorie des religiösen

²⁷ Der Begriff „harte Stufen“ bezieht sich auf operative, auf Handlung bezogene Urteile und auf die Trennung von Struktur und Inhalt. Harte Stufen stellen eine formalisierte Konstruktion eines normativen Entwicklungsmodells dar. Die Stufenbeschreibungen können nicht auf Ich-Entwicklung oder auf Selbstkonzepte rekurren (Colby et al 1983:36-37). „Weiche Stufen“ spiegeln Lebenserfahrungen wieder, bestimmte biographische und ideologische Umstände. Sie sind systematisch mit Handlungen verknüpft, weil sie an spezifische Selbstkonzepte gebunden sind. Deshalb bedürfen sie keiner Formalisierung und schließen eine Mischung von Strukturen und Inhalt ein (Garz 1987:164).

Urteils dar. Oser/Gmünder sehen dieses entwicklungspsychologische Merkmal als erwiesen, aufgrund der Daten ihrer Querschnitts- und einer Interventionsstudie.

An der Aussagekraft und Zuverlässigkeit zweifeln jedoch zahlreiche Kritiker. Mauerhofer (2001:38) sieht den geistlichen Wachstumsprozess als ständig gefährdet. Er bezieht sich in seiner Begründung auf die Aussagen der Bibel, wonach es in dem Prozess der Glaubensentwicklung sehr wohl Wachstumsstillstände oder Rückschritte geben kann. Zudem machen Thomas Seiler und Siegfried Hoppe-Graff (1989:81) darauf aufmerksam, dass die interindividuelle Übereinstimmung des Erwerbs der Stufenfolge und gegebenenfalls das Fehlen von Regressionen nur in Längsschnittdaten beobachtet werden kann. Querschnittsstudien dagegen erlaubten allenfalls einen Rückschluss auf die Erwerbssequenz auf der Grundlage von „statischen“ Momentaufnahmen, die mit mehr oder weniger großen Fehlerrisiken behaftet sind. In dem Punkt müssen Oser/Gmünder (2000:124) ihren Kritikern Recht geben, da sie keine empirischen Daten im Sinne einer Longitudinalstudie besitzen. Allerdings wird sowohl John H. Flavell (1985) im Bereich der kognitiven Entwicklung als auch Hoppe-Graff und Keller (1988:195ff) im Bereich der sozial-kognitiven Entwicklung festgestellt, dass die Sequenzannahme von Oser/Gmünder häufiger erfüllt worden sei.

Georg Lind (2003) setzt sich ebenfalls kritisch mit der Theorie auseinander, wonach sich das moralische Urteil stets von tieferen zu höheren Stufen entwickle und invariant sei und keinen Rückfall auf eine frühere Stufe kenne. Gestützt auf empirische Studien, hält er eine Stagnation bis hin zur Regression der moralischen Urteilskompetenz dort für möglich, wo entsprechende Bildungsprozesse fehlen. Er widerlegt das emergenztheoretische Kernpostulat, wonach moralische Urteilsfähigkeit sich - kraft einer inneren Logik - immer nur höher, aber nicht zurückentwickeln kann. Anhand einer Repräsentativerhebung unter deutschen Jugendlichen konnte er nachweisen, dass sich diese Entwicklung beim Wegfall von Bildungserfahrungen umkehrt. Bei seiner Reaktion auf diese Problematik weist Oser (1989:253) darauf hin, dass auch er in „Sonderfällen“ eine gewisse Seitwärtsbewegung oder gar Stagnation in der Entwicklung für möglich hält. Regression scheint ihm allerdings nur unter Bedingungen möglich zu sein, die eine Persönlichkeit spalten und zerstören, denn Identitätsbildung gelingt seiner Meinung nach ausschließlich nach vorwärts. Gerade in dem Punkt widerspricht ihm allerdings Horst Nickel (1976:52) und sagt, dass Längsschnittuntersuchungen eine asynchrone Entwicklung in verschiedenen physischen und psychischen Merkmalen und Dimensionen erkennen lassen, die nicht mehr als bloße Sonderfälle oder Abweichungen von der zu erwartenden Norm angesehen werden können, sondern eher schon die Regel selbst darstellen. Um die Widersprüchlichkeit der Empirie zur

Theorie auszugleichen, sind Stufenmodelle darum in ihrer Darstellung zum Teil sehr allgemein gehalten.

Aufgrund der eben entfalteten Kontroverse über die Stufenstruktur kommen Thomas Seiler und Siegfried Hoppe-Graff (1989:83) zur Schlussfolgerung, dass die Beobachtungen keine eindeutige Aussage darüber zulassen, ob die religiöse Entwicklung tatsächlich, wie Oser/Gmünder postulieren stufenförmig verläuft. Sie vermissen vor allem eine weitführende theoretische Ausfüllung der Stufenhypothese und die erforderlichen Längsschnittdaten. Oser (1989:248) weist bei seiner Entgegnung darauf hin, dass man in der Psychologie für das Verstehen intrapsychischer Phänomene generell mit Konstrukten, Modellvorstellungen oder mit Metaphern arbeitet. Er betrachtet die „Stufe“ als so ein Konstrukt, jedoch hält er für sinnvoll, andere Konstrukte zu prüfen, ob sie hilfreicher wären. Er will aber, solange es keinen besseren Vorschlag gibt, an den Stufen festhalten. Denn er hält das Konstrukt „Stufe“ auch empirisch für recht gut abgesichert.

4.1.3.3 Kognitive und emotionale Aspekte

Die Untersuchungen von Oser/Gmünder sind vorwiegend auf kognitive Lernprozesse ausgerichtet. Sie untersuchten, was die befragten Personen über „das Letztgültige“ denken. Demnach wird zu Recht betont, dass sich die religiöse Entwicklung nicht auf die Entwicklung des Urteils beschränken lässt, dass vielmehr der ganze Mensch mit seinem Denken, Fühlen und Handeln gesehen werden müsse. Friedrich Schweitzer (2004:132) bemerkt, dass der am häufigsten anzutreffende Einwand auf das Verhältnis kognitiver und emotionaler Aspekte in der religiösen Entwicklung zielt. Oser/Gmünder beschwören durch ihre unscharfe Begrifflichkeit diesen Einwand ein Stück weit selbst herauf. Denn obwohl sie über religiöse Entwicklung reden, beschreiben sie dann das religiöse Urteil. Sie fragen nicht danach, ob der Proband z.B. an Gott glaubt, sondern sie erfragen in ihren Untersuchungen Begründungen und untersuchen die Urteilsstrukturen, die diesen Begründungen zugrunde liegen. Aber Informations- oder Wissensstrukturen sagen allein noch wenig über die religiöse Entwicklung. Auch L. Kuld (1997:87) äußert sich zum Thema ähnlich, wenn er meint: „... die Tatsache, dass der kognitive Aspekt von Religiosität nur in einer Kultur wichtig ist, die das Kognitive zu einem der wichtigsten Aspekte des Lebens gemacht hat, mahnt zur Vorsicht.“ Mit der hier geäußerten Skepsis soll angedeutet werden, dass einseitige Erklärungsmodelle nicht geeignet sind, die vielschichtigen Dimensionen menschlicher Existenz und Entwicklung hinreichend zu erklären. Die Fixierung des Zugangs zu den

religiösen Phänomenen und deren Deutung auf die kognitive Dimension stellt daher eine Engführung dar. Auch Hans-Jürgen Fraas (1990:67) und Bernhardt Grom (1996:396) kritisieren die Überbetonung des Kognitiven im Ansatz von Oser/Gmünder. Religion drückt sich zwar auch in Kognition aus, aber erst im sekundären Sinn. Das symbolische Denken ist wohl der Kognition zugänglich, aber keineswegs mit ihm identisch. Religion ist also nicht etwas, was hauptsächlich vom IQ des Individuums und dessen sozial bedingten Bildungsniveaus abhängig ist, sondern sie ist etwas Unmittelbares, Bewusstsein und Unterbewusstsein umfassendes Ganzheitliches (Adam & Lachmann 1987:148).

Hermann-Josef Wagener (2002:1) schreibt, dass in der Theorie die Erforschung der emotionalen Basis der religiösen kognitiven Urteilsstufen und des affektologischen Kontextes der kognitiven religiösen Persönlichkeitsentwicklung fehlt. Aufgrund seiner eigenen Studien konnte er (Wagener 2002:21) nachweisen, dass die Kognitionsmuster zu bestimmten Emotionskonstellationen parallel laufen wie sie auch bedingen. Ihr Zusammenwirken gestaltet sich sequentiell anders. Dabei liegt die Aktualisierung des Fortschrittsprozesses aber nicht allein in der Aktivierung der kognitiven religiösen Urteilskompetenz (Kognitionsmuster) oder der emotionalen Konfiguration, sondern auch in der Mobilisierung und Stimulierung anderer religiöser Persönlichkeitselemente.

Oser/Gmünder (Beile 1998:72) weisen in ihrer Entgegnung darauf hin, dass das religiöse Urteil religiöses Denken und religiöse Gefühle beinhaltet, wobei in der empirischen Umsetzung die kognitive Argumentation im Vordergrund steht. Demzufolge meint Hartmut Beile (1998:73) dazu: „Das Problem scheint also nicht zu sein, dass im religiösen Urteil nur die kognitive Seite angesprochen und die emotionale Seite nicht berührt wird, sondern dass bisher die enge Beziehung zwischen Kognition und Emotionen nicht genügend herausgearbeitet und methodisch erfasst wurde.“ Auch F. Schweitzer (2004:133) sieht die Möglichkeit den Vorwurf einer „Überbetonung kognitiver Aspekte“ zu entkräften. Er schlägt vor, die Theorie von Oser/Gmünder als kognitionspsychologische Beschreibung des Sprechens und Denkens über religiöse Fragen und der Entwicklung dieses Sprechens und Denkens zu verstehen. Denn so wird man zwar ihre Reichweite als begrenzt ansehen müssen, man wird sie aber nicht einfach mit dem Argument abtun können, sie seien einseitig kognitiv.

Andererseits gibt es auch eine wesentliche methodologische Entgegnung (Oser 1988:74) auf die obige Kritik. Das Ziel von Oser/Gmünder war vor allem, die strukturalen Aspekte des religiösen Bewusstseins zu erfassen. Nun kann man aber nicht gleichzeitig und mit dem identischen Messinstrument sowohl die universale Dimension (kognitive Strukturen) und die differentiellen Dimensionen, die sicher von der derzeitigen Verfassung und der

Vorgeschichte des Probanden abhängen (emotionale Einstellungen) erfassen. Es ist also schwer, sich eine Forschungsmethodologie vorzustellen, die gleichzeitig sowohl die kognitiven wie die affektiven Aspekte eines bestimmten psychologischen Problems adäquat erfasst. Wagener (2002) meint aber in seiner Studie zeigen zu können, dass es möglich ist, die Parallelität und Zusammenhang von Emotionen und Kognitionsstufen zu erfassen.

4.1.3.4 Theologische Standpunkte

Die unscharfe Begrifflichkeit von Oser/Gmünder hat nicht nur im Hinblick auf den kognitiven Aspekt ihrer religiösen Entwicklungstheorie für Kontroversen gesorgt, sondern auch bezüglich mancher theologischen Gesichtspunkte, wie ihr Religionsverständnis und die vage Beschreibung des Begriffs „Ultimaten“.

➤ Religionsverständnis

Oser/Gmünder halten sich in ihrer Theorie an den weiten Religionsbegriff, der nicht nur für die traditionell als religiös verstandenen Inhalte offen ist. Religion soll demnach als Urbindung des Menschen an ein für ihn Letztes, Höchstes definiert werden (Fraas 1978:63). Für die Befürworter dieses Religionsverständnisses und der Theorie von Oser/Gmünder liegt der Vorteil in der Öffnung der sozialwissenschaftlichen Fragestellung für eine nicht mehr traditionelle oder überhaupt an kirchliche Inhalte gebundene Religiosität. Demzufolge kann man, ihrer Meinung nach, die gesamte Brandbreite religiöser Phänomene erfassen. So kann man z.B. die religiöse Entwicklung auch der Heranwachsenden erfassen, deren Religiosität sich anstatt auf Gott auf eine andere nicht als Gott bezeichnete Größe bezieht, weil sie die Bedeutung des Begriffes „Gott“ während ihrer Entwicklung nicht erfahren oder erlebt haben (Schweitzer 2004:45).

Kritiker dieses Religionsverständnisses sehen in dem weiten Religionsbegriff die Gefahr einer unangemessenen Erweiterung und möglicherweise einer Überspannung. Peter Berger (1973:167-168) meint, dass hier Ungleiches zunächst gleichgesetzt wird, wobei es dann doch wieder unterscheiden werden muss. Es gibt nämlich sehr viele Formen der Selbst-Transzendierung mit den dazugehörigen symbolischen Sinnwelten, auch wenn die anthropologische Herkunft identisch ist. Wenn man aufgrund des erweiterten Religionsbegriffs plötzlich Phänomene eine Form von Religion nennt, dann muss man auch definieren, in welcher Weise sich diese Phänomene von dem unterscheiden, was alle andere Leute Religion nennen, einschließlich der Religionswissenschaftler. An diesem Punkt wird einerseits die Definitionsproblematik des Religionsbegriffes von Oser/Gmünder sichtbar.

Andererseits erkennt man, dass Begrenzungen dieses weiten Religionsbegriffs durch einen engeren Religionsbegriff unerlässlich sind.

Darüber hinaus bleibt das Religionsverständnis von Oser/Gmünder in zwei Hinsichten unzureichend (Schweitzer 2004:135). Zum einen wird die Beziehung zwischen dem Ultimativen und den Menschen auf ein moralisches Verhältnis begrenzt. Weit weniger Beachtung erhalten Fragen, die das Sein des Menschen, seine Existenz und sein Selbstverständnis betreffen.

Zum anderen wird bei Oser/Gmünder die gemeinschaftliche Dimension von Religion überhaupt nicht beachtet (Fraas 1983:154). Der Einfluss der Sozialisation, besonders der familiären und die kirchliche (institutionelle) Zugehörigkeit werden nicht genügend berücksichtigt. Zwar taucht bei den Interviewfragen das Thema Kirche auf (Oser & Gmünder 1992:120), aber es wird nicht aus einer strukturellen Sichtweise heraus betrachtet, sondern nur als Institutionalisierungs- und Sozialisierungsproblematik angesehen (Schweitzer 1985:322). Vor dem Hintergrund der Struktur der Theorie und ihres Universalitätsanspruchs mag diese Vernachlässigung zwar logisch sein, aber Faktum ist, dass die Religiosität auch durch Sozialisationseinflüsse mitgeprägt wird.

Oser (1988:83) zeigt in seiner Entgegnung auf diese Kritik, dass sie sehr wohl die sozialen Aspekte in betracht ziehen, allerdings in einer mehr impliziten, korrelativen Art. Er macht seine Kritiker darauf aufmerksam, dass die tiefe Bedeutung jedweden religiösen Urteils, die Beziehung Mensch-Ultimates in konkreten Lebenssituationen - die meistens soziale Situationen sind - zu aktualisieren ist. Die Nichterfassung der Lebenssituationen und des Grades der Annahme von Offenbarungen begründet sich in der Hypothese, „dass das Soziale (inkl. Kirchen und Texte) mit den Augen der Stufe der religiösen Kognition der betreffenden Person gesehen werden“ (Oser 1988:83).

➤ Die vage Beschreibung von Ultimates

Zu diesem Thema wird von Luzius Fetz und Anton Bucher (1987:217-230) kritisch bemerkt, dass der von Oser/Gmünder gebrauchte Begriff „Ultimates“ oder „Letztgültiges“ zu weit gefasst sei. Sie argumentieren, dass man nicht jede Entität als religiöses Letztgültiges eingeordnet werden könne, auch wenn sie Menschen in Kontingenzsituation als Letztgültiges dient. Sie führen als Beispiele für ein solches nichtreligiöses Ultimates den Genuss von Alkohol oder Rauschmitteln sowie das Fernsehen an. Als Problemlösung schlagen sie vor, einerseits sich an der phänomenologischen Betrachtung von Religion zu orientieren. Andererseits empfehlen sie darüber nachzudenken, die These des religiösen Urteils in ein

Kontingenzbewältigungsurteil umzubenennen. Dies wäre ihrer Meinung nach, zumindest in allen jenen Fällen notwendig, in denen das Ultimate keine religiösen Züge aufweist. Mit dieser Differenzierung könne man erreichen, dass der Begriff Religion klar bzw. präzise bleibt. Diese Vorgehensweise ermögliche, empirisch zwischen Religion und anderen Symbolsystemen zu unterscheiden.

Oser (1988:76-77) ist zwar bereit diese Kritik im Hinblick auf die Ziele der religiösen Erziehung zu akzeptieren. Aber er hält es nicht für hilfreich für das Verständnis des religiösen Urteils. Denn man erfährt in ihren Untersuchungen nicht etwas über Beschreibungen von Gott, sondern darüber, wie der Mensch sich in konkreten Situationen zu diesem Letztgültigen in Beziehung setzt. Außerdem, wenn man die Kriteriengruppen der religiösen Entwicklung, Tätigkeiten wie - z.B. Sinngebung, Interpretation religiöser Offenbarung, Beten - und die sieben polaren Dimensionen, im Zusammenhang der kritischen Argumentation von L. Fetz und A. Bucher anwendet, wird - so Oser - ganz klar, dass niemand an Alkohol, Rauschmittel oder Fernsehen als eine Art Letztgültiges glauben kann. Deshalb meint er, dass der Mensch das Letztgültige nur durch seine Beziehung erfährt und nicht mittels Definitionen oder Beschreibungen dieses Letztgültigen.

Kritiker wie u.a. Rainer Döbert (2000:39-40) bemängeln zusätzlich, dass Oser/Gmünder bei der Beschreibung der Veränderung der Interaktion Menschen - Ultimates in der Entwicklung des religiösen Urteils keine exakte Definition darüber liefern, welche Qualität dabei Gott zukommt. Oser/Gmünder sprechen rein formal und ohne jede inhaltliche Bestimmung - also funktional - vom Ultimates.

Fritz Oser (1988:48) sagt diesbezüglich, dass mit dem Begriff „Ultimates“ in dem christlichen Kulturraum der von Jesus geoffenbarte Gott gemeint ist. Allerdings ergänzt er: „...sofern dies die Person nicht anders definiert.“ Denn auf der operationalisierten Empirieebene definiert das Subjekt sein Ultimates selber. Oser/Gmünder verwenden den Begriff „Ultimates“ oder „Letztgültiges“, um auch mit dieser Formulierung klarzustellen, dass sich das Stufenmodell des religiösen Urteils nicht auf die Entwicklung der Fähigkeit zu diesem Urteil in einer kulturell gebundenen Religionsgemeinschaft bezieht, in der ein spezifisches Gottesbild entstanden ist. Obwohl diese Intention in der Diskussion verstanden und dieses Ziel auch gebilligt wurde, ist eingewandt worden, dass diese abstraktere Formulierung das Nachdenken über diese Problematik eher erschwere. Auch suggeriere dieser die konkrete Gotteserfahrung ausgrenzende Begriff, dass man diesem Letztgültigen die basalste aller Aufgaben zur Sicherung menschlicher Interaktion zuordnen könne, die Bewältigung von Kontingenz oder die Sicherung kontinuierlicher Identität.

4.1.4 Kontroverse Analyse der Stufe 3 nach Oser/Gmünder

Die durch die Erörterung mehrerer wissenschaftlicher Kritikpunkte der Stufenkonzeption von Oser/Gmünder gewonnenen Kenntnisse geben zwar, wenn auch manchmal nur indirekt, wichtige Hilfestellung bei der Beurteilung der religiösen Entwicklung in der Adoleszenz. Aber die folgende kontroverse Analyse der Stufe 3 wird weitere ganz wichtige Informationen zu diesem Thema liefern.

Die wissenschaftliche Diskussion zur Stufe 3 wird besonders von zwei Themenkreisen beherrscht. Einerseits wird die Trennung Mensch-Ultimates rege diskutiert, andererseits beschäftigt man sich rege mit der Frage, ob Stufe 3 in der Entwicklung der Religiosität als ein Neuanfang, der eigentlich einen Sackgasse ist, beurteilt werden kann. Zudem stellt man noch die Frage, ob etwas nach Stufe 3 noch den Entwicklungsprozess des Heranwachsenden anregt.

4.1.4.1 Die Trennung zwischen Mensch und Letztgültigem

Im Hinblick auf Stufe 3 betonen Oser/Gmünder (1992:86) einerseits die vollständige Trennung der beiden Bereiche des Letztgültigen und des eigenen Ichs. Andererseits sprechen sie von der Fähigkeit des Subjekts, zwischen Bereichen - die in seine Kompetenz fallen, und denen, die eben einem anderen Übergeordneten zugeschrieben werden - zu unterscheiden.

Diesbezüglich stellt H-J. Wagener (2002:247) die Frage: „Wie ist es möglich, dass bei vollständiger Trennung zwischen Letztgültigem und Ich noch mehrere Bereiche existieren, die entweder dem eigenen Ich oder dem Ultimativen zugeschrieben werden?“ Um diese Frage beantworten zu können, sieht Wagener die Notwendigkeit die Stufe 3 von Oser/Gmünder zu modifizieren. Er teilt die Phase auf zwei eigenständige Stufen (3a und 3b)²⁸ innerhalb des narzisstischen Formkreises²⁹. Demzufolge existiere in Stufe 3a mehrere Bereiche des Ichs wie des Ultimativen. Die Stufe 3b dagegen sei durch die vollständige Disjunktion gekennzeichnet, die eine deutliche „Zwei-Reiche-Lehre“ zur Folge hat. Wagener (2002:247)

²⁸ Anhand der eigenen empirischen Untersuchungen beschreibt Wagener (2002:230) die zwei Stufen wie folgt: Während die Personen in Profilmuster 3a das religiöse Objekt „Gott“ mit Gefühlsqualitäten erfassen, wird es in Stufe 3b abstrahiert oder vergeistigt und damit aus dem konkreten Leben und der persönlichen Umwelt ausgekoppelt. Gott ist lebensfern und nur noch in Vorstellungssystemen, die ihn vom persönlichen Leben trennen, anwesend.

²⁹ Während der Untersuchungen hat es Wagener für hilfreich angesehen, die Sequenzen der religiösen Persönlichkeitsentwicklung in drei aufeinanderfolgende Formkreise einzuteilen. Dabei ergaben sich drei globale Sequenzbereiche, die jeweils ein bestimmtes Merkmal aufweisen. Der erste Formkreis ist durch das Merkmal der Heteronomie und Reziprozität, der zweite durch das Autonomie und des Narzissmus und der dritte durch die Homonomie und Apriorität charakterisiert. Die religiösen Urteilsstufen 3a und 3b bilden sich im autonom-narzisstischen Formkreis.

behauptet: „Anders lässt sich Osers Beschreibung der singulären und pluralen Bereiche Gottes wie des Ichs strukturgenetisch nicht erklären. Eine Trennung zwischen Bereichen des Ichs und denen, die dem Letztgültigen zugeordnet werden, kann nur durch eine Fragmentarisierung bedingt sein, niemals durch eine vollständige Disjunktion.“

Wagener (2002:246) widerspricht Oser ferner darin, dass das Prinzip des Deismus - im Gegensatz zu Osers Aussage - kein Basiselement der Erklärung des kognitiven religiösen Urteilens sei. Denn Trennung oder Deismus sind beschreibende und keine erklärende Konzepte. Das heißt, dass sie Phänomene oder Ereignisse sind, und nicht Ursache. Seines Erachtens scheint diese Trennung in Loyalitätskonflikten³⁰ aufzutreten, die der Heranwachsende durch das Prinzip der affirmativen Antinomie und der Disjunktion zu lösen versucht. Der Heranwachsende auf Stufe 3a reagiert im Loyalitätskonflikt mit zwei entgegengesetzten Reaktionen. Einerseits weist er die Realität des religiösen Objekts ab und lässt sich von ihm nichts verbieten, andererseits erkennt er im gleichen Atemzug die subjektiv erlebte Bestätigung seiner Souveränität durch die religiöse Objektrealität an. Somit stellen sich zwei gegensätzliche, von einander abhängige Einstellungen ein, die sich durch das Prinzip der affirmativen Antinomie in Balance bringen lassen. Der Jugendliche auf Stufe 3b des religiösen Persönlichkeitsniveaus löst den Loyalitätskonflikt, indem er im Neutralisierungsprozess ihren übernommenen Glauben oder das religiöse Objekt entwertet; insofern ist die Entwertung ein Bewältigungsmechanismus des Konfliktes. Die Probanden entwerten ihren herkömmlichen Glauben also, indem sie sich dessen religiöse Wahrnehmung nicht mehr gewähren, damit sie ihre Autonomiebestrebungen aufrechterhalten können und keiner Regression in den heteronom-reziproken Formenkreis unterliegen.

Auf diese empirisch begründete Modifikation der Stufe 3 des religiösen Urteils liegt zurzeit noch keine wissenschaftliche Reaktion vor. Die Thesen und die empirischen Forschungsergebnisse Wageners widersprechen der Theorie von Oser/Gmünder nicht grundsätzlich, sondern nur modifizieren. Allerdings hat diese Modifikation, welche die emotionale Ebene der religiösen Entwicklung mehr betont - wie wir später sehen werden - praktisch-theologische Auswirkungen.

4.1.4.2 Die Stufe 3 als Entwicklungssackgasse

Wir haben eben entfaltet, dass die Stufe 3 der religiösen Entwicklung von Oser/Gmünder als deistisch bezeichnet wird. Individuen, die zu dieser Phase zugerechnet werden, operieren

³⁰ Auch in der Psychoanalyse sind solche Loyalitätskonflikte bekannt (Wurmser 2000: 466-499).

mit einer „Zwei-Reiche-Lehre“, indem sie ihrer eigenen Person große Verantwortlichkeit in Planung und Entscheidung attribuieren und das Letztgültige vollständig vom eigenen Wirkungskreis abtrennen. Im Extremfall können sich sogar atheistische Vorstellungen ausbilden (Oser & Gmünder 1992:94). Wenn man die wissenschaftliche Literatur zu diesem Thema betrachtet, dann stellt man fest, dass die Stufe 3 nach Oser/Gmünder gerade im Hinblick auf ihre Entwicklungsrichtung vielleicht am meisten kritisiert worden ist. Gerade die Möglichkeit für die Ausbildung atheistischer Vorstellungen hat immer wieder Anlass zu Zweifeln hinsichtlich des Status dieses Stadiums gegeben.

Für Herbert Zwergel (1989:55) erscheint die Stufe 3 nach Oser/Gmünder besonders kritikwürdig: Er bezeichnet die kognitive Organisation der Stufe 3 innerhalb der Entwicklung des religiösen Urteilens als „einen Neuansatz, der dann freilich als Sackgasse wieder fallen gelassen wird.“ H-J. Wagener (2001:1) stellt ebenso fest, dass bei aller positiven Kritik an dieser religiösen Entwicklungstheorie von Oser/Gmünder, die Stufe 3 in eine Sackgasse zu führen scheint und die Fortentwicklung erschwert.

Oser selbst kann diese kritischen Bemerkungen nicht einfach von der Hand weisen, auch wenn er versucht die Häufigkeit dieser Entwicklungsmöglichkeit als gering anzugeben. Nach seinen Angaben (Oser & Gmünder 1992:94-95) bleibt die Entwicklung nur *gelegentlich* auf dieses atheistische Stadium fixiert. Rainer Döbert (1988:156) widerspricht an diesem Punkt Oser energisch. Er schreibt, dass Oser den vorliegenden Sachverhalt sehr euphemistisch ausdrückt: „Nicht gelegentlich, sondern in der Mehrzahl der Fälle will Entwicklung über diesen Punkt nicht hinausgelange.“ Deshalb betrachtet Armin Mauerhofer (2001:83) eine Distanzierung des Menschen von Gott, auch wenn sie nur vorübergehend sei, im Gegenteil zu Oser/Gmünder, niemals als Teil der religiösen Weiterentwicklung, sondern als Gefährdung des geistlichen Wachstums. Es kann sogar ein Zustand eintreten, der jegliches weitere Wachstum verunmöglicht (vgl. Offb 3:1).

Die Feststellung, dass die Mehrheit der Menschen auf Stufe 3 stehen bleiben, bestätigen übrigens auch Osers (Di Loreto & Oser 1996:69-87) eigene Statistiken. Außerdem kommen noch seine Forschungsergebnisse dazu, die besagen, dass bei den Probanden auf Stufe 3 nur mehr eine Art von Minimalreligion vorhanden ist. Die Befragten kennen nur noch eine „höhere Macht“ oder ein „letztes Ordnungsprinzip“, die man nur vage erahnt. Diese Religiosität hat nur mehr funktionale Aufgabe, nämlich die Restrisiken zu bewältigen (Kaufmann 1984:184). Sie ist aber kein integraler Bestandteil der alltäglichen Sinnkonstitution. Dies führt dazu, dass es für die religiöse Dimension des Ichs keinen Entwicklungsdruck gibt. Döbert (1988:157) formuliert deshalb seine Schlussfolgerung so:

„Erfordernisse und Gelegenheiten, über das Sakrale nachzudenken und mit ihm zu interagieren, werden rar, da seine praktische Bedeutung minimiert ist. Da es *"transzendent"* und *"ganz anders"* ist, werden die auf es gerichteten Vorstellungen simplifiziert und entstrukturiert: Es gibt *"Etwas"*, was, kann man grundsätzlich nicht wissen. Verglichen mit den reich strukturierten Pantheons polytheistischer Religionen, ja, verglichen selbst mit dem *"alten Mann mit dem weißen Bart"*, reduziert sich dieses *"Etwas"* fast auf nichts! Betrachtet man diese Gebilde allein aus dem Blickwinkel von kognitiven Strukturen und Kompetenzmotivation, dann kann man eigentlich nur zu dem Schluss kommen, dass die religiöse Entwicklung sich mit dem Erreichen von Stadium 3 in eine Sackgasse manövriert hat. Der Gewinn liegt ganz auf Seiten des *"profanen"* Ich, das religiöse Ich hat kaum mehr Motive zu wachsen.“

Oser's Erklärung (1988:80) im Hinblick auf die Problematik „Minimalreligion“ bzw. Reduktion der Bedeutung der religiösen Dimension ist zwar aus seiner Sicht verständlich, aber jedoch wenig befriedigend. Er betrachtet nämlich - aufgrund des umfassenderen Konzeptes von Religion (Robertson 1973:52) - auch die atheistischen Züge als Teil der religiösen Entwicklung. Schließlich: „Je nach dem wie weit wir den Begriff ‚Religiosität‘ ausdehnen wollen, können wir auch den Standpunkt von solchen Leute als religiös auffassen, die sich selbst Atheisten oder Agnostiker bezeichnen“ (Oser 1988:80). Andererseits fügt er gleich dazu, dass wenn man Religiosität mit Kircheng Zugehörigkeit und Gottesdienstbesuch gleichsetzt, dann kann natürlich die Entwicklung besonders auf der Stufe 3 nicht immer eine spezifisch religiöse Entwicklung genannt werden.

Döbert (1988:158) hält Stufe 3 auch aus einem anderen Grund für eine mögliche Sackgasse. Nach seiner Meinung gäbe es keine gesellschaftlichen Bedingungen, damit das Individuum durch „Druck von außen“ auf die nächsthöhere Stufe 4 gelange.

Fritz Oser (1988:87) gesteht ein, dass er diese Kritik, das Nichtvorhandensein des gesellschaftlichen Druckes von Stufe 3 zu Stufe 4 hin, als offenes Problem akzeptieren muss. Er geht sogar weiter und bekennt, dass man nicht konkret sagen kann, was Entwicklung generell vorantreibt. Er (1989:254) sagt: „Zu recht kann man sagen, wir wüsten überhaupt noch nicht, was Entwicklung vorantreibt, selbst nicht beim Übergang von einer konkret-operatorischen zu einer formal-operatorischen Intelligenz.“ Oser (1989:254) versucht zwar die selbstgestellte Frage - was einen Menschen, nachdem er eine atheistischen Phase durchlaufen hat, zur Religion zurückbringt, zu beantworten. Aber er bleibt eine schlüssige Antwort schuldig und weist darauf hin, dass um dies genauer zu erklären, Longitudinal- und biographische Studien erforderlich wären. Demzufolge bleibt die Entwicklung von Stufe 3 zu Stufe 4 eine ungeklärte empirische Frage.

4.1.5 Fazit

Nach der Entfaltung der kontroversen Analyse der Stufenkonzeption von Oser/Gmünder wollen wir die gewonnenen Kenntnisse kurz zusammenfassen.

Die Untersuchungsmethode von Oser/Gmünder scheint in mehreren Bereichen wenig zuverlässig zu sein. Die Aussagekraft ihrer Forschungsergebnisse wird durch die Art der eingesetzten Dilemmageschichten, die gezielte (gesteuerte) Fragestellung und durch die statistische Datenerhebung und -auswertung geschwächt und kritikanfällig. Vom Kenntnisstand der Entwicklungspsychologie her lässt sich systematisierend sagen, „... dass je umfangreicher die Kenntnis von Einzeltatsachen der Entwicklung ist, um so seltener zusammenfassende, in sich widerspruchsfreie Gliederungen und Stufenfolgen der Gesamtentwicklung des Kindes und Jugendlichen entworfen werden können“ (Nickel 1976:49).

Was die Stufenstruktur der Theorie des religiösen Urteilens betrifft, konnten wir erkennen, dass die Hierarchisierung der Stufen vom religiösen Ideal von Oser/Gmünder bestimmt wird. Den Anforderungen an empirische Erhebungen entspricht die Befragung von Oser/Gmünder zwar zum Großteil. Aber die Systematisierung des erhobenen Materials in dem dargestellten Stufenmodell verlässt den Bereich der Empirie. Die Antworten der Probanden sind in einer Folge von Stufen angeordnet, deren Hierarchisierung von der Wertung der Forscher beeinflusst ist. Anhand der zum Teil sehr unterschiedlichen Meinungen und der offen gebliebenen Fragen kommt man zu der Schlussfolgerung, dass die von Oser/Gmünder postulierte stufenförmige Entwicklung der Religiosität nicht eindeutig belegbar ist.

Das Verhalten kognitiver und emotionaler Aspekte zueinander und ihr Zusammenhang bedürfen noch genauerer Erforschung. Die diesbezüglichen neusten Forschungsergebnisse, vor allem von Wagener, zeigen die Notwendigkeit, beide Aspekte - im Hinblick auf die religiöse Entwicklung - gleichmäßig in Betracht zu ziehen. Umso mehr, da nach heutiger Erkenntnis neurobiologischer und psychologischer Forschung der emotionale Bezug zur Religion dem reflektierenden Umgang mit Religion vorausgeht.

Aus theologischer Hinsicht hat die Kontroverse gezeigt, dass das Religionsverständnis von Oser/Gmünder und das vage Beschreibung des Letztgültigen zwar ihnen bei der Theoriebildung geholfen hat. Allerdings liegen genau darin die Schwachpunkte der These. Denn ohne klare Begriffsdefinition können einerseits die Befragten leicht in die jeweils

gewünschte Richtung gedrängt werden. Andererseits kann man die Untersuchungsergebnisse beliebig interpretieren.

Ferner hat die kontroverse Analyse ergeben, dass die Trennung Mensch-Ultimates nur durch eine Modifikation der Stufe 3 erreicht werden kann, und dass hinter dem Deismus in der Adoleszenz praktisch ein Loyalitätskonflikt steckt.

Eine der wichtigsten Erkenntnis der kontroversen Diskussion ist, dass die Stufe 3 nach Oser/Gmünder eher als Sackgasse der religiösen Entwicklung zu betrachten ist. Um dies zu vermeiden, scheint nötig zu sein, auf die eben entfalteten Kritikpunkte einzugehen und sie im Entwicklungsgeschehen der Heranwachsenden zu berücksichtigen.

4.2 Kontroverse über Fowlers Stufentheorie

Fowler hat mit seiner Stufentheorie eine umfangreiche Diskussion ausgelöst, vor allem in den USA und in England, zum Teil aber auch schon in Deutschland. Fowler selbst zeigte sich dabei diskussionsbereit.

Die hauptsächlichlichen Streitpunkte, um die Theorie der Glaubensentwicklung, betreffen sowohl die Beschreibung der einzelnen Stufen - vor allem Stufe 6 - als auch einige Aspekte der Konzeption selbst. Als Grundlage der kontroversen Diskussion soll also zunächst die Entfaltung dieser wichtigen Aspekte von Fowlers Theorie dienen. Daher wird zuerst die Konstruktion der Glaubensentwicklung nach Fowler kurz dargestellt. Zudem wird der Inhalt der dritten und vierten Entwicklungsstufe des Glaubens eingehend erörtert, da im Mittelpunkt der Kontroverse die Adoleszenz betreffenden Forschungsergebnisse stehen. Anschließend wird die kontroverse Diskussion über Fowlers Stufenkonzeption entfaltet. Dabei konzentrieren wir uns - ähnlich wie bei Oser/Gmünder - sowohl auf die wissenschaftlichen Kritikpunkte als auch auf die kontroverse Untersuchung der Stufe 3 und 4 selbst. Abschließend werden die so gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst.

4.2.1 Die Konstruktion der Theorie

Nach Fowler enthält das Konstrukt des Glaubens („faith“) die folgenden sieben Entwicklungsaspekte, deren Veränderungen in sechs beobachtbaren Stufen zum Ausdruck kommen: Form der Logik (Kognition); Rollenübernahme; Form des moralischen Urteils; Grenze des sozialen Bewusstseins; Verortung von Autorität („Locus of control“); Form des Weltzusammenhangs (Weltdeutung); Symbolfunktion

4.2.1.1 Fowlers Tabelle über die Aspekte der Glaubensstufen

Aspekte Stufen	Die Form der Logik (Piaget)	Rollenübernahme (Selman)	Form des moralischen Urteils (Kohlberg)	Grenzen des sozialen Bewusstseins	Lokalisierung der Autorität	Form des Weltkohärenz	Symbolfunktion
1. Intuitivprojektiver Glaube	Präoperational	Rudimentäres Einfühlungsvermögen (egozentrisch)	Bestrafung und Belohnung	Familie, primäre Bezugspersonen	Abhängigkeitsbeziehungen, Größe, Stärke, sichtbare Symbole von Autorität	Episodisch	Magisch-numinos
2. Mythisch wörtlicher Glaube	Konkret-operational	Einfache Perspektivenübernahme	Instrumenteller Hedonismus (wechselseitige Fairness)	»Die wie wir« (in familiären, ethnischen, Rassen-, Klassen- und religiösen Begriffen)	Zunehmende Autorität mit persönlicher Verbundenheit	Narrativ-dramatisch	Eindimensional-liberalistisch
3 Synthetisch-konventioneller Glaube	Frühe formale Operationen	Wechselseitig Interpersonal	Interpersonelle Erwartungen und Übereinstimmung	Gebilde von Gruppen, zu denen persönliche Beziehungen bestehen	Konsens von geschätzten Gruppen und persönlich wertvolle Vertreter von Glaubens- und Werttraditionen	Implizites, globales System vermittelt durch Symbole	Mehrdimensionale Symbole; evokativ
4. Individuierend-reflektierender Glaube	Formelle Operationen; dichotomisierend	Wechselseitig, bezogen auf selbst gewählte Gruppe oder Klasse	Gesellschaftsperspektive, reflektierter Relativismus oder klassenbezogener Universalismus	Ideologisch kompatible Gemeinschaften	Eigenes Urteil, geht von selbst guteheißen Perspektiven aus. Autorität und Normen müssen damit übereinstimmen	Explizite Systembildung vermittelt durch Konzepte	Symbole ist getrennt von Symbolisiertem und übersetzt in ideelle Vorstellungen
5. Verbindender Glaube	Formelle Operationen; dialektisch	Wechselseitig, bezogen auf Gruppen, Klassen und Traditionen, die »anders« sind als die eigene	Höhere Prinzipien und Gesetze haben den Vorrang vor der Gesellschaft	Loskommen von Normen und Interessen der eigenen Klasse. Offen für die Wahrheit anderer Gruppen	Dialektik zwischen eigenen Urteilen und Forderungen von anderen und der kumulativen menschlichen Weisheit	Symbolische und begriffliche Vermittlung zwischen mehreren Systemen	Postkritische Neubewertung der symbolischen Kraft. System und Idee werden wieder verbunden
6. Universalisierender Glaube	Formelle Operationen; synthetisierend	Wechselseitig, bezogen auf die Gemeinschaft des Seins	Loyalität zum Sein	Identifizierung mit der Gattung, transnarrzisstische Liebe zum Sein	Das eigene Urteil, gewonnen aus den Erfahrungen und Wahrheiten der vorangegangenen Stufen, wird mit dem Prinzip des Seins verbunden	Verbindende Gegenwart, gefühlte und geteilte Einheit des »Einen jenseits des Vielen«	Sinnstiftende Kraft von Symbolen, aktualisiert durch ganzheitliche Erfassung der Realität, vermittelt durch Symbole und das Selbst

(Tabelle 3.)

Diese Tabelle (Fowler 1991:262) gibt einen zusammenfassenden Überblick über die Beschreibungen der sieben Aspekte, die Fowler bei seiner Analyse der Glaubensstufen verwendet hat. Die Übersetzung des Tabelleninhalts entspricht den Vorschlägen von Heinz Schmidt (1984:38-39). Diese Übersicht verdeutlicht den Zusammenhang zwischen Fowlers

Theorie der Glaubensentwicklung und den Theorien von Kohlberg und Piaget sowie die Interdependenzen mit anderen Einflussfaktoren, Aspekten bzw. Wirkungsrichtungen der religiösen Erziehung (Lans 1986:112-113.).

Jeder der vertikalen Spalten beschreibt die Transformationen in dem Strukturmerkmal des Glaubens, das am Kopf der Spalte genannt ist. Die, in der Tabelle angeführten Angaben, helfen zu erkennen, welche Stufenbeschreibung, welches Strukturierungsmuster am besten zu den Mustern passt, die sich beim Glauben des Probanden in den verschiedenen Altern erkennen lassen.

4.2.1.2 Erklärung der Konstruktion von Fowlers Theorie anhand seiner Tabelle

Die Stufen des Glaubens werden im Sinne Piagets als strukturelle Ganzheiten gesehen. Die Strukturen jeder Stufe bilden eine operationale Einheit, die jeweils verschiedene Aspekte in sich vereinigt. Jeder dieser Aspekte durchläuft wiederum im Laufe der Entwicklung verschiedene strukturelle Veränderungen. Während die Entwicklungen in den ersten drei Aspekten (A,B,C) eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für das Glaubensdenken bilden, werden in den weiteren Aspekten (D bis G) strukturelle Operationen sichtbar, die für das Glaubensdenken charakteristisch sind und die damit eine genauere Einordnung des Individuums zulassen (Lans 1986:110-111).

Fowler (2000:266) weist darauf hin, dass bei der Stufenkonzeption des Glaubens Struktur und Inhalt unterschieden werden müssen. Die Inhalte des Glaubens der Probanden - ihre Begriffe von Gott, ihr Verständnis der Kirche, ihre Bilder von Sünder und Erlösung - sind von entscheidender Bedeutung. Um die Verbindung des Glaubens mit der Lebensgeschichte gerecht zu werden, ging Fowler nicht von der Erhebung einzelner Aspekte aus, sondern verwendete biographisch orientierte Interviews.

4.2.2 Die Entwicklungsstufen des Glaubens in der Adoleszenz ³¹

Es gibt zwar - ähnlich wie bei Oser/Gmünder - für die Stufen bei Fowler keine festliegenden Altersgrenzen. Aber Fowlers (2000:340) statistischen Ergebnissen zufolge liegt der Schwerpunkt in der Adoleszenz etwa bei Stufe 3 und 4.

³¹ Ich halte mich in der Darstellung der Stufenbeschreibungen streng an Fowlers Ausführungen (2000:167-201).

4.2.2.1 Fowlers Tabelle über die Prozentverteilung der Glaubensstufen

Alter	0-6		7-12		13-20		21-30		31-40		41-50		51-60		61 +	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
6 5-6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	31	—
5	—	—	—	—	—	—	—	—	20.8	8.3	5-3	23.1	20.0	28.6	15.6	16.7
4-5	—	—	—	—	—	—	53	19	20.8	16.7	26.3	154	—	14.3	18.8	10.0
4	—	—	—	—	18	67	447	365	25.0	16.7	57-9	53-8	40.0	14.3	18.8	36.7
3-4	—	—	—	—	26.9	30.0	316	34.6	—	16.7			—		28.1	
3	—	—	—	—	53-8	46.7	158	19.2	33.3	417	10.5	77	40.0	28.6	12.5	36.7
2-3	—	—	6.2	30.8	77	16.7	2.6	5.8					—	—	31	
2	—	—	81.2	61.5	77	—	—	19	—	—	—	—	—	14.3		—
1-2	7.0	20.0	12.5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1	93.0	80.0		77	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
(N = 359)	(15)	(10)	(16)	(13)	(26)	(30)	(38)	(52)	(24)	(24)	(19)	(13)	(10)	(7)	(32)	(30)

(Tabelle 4.)

Die Tabelle zeigt Fowlers statistische Ergebnisse nach Alter und Geschlecht im Detail. Sie zeigt das Treppenstufenmuster des Verhältnisses zwischen Alter und Stufe. Es ist gut erkennbar, dass der Schwerpunkt im Jugend- und Erwachsenenalter etwa bei Stufe 3 liegt. Außerdem lässt sich erkennen, dass Stufe 4 ist die höchste Stufe, die vor dem Erwachsenenalter auftritt. Einschränkend ist darauf hinzuweisen, dass diese Übersicht nur auf 359 Interviews beruht und durchaus vorläufigen Charakter hat. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Tabelle deuten zwar darauf hin, dass es einen Zusammenhang zwischen Alter, Geschlecht und Glaubensstufen gibt. Aber es bedarf noch weitere Analyse anhand einer umfangreicheren, stärker nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten zusammengestellten Testgruppe, bevor diesbezüglich genauere Aussagen möglich sind.

4.2.2.2 Stufe 3: Synthetisch-konventioneller Glaube³²

Die Stufe 3 beginnt und entfaltet sich normalerweise im Jugendalter. Im synthetisch-konventionellen Glauben greift die Umweltempirie des Heranwachsenden über die Familie hinaus. Eine Anzahl von Bereichen verlangt Aufmerksamkeit. Am Anfang der Adoleszenz beginnt ein junger Mensch Beziehungen zu einer größeren Zahl von Umwelten aufzubauen. Zum Bereich der Familie kommen jetzt noch weitere Einflussbereiche, wie die Gleichaltrigen, die Schule oder die Arbeit, die Medien, die allgemeine Kultur und vielleicht eine religiöse Gemeinschaft dazu. In jeder dieser Einflussphasen gibt es Gleichaltrige und Erwachsene, die potentiell bedeutende Andere³³ sind. Aus den Diskrepanzen und Dissonanzen zwischen den Bildern des Selbst und des Wertes, die von den bedeutenden Anderen widergespiegelt werden, leitet sich die Identitätskrise der Jugend ab. Der Glaube muss eine kohärente Orientierung inmitten dieser komplexeren und vielfältigeren Reihe von Bindungen bieten. Der Glaube muss Werte und Informationen in eine Synthese zusammenbringen; er muss eine Basis für Identität und Weltanschauung schaffen.

Stufe 3 strukturiert die Umwelt in Begriffen der Zwischenmenschlichkeit. Ihre Bilder von einenden Werten und Macht leiten sich ab aus der Verlängerung von Qualitäten, die in persönlichen Beziehungen erfahren werden. Völlig befangen in ihrer sensiblen Ausrichtung auf das Zwischenmenschliche, bezieht sich die Stufe 3 typischerweise so auf andere Klassen oder Gruppen als ihre eigene, als wären sie bloße Anhäufungen von Individuen. Sie konstruiert soziale Beziehungen als Ausweitung zwischenmenschlicher Beziehungen. Sie stellt sich Gesellschaft nicht in den Begriffen eines Netzes von Gesetzen, Regeln, Rollen und systematisch festgelegten Mustern vor. Das bedeutet, dass andere Menschen gekannt und geschätzt werden aufgrund ihrer unterstellten persönlichen Qualitäten und in zwischenmenschlichen Arten von Beziehung. Dementsprechend betrachtet Fowler Stufe 3 als eine »konformistische« Stufe, dass sie genau auf die Erwartungen und Urteile bedeutender anderer abgestimmt ist. Wobei der Heranwachsende sich ihrer eigenen Identität und ihres eigenständigen Urteils noch nicht sicher genug ist, um eine unabhängige Perspektive zu konstruieren und festzuhalten. Die Erwartungen der Umwelt helfen dem Heranwachsenden, sich selbst genau in den Blick zu nehmen und seine Bindungen an Werte zu ordnen. Aber es

³² Fowler beschreibt (2000:136-229) die einzelnen Stufen wesentlich umfassender als Oser/Gmünder. Die abstrakte Formulierung macht es aber fast unmöglich, die Stufen in ihrem vollen Ausmaß erfassen zu können. Demzufolge werden hier nur die wichtigsten Kernpunkte der Stufen der Adoleszenz entfaltet.

³³ Mit dem Ausdruck „significant other“ meint Fowler (2000:170) diejenigen Menschen, deren „Spiegelung“ (Abbild) des jungen Menschen die Macht hat, positiv oder negativ zu der Reihe der Bilder vom Selbst und den begleitenden Sinnvorstellungen beizutragen, die in einer sich bildenden Identität und einem sich formenden Glauben zusammengefasst werden müssen.

besteht immer die Gefahr, permanent von der abhängig zu werden und sich der zu unterwerfen (Parks 1980).

Sowohl für Jugendliche in dieser Entwicklungsphase als auch für Erwachsene, die ihr Gleichgewicht auf der Stufe 3 gefunden haben, bleibt das System, an die sie sich binden, in der Hauptsache ein stillschweigendes System (tacit System³⁴). Der junge Mensch ist sich bewusst, dass er Werte und normative Bilder besitzt. Er bringt sie zum Ausdruck, verteidigt sie und fühlt sich gefühlsmäßig tief an sie gebunden, aber er hat typischerweise das Wertesystem als System nicht zum Gegenstand seiner Reflexion gemacht.

Nach Fowlers Theorie ist Autorität für Stufe 3 außerhalb des Selbst in den Trägern der traditionellen Autoritätsrollen oder in dem Konsens einer wertbesetzten, wohlvertrauten Gruppe angesiedelt. Damit wird nicht bestritten, dass Jugendliche eine Wahl treffen oder dass sie starke Gefühle und Bindungen gegenüber ihren Werten und Verhaltensnormen entwickeln. Bei ihrer Wahl haben sie aber im Wesentlichen die Bilder und Werte geklärt und bestätigt, von denen sie zuvor selbst gewählt worden waren. Wenn Gott ein „bedeutender Anderer“ (Cone 1975) in dieser verwickelten Situation ist, dann kann die Bindung an Gott und das entsprechende Selbst-Bild eine machtvolle Ordnungsfunktion für die Identitäts- und Wertevorstellungen eines Jugendlichen ausüben. Gott erlangt bei dem Individuum die Qualität des personal bedeutend Anderen, der als unendlicher Garant des Selbst die Person kennt, annimmt und bestätigt. Der Dienst Gottes an dem Heranwachsenden besteht also darin, sein Selbst in seinem Denken und Handeln zu bestätigen und Zuwendung zu schenken.

Fowler sieht auf Stufe 3 zwei neu auftretenden Fähigkeiten, die miteinander verbunden sind. Er sieht, im Vergleich zur Stufe 2, das formal-operationale Denken und die Bildung der persönlichen Vorstellung als neue Stärke der Person auf Stufe 3 an. Die Entwicklung des formal-operationalen Denkens bringt die Fähigkeit mit sich, über das eigene Denken zu reflektieren. Zudem kann der Jugendliche aufgrund der formal-operationalen Fähigkeit hypothetische Bilder seiner selbst, wie ihn andere sehen, zu entwerfen. Der junge Mensch wird also auf dieser Stufe fähig, Perspektiven anderer zu übernehmen und Gottes Perspektiven zu gestalten. Fowler betont, dass gerade die Entstehung der interpersonalen Perspektivenübernahme der Schlüssel für die Entwicklung einer persönlichen Vorstellung (eines persönlichen Mythos) ist. Diese Bildung der persönlichen Vorstellung vom eigenen Werden in Identität und Glauben, der die eigene Vergangenheit und antizipierte Zukunft in ein Bild der Umwelt eingehen lässt, das durch charakteristische Züge der Persönlichkeit

³⁴ Stillschweigend bedeutet, nicht überprüft. Das stillschweigende Wissen (Polanyi 1966) des Individuums ist der Teil seines Wissens, der eine Rolle bei der Leitung und Gestaltung seiner Entscheidungen spielt, von dem er aber keine Rechenschaft geben kann.

vereint wird, ist ein Hauptmerkmal für Stufe 3. Wie der junge Mensch hypothetische Aussagen zur Erklärung erzeugen kann, so kann er sich im Geist ein Universum möglicher und zukünftiger Realitäten vorstellen. Er fängt an, die sich ausbildende Vorstellung des Selbst in zukünftige Rollen und Beziehungen zu projizieren. Auf der einen Seite repräsentiert diese Projektion Glauben an das Selbst, das man wird, und Vertrauen, dass das Selbst von der Zukunft angenommen und bestätigt werden wird. Auf der anderen Seite bringt sie die Angst mit sich, dass es dem Selbst nicht gelingen könnte, seine Mitte zu finden, dass es vielleicht keinen Platz unter den anderen finden und dass es vielleicht von der Zukunft ignoriert werden, unentdeckt bleiben und so in die Bedeutungslosigkeit versinken könnte.

Die Gefahren oder Unzulänglichkeiten auf dieser Stufe sind zweifach. Zum einen können die Erwartungen und Bewertungen der anderen so zwingend verinnerlicht und sakralisiert werden, dass die spätere Autonomie des Urteilens und des Handelns in Gefahr sein kann. Zum anderen kann zwischenmenschlicher Verrat entweder zu nihilistischer Verzweiflung an einem persönlichen Prinzip des höchsten Wesens oder einer kompensatorischen Intimität mit Gott führen, die zu den weltlichen Beziehungen keinen Bezug mehr hat.

Fowler sieht den Grund des Übergangs zu dem expliziten System der Stufe 4 darin, wenn junge Menschen auf der Stufe 3 auf Situationen oder Kontexte treffen, die sie zu einer kritischen Reflexion über ihre stillschweigenden Wertsysteme führen. Die Faktoren, die zum Zusammenbruch der Stufe 3 und zur Bereitschaft zum Übergang zur Stufe 4 beitragen, können vielfältig sein. Zum Beispiel können ernsthafte Zusammenstöße und Widersprüche zwischen hoch bewerteten Autoritätsquellen oder eingreifende Veränderungen durch offiziell sanktionierte Leiter in Ordnungen, die vorher als heilig erachtet worden waren zu einem Stufenübergang beitragen.

4.2.2.3 Stufenübergang 3-4

Der Übergang von der Stufe 3 zum individuierend-reflektierenden Glauben der Stufe 4 ist besonders kritisch, denn bei diesem Übergang muss der ältere Jugendliche oder Erwachsene anfangen, die Verantwortung für die eigenen Bindungen, Lebensstile, Glaubensinhalte und Einstellungen selbst übernehmen. Es kann eine Zeit der Angst und einer gewissen Orientierungslosigkeit sein, da man ja getrennt ist von den konventionellen Verankerungen. Gleichgesinnte Gruppen, Cliques stellen oft konventionelle ideologische Gemeinschaften dar, die in Wirklichkeit eine Familiegruppe durch eine andere ersetzen und deshalb jede echte individuelle Weiterentwicklung in Identität und Weltanschauung erschweren. Viele religiöse Gruppen verstärken in ähnlicher Weise ein konventionell übernommenes und

festgehaltenes Glaubenssystem und geben dem Verbleiben in der Abhängigkeit von einer äußeren Autorität und einer davon abgeleiteten Gruppenidentität der Stufe 3 den Charakter von etwas Heiligem.

Durch einen Umzug von einer Gemeinschaft in eine andere erfahren viele Menschen die Relativierung ihrer ererbten Weltansichten und Wertsysteme. Sie werden konfrontiert mit der Relativität ihrer eigenen Perspektiven und der Perspektiven anderer auf ihre Lebenserfahrung. Aber sie wagen es trotzdem nicht, ihre Bindung an äußere Autoritätsquellen zu unterbrechen und verstärken vielleicht sogar ihre Bindung an sie, um mit dieser Relativität zurechtzukommen. Auf der anderen Seite gibt es eine beachtliche Gruppe, die ihre eigenständige, von einem gemeinsamen Wertethos getragene Lebensweise entwickelt, die sich nicht mehr auf Konsens oder Konvention gründende Autoritäten stützt und die Ausbildung eines starken Ichs zeigt. Dennoch haben sie die kritische Distanzierung von ihrem früheren, als selbstverständlich angenommenen Wertsystem nicht zu Ende geführt. In jedem dieser beiden Fälle erkennen wir ein interessantes und potentiell dauerhaftes Gleichgewicht in einer Übergangsstellung zwischen den Stufen 3 und 4.

4.2.2.4 Stufe 4: Individuierend-reflektierender Glaube

Die Stufe 4 konstituiert sich am besten in der Spätadoleszenz und im frühen Erwachsenenalter. Aber es ist notwendig zu bemerken, dass viele Menschen sie überhaupt nie erreichen, und dass eine große Gruppe erst Mitte Dreißig oder in den Vierzigern zu ihr hingelangt. Ob ein Mensch wirklich den Schritt zur individuierend-reflektierenden Haltung macht, hängt in hohem Maß vom Charakter und der Qualität der ideologisch zusammengesetzten Gruppen ab, die ihn an sich zu ziehen suchen. Wo ein echter Übergang zur Stufe 4 im Gange ist, muss der Mensch folgende unvermeidlichen Spannungen ins Auge sehen:

- Individualität versus Definiertsein durch eine Gruppe oder eine Gruppenzugehörigkeit
- Subjektivität und die Macht der stark empfundenen, aber nicht überprüften Gefühle versus Objektivität und Forderung nach kritischer Reflexion;
- Selbsterfüllung oder Selbstverwirklichung als erstes Ziel versus Dienst und Dasein für andere
- die Frage, ob man sich an das Relative bindet versus Kampf mit der Möglichkeit eines Absoluten.

Der Übergang von Stufe 3 zur Stufe 4 kann durch Veränderungen in den Primärbeziehungen beschleunigt werden. Traumatische Ereignisse oder der Erfahrung des

Zusammenbruchs bzw. der Unzulänglichkeit des eigenen synthetisch-konventionellen Glaubens können zum Stufenübergang antreibend beitragen. Die Stufe 4 ist durch eine doppelte Entwicklung gekennzeichnet:

- Zum einen: Das Ich, das in seinen Identitäts- und Glaubenskonstruktionen zuvor von einem interpersonellen Kreis bedeutender Anderer getragen wurde, beansprucht jetzt eine Identität, die nicht länger durch das geordnete Verhältnis der eigenen Rollen oder Sinnvorstellungen zu denen anderer definiert ist. Er bildet seine neue Identität in Bezug auf Gruppen und Anschauungen, deren Einladung zu einer sein Leben neu definierenden Mitgliedschaft er annahm. Während die anderen und ihre Urteile für den individuierend-reflektierenden Menschen zwar wichtig bleiben, werden ihre Erwartungen, Ratschläge und Empfehlungen jedoch geprüft. Der junge Mensch behält sich das Recht der Auswahl vor. Außerdem ist er darauf vorbereitet, für ihre Auswahl die Verantwortung zu übernehmen. Um diese neue Identität zu stützen, schafft sich das Ich einen Sinnrahmen, der sich seiner eigenen Grenzen und inneren Bindungen bewusst ist und sich selbst als „Weltanschauung“ erkennt. Das Selbst (die Identität) und die Weltanschauung werden unterschieden von denen der anderen und werden als Faktoren in den Reaktionen, Interpretationen und Urteilen erkannt, die man sich in Bezug auf die eigenen Handlungen und die Handlungen der anderen bildet.
- Zum anderen: Damit ein echter Übergang zu Stufe 4 geschieht, muss eine Unterbrechung im Vertrauen auf äußere Autoritätsquellen stattfinden. Die „Tyranny of the they“ - oder das entsprechende Potential - muss untergraben werden. Zusätzlich zu der Art kritischer Reflexion über das früher als selbstverständlich angenommene oder stillschweigende Wertesystem muss für die Stufe 4 auch eine neue Verortung von Autorität innerhalb des Ichs stattfinden.

Die beiden wesentlichen Merkmale des Entstehens der Stufe 4 sind demnach die kritische Distanzierung von einem früheren als selbstverständlich angenommenen Wertesystems und das Entstehen eines exekutiven Ichs. Wenn und weil diese auftreten, entwickelt ein Mensch eine neue Identität, die er durch die Wahl von persönlichen- und Gruppenbindungen und die Gestaltung eines „Lebensstils“ zum Ausdruck bringt.

In der Glaubensstufe 4 beginnt also der Heranwachsende die Wertesysteme als solche zu reflektieren und sie werden aufgrund der Metakognition zum Gegenstand kritischer

Selbstreflexion. Diese Entmythologisierungsstrategie³⁵ scheint für die Stufe 4 natürlich zu sein, denn sie ist eine „entmythologisierende“ Stufe. Der in dieser Stufe stattfindende religiöse Abstraktionsprozess enthält eine Entemotionalisierung des Gottesbezugs und eine Entpersonalisierung des abstrakten Gottesbildes. Diese zeigt sich darin, dass die Person ihre Aufmerksamkeit gewöhnlich nur minimal auf unbewusste Faktoren richtet, die ihre Urteile und ihr Verhalten beeinflussen können.

Symbole und Rituale, die früher so betrachtet wurden, als vermittelten sie das Heilige auf direktem Wege und wären deshalb heilig, werden durch die kritische Prüfung des Selbst in Frage gestellt. Ein gewisses naives Sich-Verlassen und Vertrauen auf die heilige Macht, Wirksamkeit und inhärente Wahrheit des Symbols als Repräsentation ist unterbrochen. Statt dass das Symbol oder die symbolische Handlung die Initiative hat und ihre Macht auf den Teilnehmer ausübt, hat jetzt der heranwachsende Fragesteller die Initiative gegenüber dem Symbol. Der junge Mensch betrachtet in kritischer Reflexion Bedeutungen als abtrennbar von den symbolischen Medien, die sie ausdrücken. In Stufe vier werden bezeichnenderweise Symbole in begriffliche Bedeutungen übersetzt. Wenn das Symbol oder die symbolische Handlung wirklich bedeutungsvoll ist, kann ihre Bedeutung in Propositionen, Definitionen und begrifflichen Grundlagen übersetzt werden. Für diejenigen, die sich vorher mit Hilfe komplexer religiöser Symbole einer bedingungslosen Beziehung zum Transzendenten und zu ihren Glaubensgenossen erfreuten, kann diese Übersetzung ihrer Sinngehalte in begriffliche Prosa ein Gefühl des Verlustes, der Verwirrung, von Leid und sogar Schuld mit sich bringen.

Die überlegene Stärke der Stufe 4 hängt an ihrer Fähigkeit zur kritischen Reflexion über Identität (Selbst) und Weltanschauung (Ideologie). Einhergehend mit ihrer kritischen Reflexion über ihr Sinnsystem unterscheidet sich Stufe 4 qualitativ von Stufe 3 in ihrer Beziehung zu und im Gebrauch von Symbolen. Ihre Gefahren liegen in ihren Stärken: ein übermäßiges Vertrauen auf das bewusste und kritische Denken und eine Art zweiter Narzissmus, in dem das jetzt deutlich begrenzte, reflektierende Selbst die »Realität« und die Perspektiven anderer zu sehr an ihre eigene Weltanschauung anpasst. Nicht zufrieden mit den Selbstbildern und Anschauungen, die von der Stufe 4 festgehalten werden, gelangt der junge Mensch, der zum Übergang bereit ist, dazu, auf etwas zu hören, was vielleicht als anarchische und beunruhigende innere Stimme empfunden wird. Elemente aus einer kindlichen Vergangenheit, Bilder und Energien aus einem tieferen Selbst, ein nagendes Gefühl der Sterilität und Flachheit der Sinngehalte, denen man jetzt dient. Jedes einzelne

³⁵ Entmythologisierungsstrategie ist eine bewusste Vorgehensweise der Person, um Symbole von ihren Sinngehalten zu trennen oder symbolische Darstellungen zu zwingen, ihren Sinn zur Übersetzung in begriffliche oder prozessionale Feststellungen freizugeben (Fowler 2000:204).

oder alle zusammen können die Bereitschaft für etwas Neues signalisieren. „Stories“, Symbole, Mythen und Paradoxe aus der eigenen Tradition oder der anderer können zum Einbruch in die glatte Geschlossenheit des vorhergehenden Glaubens drängen. Die Desillusionierung über die eigenen Kompromisse und die Erkenntnis, dass das Leben komplexer ist, als die Logik der klaren Unterscheidungen und abstrakten Begriffe der Stufe 4 es erfassen können, drängen den Menschen zu einem stärker dialektischen und vielschichtigen Zugriff auf die Lebenswahrheit.

4.2.3 Wissenschaftliche Kritikpunkte der Stufenkonzeption

Ein Überblick der kritischen wissenschaftlichen Literatur über Fowlers Stufenkonzeption ergibt – ähnlich wie bei Oser/Gmünder - folgende Schwerpunkte der Kontroverse und der Bedenken: Untersuchungsmethodik, Stufenstruktur, die kognitiven plus emotionalen Aspekte und die theologischen Gesichtspunkte.

4.2.3.1 Die Untersuchungsmethodik

Im Hinblick auf die Untersuchungsmethodik wird vor allem Fowlers Vorgehensweise und die Validität der Theorie kritisch beurteilt.

➤ Die Vorgehensweise bei der Untersuchung

Fowlers Forschungsweise wird aus mehreren Gründen kritisiert. Die unversöhnlichste Beurteilung wird aus soziopolitischer Sicht von John Broughton (1986:97) formuliert. Er, der selbst ein kognitiv-struktureller Entwicklungspsychologe ist, wirft die Frage auf, ob die Entwicklungsstufen mit der herrschenden sozialen Hierarchie vermischt sind. Es geht ihm dabei sowohl um Klassenstrukturen wie um die Verteilung der Geschlechterrollen. Broughton kritisiert, dass die Theorie der Glaubensentwicklung auf das „Erkennen“ ausgerichtet sei und Glaube werde zum Teil als „Erkennen“ oder „Wissen“ (knowing) beschrieben. Er weist in seiner Kritik auf den wissenssoziologischen Ansatz M. Foucaults (Plumpe & Klammer 1980:185-218) hin, wonach Wissen Macht ist und Macht Wissen hervorbringt. Demnach ist die Frage von entscheidender Bedeutung, wer dieses Wissen definiert und kontrolliert. Daher fordert Broughton eine Klärung der Angemessenheit der Theorie der Glaubensentwicklung z.B. in der Unterscheidung zwischen einer Person „von reiferem Glauben“ auf Glaubensstufe 4 und dem politisch unterwürfigen Bürger. Sharon Parks (1988:104) betont, dass „da die Theorie der Glaubensentwicklung bewusst sowohl

normativ als auch deskriptiv vorgeht, kann diese Art von Kritik - besonders wenn sie auf einer klassen-, geschlechts- oder rassenbezogenen Analyse basiert - nicht ernst genug genommen werden.“

Eine weitere soziopolitische Kritik in Hinblick auf Fowlers Vorgehensweise betrifft das Außerachtlassen genderspezifischer Unterschiede. Die deutlichste und am weitesten gehende Kritik dieser Art kommt aus der Frauenforschung und aus deren Analysen. Im Bereich der kognitiv-strukturellen Entwicklungstheorie hat hier vor allem Carol Gilligan eine einführende Arbeit geleistet. Gilligan (1984) glaubt bei ihren Untersuchungen zur moralischen Entwicklung „eine andere Stimme“ gefunden zu haben, welche moralische Entscheidungen nicht von Rechten und Machtbegrenzungen, sondern von einer Orientierung an Verantwortung und Fürsorge her reflektiere. Sie betont nachdrücklich in ihrer Arbeit die Unterschiede zwischen einer Darstellung der menschlichen Entwicklung als Individuation des Selbst und einer an Beziehungen orientierten Darstellung dieser Entwicklung als Ausbildung eines antwortenden Selbst, das im Kontext einer interdependenten Wirklichkeit lebt. Im Blick auf die Theorie der Glaubensentwicklung im ganzen hat auch Maria Harris (1986:115-136.) an Fowlers Vorgehen Kritik geübt und alternative Metaphern gefordert, mit denen sich die Erfahrungen von Frauen besser beschreiben lassen. Dies gelte für sie besonders dann, wenn auch die weibliche Entwicklung in die Darstellung einbezogen werden soll, sei aber - so u.a. Harris und Gilligan - auch Voraussetzung dafür, dass die Darstellung der männlichen Entwicklung vollständig werden könne. Zudem kommt die Forderung, wonach im Lichte der soziopolitischen Analyse auch andere Bilder als etwa die „Souveränität Gottes“ und das „Reich Gottes“ überprüft werden müsste.

Fowler ist mit diesen kritischen Argumenten vertraut. Er (1987) ist in ausführlicher Weise - mit Einverständnis und mit Kritik - auf sie eingegangen. Aufgrund der feministischen Kritik hat sich Fowler in der letzten Zeit auf den Sprachgebrauch von „Commonwealth der Liebe“ umgestellt. Allerdings hat er in seiner neuen Beschreibung der Stufen der Glaubensentwicklung keine Änderung vorgenommen. Selbst dort nicht, wo Beispiele aus dem Leben von Frauen benutzt werden. Allerdings zeigen verschiedene empirische Untersuchungen von Schweitzer (1993:411-421) und Reich (1997:67-86), dass genderspezifischen Unterschiede in der religiösen Entwicklung gering sind. Am Anfang der Adoleszenz verzeichnen weibliche Probanden höhere Urteilsstufen, aber später verwischen sich die Unterschiede.

➤ Validität der Theorie

Die Validität von Fowlers Theorie wird von mehreren Seiten stark in Frage gestellt. Fritz Oser und Helmut K. Reich (1992:79) bezweifeln die Validität in der empirischen Erfassung der Stufen, „weil sie theologisch-normativ, sozial-affektiv und zugleich in einer Weise inhaltlich umfassend sind, dass sie nicht mehr präzise greifbar werden und zu vielen Spekulationen Anlass bieten“. Sie (Oser & Reich 1992:66) betrachten deshalb Fowlers Ansatz eher theologisch als psychologisch ausgerichtet.

Charles W. Green und Cindy K. Hoffmann (1989:246-254) meinen, dass es nur ansatzweise gelingt, die Stufen von Fowler in einen Fragebogen zu transformieren. Auch die Stufen müssten vermehrt auf andere psychologische Variablen bezogen werden. Diesbezüglich wurde nachgewiesen (Oser & Bucher 2002:946), dass auf Stufe 2 gehäuft extrinsische religiöse Motivation auftritt, auf den Stufen 3 und 4 intrinsische, wohingegen auf Stufe 5 die Quest-Orientierung - „religion as responsive dialogue with existential questions“ - überwiegt. Auch in Hinblick auf die Glaubensaussagen wurde bemängelt (Barnes et al. 1989:412-420), dass sie auf tieferen Stufen noch wortwörtlich, auf höheren Stufen aber nur mehr symbolisch verstanden werden.

Die Validität von Fowlers Entwicklungstheorie wird auch in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand angezweifelt (Schweitzer 2004:155). Es gibt nämlich noch viele Fragen, die noch nicht genügend geklärt bzw. beantwortet sind. Es ist zum Beispiel unklar, was Fowler genau unter Glauben versteht. Deshalb ist auch nicht genügend deutlich, was seine Theorie erfasst und beschreibt. Ungeklärt ist ferner, ob bzw. inwiefern die Entwicklung des Glaubens, so wie sie mit Hilfe der sieben Aspekte dargestellt wird, noch von der Persönlichkeitsentwicklung oder von der Entwicklung des Selbst unterscheiden werden kann. Unklarheit herrscht auch darüber, ob man nicht davon ausgehen müsse, dass sich die Entwicklung in den sieben Aspekten mit unterschiedlichem Tempo vollziehe, so dass zum Beispiel das formal-operationale Denken bereits verfügbar ist, nicht aber die konventionellen Stufen 3 oder 4 des moralischen Urteils. Aufgrund dieser und noch weiterer wichtigen ungeklärten Fragen sagt Schweitzer (2004:155), dass Fowler auf die genannten Problembereiche noch genauer als bisher eingehen müsste, denn solange dies nicht geschieht, wird man nur bedingt von einer empirisch abgesicherten Theorie sprechen können.

Insgesamt kann man also festhalten, dass die wissenschaftliche Validierung von Fowlers Theorie gering ist. Bei der Reaktion Fowlers ist ähnlich wie bei seiner Entgegnung auf die geschlechtsspezifischen Voreingenommenheiten in der Untersuchungsmethodik eine gewisse Doppelsinnigkeit oder Spaltung festzustellen. Denn einerseits reagiert Fowler (2000:341)

bereitwillig auf die kritischen Argumente ein und anerkennt, dass die bisher vorliegenden empirischen Ergebnisse der weiteren Bestätigung bedürfen. Dazu wären vor allem Untersuchungen außerhalb der USA notwendig, so dass sich die kultur- und religionsübergreifende Geltung des Glaubensverständnisses von Fowler und seiner Entwicklungsstufen erweisen könnte. Andererseits beansprucht er doch, eine klare empirische Beschreibung der Glaubensentwicklung gegeben zu haben (Schweitzer 2004:155).

4.2.3.2 Die Stufenstruktur

Ähnlich wie die Entwicklungstheorie von Oser/Gmünder wurde und wird auch Fowlers Stufentheorie aus mehreren Gründen kritisch beurteilt. Während Fowler meint, dass die Glaubensstufen den kognitiv-strukturellen Kriterien für Stufen entsprechen, zeigen Kritiker bei den einzelnen Kriterien erhebliche Abweichungen und Widersprüchlichkeiten auf.

Hans-Jürgen Fraas (1990:70) weist auf die Schwierigkeit hin, die sich hinsichtlich des den Stufen innewohnenden Entwicklungsmechanismus stellt. Während die ersten vier Stufen sich mehr an Piagets Entwicklungstheorie orientieren, sind die späteren Stufen viel stärker abhängig von bestimmten Lebenserfahrungen bzw. theologischen Argumenten. Im folgenden werden noch weitere wichtigen Kritikpunkte erörtert.

➤ Struktur-Inhalt Unterscheidung

Die kognitiv-strukturelle Untersuchung der Glaubensentwicklung hängt entscheidend von der Unterscheidung zwischen Struktur und Inhalt ab. Deshalb wird in der kontroversen Diskussion immer wieder von Fowler eine aussagekräftigere Beschreibung der Beziehung von Glaubensstrukturen zu Glaubensinhalten gefordert.

Die Ergebnisse der Untersuchungen von George Christiano (1986) erwecken einen ziemlich kritischen und skeptischen Eindruck hinsichtlich der Relation von Inhalt und Struktur. Gabriele Bussmann (1990) stellt fest, dass die Beschreibung des Glaubensinhalts in Fowlers Theorie - wie auch in der These von Oser/Gmünder - inakzeptabel ist, weil sie weder die Glaubenserfahrung noch die Glaubensfunktion in die Glaubenscharakteristik einbezieht. Auch F. Schweitzer (2004:156) ist der Meinung, dass Fowler - wie auch Oser/Gmünder - genau die Charakterisierung der Beziehung zwischen Inhalt und Struktur am wenigsten zu gelingen scheint. Heinz Streib (1991) äußert sich diesbezüglich ebenfalls kritisch. Er befürwortet in seiner Analyse eine neue methodologische Annäherung zum Thema, um die narrative Qualität der Glaubensentwicklung besser darzustellen. Sharon Parks (1988:94)

stellt bezüglich der Struktur-Inhalt Unterscheidung kritisch fest, dass die Konsequenzen der Beziehungen zwischen einem bestimmten Glaubensinhalt und den unterschiedlichen Stufenstrukturen in der Theorie von Fowler noch nicht erörtert sind. Die Forschungsergebnisse von H. Streib (2003:20-21) zeigen ausführlich, sowohl die zahlreichen kontroversen Diskussionsargumente als auch den immer noch bestehenden Klärungsbedarf der Thematik.

Fowlers Entgegnung ist auch in diesem Fall nicht wirklich klar. Einerseits bestätigt er (Fowler 2000:118) die Berechtigung der Kritik, wenn er sagt: „Ich gebe bereitwillig zu, dass meine Übernahme des strukturellen Ansatzes bei der Untersuchung von Glauben die Schwierigkeit zwischen ‚Struktur‘ und ‚Inhalt‘ zu unterscheiden, vergrößert hat. Sie hat auch dazu geführt, dass wir versuchen mussten, die Strukturierung der affektiven, wertenden und bildhaften Modi der Erkenntnis einzubeziehen, die Piaget und Kohlberg umgehen wollten.“ Andererseits weist er (Fowler 2000:118) darauf hin, dass der strukturelle Ansatz trotz der Schwierigkeiten dazu befähigt hat, strukturelle Merkmale des Glaubens zu finden und zu beschreiben, die Vergleiche innerhalb einer großen Spannweite von Inhaltsunterschieden ermöglichen.

➤ Allgemeingültigkeit

Die Struktur-Inhalt Unterscheidung ist noch aus einem weiteren Grund von Bedeutung. Denn, wenn es gelänge, die Entwicklungsstufen rein formal, von ihrer Struktur her, und damit unabhängig von ihrer inhaltlichen Ausfüllung zu beschreiben, dann ließe sich wohl auch eine allgemeingültige Bewertung erreichen. Die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Bewertung der Glaubensstufen, die sich nicht auf eine bestimmte Religion, sondern auf allgemeingültige Kriterien stützt, hängt letztlich von der Trennung von Form und Inhalt ab. Mit seiner erwähnten zweideutigen Aussagen über die Trennung zwischen Glaubensstruktur und Glaubensinhalt schwächt Fowler selbst seinen eigenen Anspruch auf die Allgemeingültigkeit des universalisierenden Glaubens ab.

Auch die Studie von Uma Majmudar (1996), welche allerdings die Universalität von Fowlers Theorie zu beweisen und zu unterstützen versucht, wirft Fragen auf im Hinblick auf die interkulturelle Anwendbarkeit der Entwicklungstheorie des Glaubens. Außerdem sieht er auch die Notwendigkeit der Veränderung einiger Stufen, die Fowler ein wenig zu prowestlich betrachtet. Auch die Untersuchungen von Paula Drewek (1996) bestätigen, dass Fowlers Stufentheorie, besonders im Hinblick auf Stufe 3, nicht völlig frei von kulturellem Einfluss anwendbar ist. Heinz Streib (2003:28) schließt zwar die Allgemeingültigkeit der

These Fowlers nicht kategorisch aus. Aber er hebt hervor, dass es noch nicht genügend empirischen Forschungsbeweis gibt, um dem Universalitätsanspruch des Ansatzes von Fowler gerecht zu werden.

Andere lehnen die Allgemeingültigkeit von Fowlers Theorie aus einem ganz anderen Grund ab. Fowler wird vorgeworfen, dass er sich bei der Charakterisierung des Glaubens zu sehr auf biblische Themen, Symbole und Metaphern konzentrierte (Fowler 1988:44). Schweitzer (2004:156) ortet in Fowlers These ebenso diese Einseitigkeit, wenn auch vor allem in Stufe 6: „Bei der höchsten Stufe, von der her die Entwicklung ihre Richtung erst gewinnt und die der Entwicklung ihre Norm setzen soll, erweist sich der Einfluss der christlichen Theologie am deutlichsten.“

Maureen Junker-Kenny³⁶ (2003:81-97) bemängelt in der Theorie von Fowler die kaum vorhandene Empfindlichkeit für den Pluralismus. Allerdings nicht nur in Bezug auf die Stufen der Adoleszenz, sondern in der gesamten Theorie der Glaubensentwicklung. Ihrer Meinung nach ist diese Art von Empfindlichkeit unbedingt notwendig, sobald man die neuen philosophischen Erkenntnisse in die normativen Traditionen vom Guten und Recht mit einbeziehen will.

Fowler versucht seine Kritiker, die ihm christlicher oder biblischer Imperialismus vorwerfen, unter anderem mit einem Hinweis auf die Forschungsarbeit von Wilfred C. Smith (1979) zu überzeugen. Die Arbeit von Smith über Glauben in mehreren größeren religiösen Traditionen zeigt die strukturellen Vergleichbarkeiten zwischen dem radikalmonotheistischen Glauben und dem Glaubensziel bezüglich menschlicher Erneuerung und Vervollkommnung in anderen religiösen Traditionen.

Fowler (1988:44-45) sieht es durch diese vergleichende Untersuchung für sich als erwiesen, dass er den Anspruch stellen darf, dass der universalisierende Glaube tatsächlich universelle Merkmale besitzt. Aber in gleichem Atemzug schwächt er erneut seine Aussage ab, wenn er sagt, dass man allerdings nicht erwarten soll, diese Strukturmerkmale abseits ihrer Integration mit der „strukturierenden Kraft“ der normativen „Inhalte“ der jeweils besonderen religiösen oder philosophischen Tradition zu finden.

➤ Normativer Gehalt der Stufen

Kritiker von Fowler bemerken, dass er sich auch zum normativen Gehalt der Stufen in widersprüchlicher Weise geäußert habe. Einerseits stellt Fowler (2000:318) fest, dass die

³⁶ Sie hat Fowlers Theorie im Hinblick auf das Moralverständnis und auf die Darstellung des Selbst im Kontext der philosophischen und theologischen Ethik untersucht.

inhärente Normativität der Reihenfolge der formalen Glaubenstufen dem gleicht, was Kohlberg für die Stufen des moralischen Urteils postuliert hat. Das heißt, dass jede neue Stufe die Fähigkeiten des Menschen oder der Glaubensgemeinschaft erweitere. Andererseits sagt Fowler (2000:120) auch, dass die Behauptungen über den normativen Gehalt der Entwicklungsstufen auf dem Gebiet des Glaubens mit äußerster Vorsicht und mit noch größeren Einschränkungen ausgesprochen werden können.

Hinsichtlich Fowlers zweideutigen Aussagen bemerkt Schweitzer (2004:156) kritisch, dass es aufgrund dieser abstrusen Formulierung nicht klar ist, ob die Glaubensstufen wirklich eine Hierarchie im Sinne der kognitiv-strukturellen Theoretiker bilden: "Einerseits ist sich Fowler bewusst, dass Sinnorientierungen nicht einfach gegeneinander abgewogen werden können. Hier gibt es kein allgemeingültiges Kriterium, sondern, der Freiheit des Menschen entsprechend, eine Vielzahl gleichberechtigter Entwürfe. Andererseits hegt schon in der Art, wie Fowler die Stufen nach ihrer Differenziertheit untersucht, die Annahme einer Höherentwicklung beschlossen."

Auch Heinz Streib (1997a) betont das Gebot der Vorsicht bei der Annahme einer hierarchischen Entwicklungslogik der Glaubensstufen. Seiner Meinung nach soll man bei dieser Annahme - mitsamt ihren Postulaten einer philosophisch oder theologisch hochbesetzten Endstufe, die auch graphisch, ob nun in Form eine Stufenleiter oder einer Spirale, zum Ausdruck kommt - sorgfältig differenzieren.

4.2.3.3 Kognitive und emotionale Aspekte

Wie bei allen kognitiven Theorien wird auch bei Fowler die affektive Seite der religiösen Entwicklung weniger hervorgehoben. Die Betonung der kognitiven Aspekte der religiösen Entwicklung wird von vielen Kritikern negativ angesehen.

Gil Noam (1993) und Heinz Streib (1997a) haben gewichtige Vorbehalte diesbezüglich, weil sie der Auffassung sind, dass die kognitive Entwicklung nicht der rote Faden der moralischen und religiösen Entwicklung sei. Man sollte demnach statt der kognitiven Entwicklung die lebensgeschichtlich bedeutsamen Faktoren wie z.B. die Interpersonalität und Relationalität in den Vordergrund der Entwicklung stellen.

Klaus Ebert (1981:456-467) sieht die Begrenztheit der Entwicklungsthesen bezogen auf den Bereich der religiösen und moralischen Entwicklung gerade in der weitgehenden Vernachlässigung des Bereichs des Emotionalen und in der vorherrschenden strukturalistischen Sichtweise des Menschen begründet. Gil Noams (1993:171-199) Kritik

bezieht sich auch und vor allem auf die Vernachlässigung der emotionalen, psychodynamischen Dimension: Nach seiner Auffassung haben die Kognitionstheoretiker die Struktur- und Dynamik des Selbst vernachlässigt, indem sie das Werden des epistemischen Selbst als alleinige Repräsentanz der Struktur definierten. Die Lebensgeschichte wurde dabei zum Inhalt der Struktur des epistemischen Selbst. Auch Schweitzer (2004:154) sieht bei Fowler die Gefahr, dass die affektive Seite der Entwicklung unterbelichtet bleibt. Obwohl Fowler darauf besteht, dass sich im Glauben „Rationalität und Leidenschaft vermischen“, werden seine Stufenbeschreibungen eher im Sinne der Erkenntnisfähigkeit als des Gefühls verstanden. In ihnen triumphierte die Beschreibung der kognitiven Entwicklung geradezu über die der emotionalen oder affektiven Entwicklung (Parks 1988:102). Obwohl Fowler beschrieben hat, wie eine Erziehung oder Förderung des Glaubens geschehen kann, wenn Glaube von einer entwicklungstheoretischen Perspektive her verstanden wird, und obwohl er das Verhältnis von Bekehrung und Glaubensentwicklung dargestellt hat, wird Fowlers Arbeit noch immer regelmäßig so verstanden, dass er den statisch erscheinenden Stufen mehr Aufmerksamkeit schenkt als der Bewegung, wie sie in Piagets Verständnis von Äquilibration zu finden ist. Diese Art von Kritik wird von Gorman (1982:105) und Loder (Loder & Fowler 1982:138) noch verschärft. Beide behaupten, dass bei Fowlers Beschreibung von Entwicklung am Ende Stufen statt Personen herauskommen.

Fowler (2000:118-119) betont zwar selbst durchaus die Bedeutung der Affekte und distanziert sich sogar in diesem Punkt ausdrücklich von Piaget und Kohlberg und strebt eine Verbindung kognitiv-struktureller und psychoanalytischer Theorien an. Aber es ist doch nicht zu verkennen, dass seine Stufen - und vor allem die sieben Aspekte, unter denen er die Entwicklung untersucht - sich überwiegend an die kognitiven Theorien anlehnen. Demzufolge kann Schweitzer mit Recht schreiben, dass Fowler hinter der von ihm selbst angestrebten ganzheitlichen Sicht des Glaubens zurück bleibt.

Parks (1988:102-103) bemerkt noch zusätzlich, dass wie andere kognitiv-strukturelle Entwicklungstheoretiker auch Fowler dafür kritisiert werden kann, dass er die Bedeutung des Unbewussten bei der Glaubensbildung nicht angemessen dargestellt habe. Er steht dieser Kritik zwar sehr offen gegenüber, aber es ist nicht bekannt, ob er projektive Tests oder andere Untersuchungsinstrumente dieser Art in seinen Forschungsansatz aufgenommen hat.

4.2.3.4 Theologische Standpunkte

Gerade weil Fowler sich sowohl in seinem Glaubensverständnis wie in seiner Bewertung der Stufen von der christlichen Theologie P. Tillichs und H. R. Niebuhrs leiten lässt, muss nicht nur nach der psychologischen, sondern auch nach der theologischen Angemessenheit seiner Theorie gefragt werden.

Mark Durett (Streib 2003:19) hat Fowlers Theorie gerade im Hinblick auf die theologische Verbindung zu Niebuhr untersucht. Er beurteilt zwar Fowlers Strukturmodell insgesamt relativ positiv, jedoch schlägt er eine Änderung bezüglich Fowlers Auffassung des menschlichen und christlichen Glaubens vor, um Niebuhrs Glaubensverständnis besser zu entsprechen. Fowler benutzt nämlich eine breite allgemeine Definition des Glaubens. Er unterscheidet zwar zwischen Glaube und Glaubensinhalt, aber er versucht mit seiner Glaubensdefinition möglichst allen Dimensionen gerecht zu werden. Der Glaube ist für ihn (Fowler 1984:50) eine allgemeine und universelle religiöse und menschliche Kategorie, ein Konstrukt, das den Modernisierungsprozess des Geistes - die bekannten Vorgänge der Differenzierung, Individualisierung und Pluralismus - reflektiert (Nipkow 1988:272). Deshalb sind nach Fowlers (1988:31) Meinung auch nicht-religiöse Formen wie Vertrauen und Loyalität, als Manifestation menschlichen Glaubens zu verstehen.

Michael Utsch (1991:116) meint, dass die Definition von Glauben bei Fowler kritisch hinterfragt werden müsse, da „Glaube“ bei ihm sehr weit gefasst sei und somit mehr als „Überzeugung im weiteren Sinne“ erfasst werden könnte. Harvey Cox (Fowler 2000:111) sagt zum Fowlers Glaubensverständnis, dass darin etwas liegt, das alle verletzt. Gabriel Moran (1983:122) bemerkt, dass in dem Maße, in dem sich die Anwendbarkeit des Wortes Glaube bei Fowler erweitere, die Breite der Bedeutung verringere. Nach Schweitzers (2004:156-157) Meinung ist Fowlers Verständnis des Glaubens eine rein formale Größe, die nicht mit dem christlichen Glaubensverständnis zusammenfällt. Das christliche Glaubensverständnis, das lässt sich jenseits theologischer Kontroversen sagen, ist immer bestimmt durch den Bezug auf das christliche Gottesverständnis und d.h. auf ein inhaltlich bestimmtes Gottesverständnis. Für Fowler ist der christliche Glaube bzw. die christliche Religion eine inhaltliche Ausfüllung der von ihm beschriebenen formalen Glaubensstruktur.

Gabriel Moran fordert (1983:124) von Fowler ganz stark mehr Präzision im Hinblick auf seine Definitionen, damit man unter anderem erkennen könne, in welcher Beziehung Glaube und Glaubensinhalt zueinander stehen.

Neben den bisher genannten kritischen Argumenten gegen Fowlers Glaubensverständnis gibt es auch stärker nuancierte Kritik. Hans-Jürgen Fraas (Adam & Lachmann 1987:139)

widerspricht Fowler im Hinblick auf den Entwicklungsprozess des Glaubens. Er sagt, dass sich nicht der Glaube entwickelt, sondern der glaubende Mensch in seinen Lebensformen, seinen Ausdrucksweisen und seinen Vorstellungsvermögen: „Der Glaube schon des Kindes als Gottesbeziehung ist im Vergleich zum erwachsenen oder alten Menschen bereits vollwertig; die religiösen Lebensformen, die Manifestationen des Glaubens bilden sich aber in zunehmenden Maß mit der Entwicklung der Persönlichkeit, mit der Lebenserfahrung, mit der Biographie weiter aus.“

Eine weitere kritische Bemerkung kommt von Fernhout (1986:85). Er bemängelt, dass Fowler „Vertrauen“ nicht als einen der sieben Aspekte der Glaubensentwicklung benennt, obwohl Glaube nach Fowler ein lebensgründendes Vertrauen und eine Bindung an Macht- und Wertzentren jenseits persönlicher Kontrolle bedeute.

Schweitzer (2004:140) ortet bei Fowler Inkonsistenz, wenn er einerseits den Glauben auch beim Atheisten sieht, andererseits aber beim Nihilismus will er gerade das Gegenteil des Glaubens feststellen (Fowler 2000:53): „Entweder ist Glaube wirklich eine allgemeinschliche Größe - und dann müsste man auch den Nihilismus als Form des Glaubens verstehen, oder der Glaube ist inhaltlich bestimmt und insofern auch begrenzt. Fowler jedoch scheint zwischen beidem zu schwanken. Dass er diesen Widerspruch nicht auflöst, zeigt die begriffliche Unschärfe, an der seine Theorie zum Teil leidet.“

Ernest Wallwork (1982:374) spricht in seiner Kritik die mangelnde Betonung der Affekte bezüglich des Glaubens an. Er fragt, ob man überhaupt Glauben - nach Fowlers Auffassung - diskutieren kann, wenn man der Erfahrung von Angst, Leere, Leiden, Furcht und Ehrfurcht nicht in tiefergehender Weise Rechnung trägt? Aufgrund dieser und ähnlicher kritischen Bemerkungen überrascht nicht, wenn Michael Utsch (1991:116) sagt, dass Fowlers Anspruch, den Glauben in seiner Ganzheitlichkeit zu erfassen, hinterfragt werden müsse.

Wallwork (1982:375) kritisiert auch Fowlers Glaubensverständnis, weil es ausschließlich mit dem „Erkennen“ verknüpft sei. Er bemerkt, dass es nicht dasselbe sei, ein letztes Wertzentrum zu haben und eine seelische Bindung an diesen Wert einzugehen. In Fowlers Betonung des Kognitiven spiegle sich vielleicht nicht nur Piagets Konzentration auf Kognition, sondern auch die Trennung von Kopf und Herz, Geist und Körper, die in der protestantischen Theologie weithin vorherrsche.

Aus dem bisher zu Fowlers Glaubensverständnis Gesagten geht deutlich hervor, dass es ihm um das Streben nach Sinn geht. Er sieht in diesem Streben eine universelle Erscheinung. Schweitzer (2004:138) kritisiert allerdings, dass er versäumt hat, genauer zu erörtern, ob es sich dabei um ein Erzeugen neuen Sinns oder um ein Erschließen vorhandenen Sinns handelt.

Die Frage, ob Sinn gefunden oder geschaffen wird, ist bei Fowler nicht geklärt. So besteht nach Nipkow (1982:47-49) die Gefahr, dass einerseits Sinn als beliebig erzeugbar und andererseits der Mensch als Produzent seines eigenen Lebenssinns erscheint. Dies wäre aber fatal. Schweitzer (2004:139) bemerkt dazu: „Einen Sinn des Lebens kann man sich gerade nicht selbst geben. Man muss ihn finden, erfahren oder, theologisch formuliert, sich geben lassen.“

Außerdem kritisiert O. H. Park (1989:189-204) in seiner Analyse die verzerrte theologische Dimension von Fowlers Stufentheorie. Er weist darauf hin, dass Fowler in seiner Theorie die dunkle Seite der menschlichen Natur mit seiner Geringfügigkeit und Sündhaftigkeit unbeachtet lässt. Park (1989:204) behauptet, dass dieses Defizit zum einen mit Fowlers starker Verbindung zum strukturellen Entwicklungsmodell und zum anderen mit seinen optimistischen Ansichten bezüglich des menschlichen Wesens zusammenhängt. Park (1989:204) folgert am Ende seiner Analyse über Fowlers Theorie folgendermaßen: “His theory would be more balanced and useful for Christian education,” Park concludes, “if it paid more attention to the inescapably conflictual aspects of human being.”

4.2.4 Kontroverse Analyse der Stufe 3 und 4 nach Fowler

Die gerade entfaltete Diskussion von Fowlers Stufentheorie enthält Themenbereiche, die zwar - wie schon bei Oser/Gmünder in Kapitel 4.1.3 - nicht ausschließlich mit der Entwicklung der Religiosität in der Adoleszenz zu tun haben. Aber sie lassen die allgemeinen Konfliktpunkte erkennen, die sehr wohl auf Fowlers Aussagen bezüglich der religiösen Entwicklung in der Adoleszenz Auswirkungen haben.

In diesem Abschnitt werden einige Aspekte zusätzlich dargelegt, die direkt die Glaubenstufen 3 und 4 betreffen. Dies soll einerseits das Bild der wissenschaftlichen Kontroverse zur Fowlers Glaubensentwicklung vervollständigen. Andererseits sollen die so gewonnenen Kenntnisse helfen, die These und ihre Anwendungsmöglichkeit besser zu beurteilen.

Die kritische Diskussion über die beiden Stufen wurde in den letzten Jahren vor mehreren Forschern geführt. Die aktuellsten Untersuchungsergebnisse stammen von Hermann-Josef Wagener (2002), Richard Osmer und Friedrich Schweitzer (Osmer & Schweitzer 2003a).

Richard Osmer und Friedrich Schweitzer (Osmer & Schweitzer 2003a) sprechen in ihrer Untersuchung überwiegend positiv über die Glaubensstufen der Adoleszenz. Sie vergleichen in ihrer Forschung ihre eigenen Beobachtungen in Bezug auf die globale Reflexivität mit der

Stufentheorie von Fowler. Anhand der Ergebnisse dieser Vergleichsanalyse halten die beiden Forscher die Theorie der Glaubensentwicklung sowohl aus religionspädagogischer Sicht als auch aus der Sicht der Praktischen Theologie für hilfreich. Sie stellen fest, dass die Globalisierung die religiöse Haltung der Heranwachsenden in der Adoleszenz aus mehrerer Hinsicht sehr stark beeinflusst. Deshalb sei es wichtig, sie als einflussreichen Faktor in der religiösen Erziehung zu thematisieren. Osmer/Schweitzer (2003a:146-149) glauben, dass Fowlers Theorie im Hinblick auf den Beitrag der Religion zu unserer rasch globalisierenden und multikulturellen Welt ein hilfreicher Dialogpartner sein kann. Ganz besonders die Stufen 3 und 4 sollen - ihrer Meinung nach - nützliche Alternativen zum Fundamentalismus, zu einem moralisch beschränkten Kosmopolitenismus und zu einer relativistischen Postmoderne geben.

Die Gedankenführung der beiden Forscher über die Rolle der globalen Reflexivität in der religiösen Erziehung scheint nachvollziehbar zu sein. Auch die Ergebnisse der Vergleichsanalyse scheinen plausibel zu sein. Jedoch ist notwendig darauf hinzuweisen, dass die Aussagekraft der Ergebnisse der Beobachtungen von Osmer/Schweitzer ziemlich gering sei, weil sie empirisch zu wenig validiert sind. Osmer/Schweitzer (2003a:148-149) sagen selbst, dass ihre Interpretationen für Hypothesen gehalten werden sollen, die weitere Prüfung benötigen: „While they appear quite plausible, at least to us, they are not based on empirical studies beyond our preliminary interviews. In this sense, these interpretations should be considered hypotheses that are in need of further examination.”

Hermann-Josef Wagens Kritik zielt im Hinblick auf die Stufen 3 und 4 einerseits auf die Nichtberücksichtigung der Konfliktbereiche in der religiösen Entwicklung und auf die damit verbundenen fälschliche Verortung der Probanden in die jeweiligen Stufen. Es wird also bemängelt, dass James Fowler die problematischen Bereiche religiöser Entwicklung unberücksichtigt lässt. Folglich scheinen die Ausführungen zur Glaubensstufe 3 und 4 teilweise stereotyp, zu einfach und zu undifferenziert zu sein.

Wagener (2002:245) zeigt anschaulich, dass problematische und krisenhafte Elemente der Glaubensentwicklung bei Fowler nicht auftauchen oder werden sie teilweise von ihm verharmlost werden. Als Beispiels dafür führt er an dieser Stelle Fowlers Einordnung des Probanden „Herr D.“³⁷ in Stufe 3 an: „Obwohl James W. Fowler selbst erkennt, dass Herr D. den grundlegenden ‚Sinn hinter dem menschlichen Leben als eine völlig bedeutungslose oder unverständliche Frage zur Seite‘ schiebt, ordnet er die Religiosität von Herrn D. nicht seiner

³⁷ Herr D. ist zwar kein Jugendlicher (36 Jahre alt), aber Wagener geht es hier um die Beurteilung Fowlers Vorgehensweise und nicht um die Beschreibung der Glaubensentwicklung von Herrn D.

definierten Glaubensstufe 4, in der die Relativierung und den Reduktionismus von Sinngehalten lokalisiert, zu.“ Diese Fehleinschätzung von Fowler wird nach Wagener erst dann wirklich auffällig, wenn man die Entwicklungskriterien der Profilmuster anwendet. Da stellt sich nämlich heraus, dass Herr D. sich nicht mehr als ein religiöser Mensch versteht, er erlebt den Glauben als unsinnig und betrachtet ihn als metakognitiv: „... Ich bin jetzt kein religiöser Mann, bin es nie gewesen und werde es auch nie sein. Religion ist einfach eine Menge Unsinn meiner Ansicht nach. Ich meine, wir sind geboren, wir leben hier, wir sterben, und das ist alles. Religion gibt den Menschen etwas, woran sie glauben können, dass es noch etwas anderes gibt, weil sie wollen, dass es noch etwas anderes gibt, aber das gibt es nicht“ (Fowler 2000:184). Die Tatsache, dass Herr D. für den grundlegenden Sinn menschlichen Lebens kein Interesse zeigt, weist nach Fowlers Erkenntnis auf ein kognitiv religiöses Urteilen mittels Dezentralisierung oder Disjunktion hin (Fowler 2000:184). Wagener (2002:245) stellt fest, dass Herr D. metakognitiv argumentiert und Werte diskutiert, um sich selbst von anderen zu unterscheiden. Demzufolge ist Herr D. religiöses Urteilen in Stufe 4 zu lokalisieren, weil diese Kriterien die Glaubensstufe 4 charakterisieren. In Glaubensstufe 4 geht es nämlich nicht nur um eine Verflachung, Relativierung der ererbten Weltansichten und Wertsysteme oder Tendenz zum Reduktionismus der Sinngehalte (Fowler 2000:197-199), sondern um die bewusste Wahrnehmung der Unsinnigkeit des übernommenen Glaubens (Wagener 2002:245). Diese Sichtweise und die Tatsache, dass Herr D. die Werte diskutiert, um sich von Anderen abzusetzen, lehnt Fowler (2000:185) ab.

Wagener (2002:246) zeigt ferner, dass auch die Einstufung der zwei Probanden „Linda“ und „Brian“ in die Glaubensstufe 3 nicht ganz richtig sei. Nach den Äußerungen der beiden Versuchspersonen, die Fowler (2000:172-178) als Ankerbeispiele für seine Definition der Glaubensstufe 3 anführt, sind Linda der Übergangsstufe 2-3 und Brian der Übergangsstufe 3-4 zuzuordnen. Bei seiner Begründung weist Wagener in Bezug auf Linda auf ihr religiöses Urteilen hin, das eine Reziprozität aufweist, wobei die Kognitionen noch emotional ungetrennt erlebt werden. Kognition und Gefühl werden also gleichgesetzt. Wenn man das mit Fowlers Analyse zum Gottesbild vergleicht, dann verfeinert sich Lindas „Gottesbild“. Demnach kann der Gefährte sowohl führen wie in Stufe 2 als auch bestätigen und lieben wie in Stufe 3.

Auch Brians religiöse Urteilsstruktur beinhaltet Aspekte der Stufe 3 und 4. Wagener meint (2000:246), dass er sich genau im Übergang befindet. In Brians Argumentation (Fowler 2000:177-178) treten nämlich deutlich Fragmentarisierung, Zweifel (Merkmal der

Stufe 3) und die ersten Ansätze einer Metakognition und Entemotionalisierung (Merkmal der Stufe 4) hervor (Wagener 2000:247).

Abschließend stellt Wagener (2000:47) fest: „Das ‚Konventionelle‘ der Glaubensstufe 3 nach Fowler müssen wir dahingehend verändern, dass wir es nicht auf die gesamte Gesellschaft, sondern ausschließlich auf die narzisstisch-spiegelnde Gruppe, Clique oder gleichgesinnten Gruppe beziehen.“

4.2.5 Fazit

Nach der Entfaltung der kontroversen Analyse der Glaubensentwicklung von Fowler wollen wir die gewonnenen Erkenntnisse kurz zusammenfassen.

Fowlers Untersuchungsmethode wird aus mehreren Gründen bemängelt und die Validität seiner Theorie aufgrund schwerwiegender Argumente in Frage gestellt. Die Aussagekraft seiner Forschungsergebnisse ist wegen der kleinen Anzahl von Probanden und aufgrund dessen vorläufigen Charakters sehr eingeschränkt. Auch die vielfach zweideutigen Aussagen und Reaktionen von Fowler auf kritische Bemerkungen tragen der Instabilität seiner Theorie bei. Die Stufenstruktur der Glaubensentwicklung und die Hierarchisierung der Stufen scheinen vom religiösen Ideal von Fowler bestimmt zu sein.

Wir haben erkennen können, dass obwohl Fowler die Bedeutung der Affekte in seiner Theorie mehr als Oser/Gmünder betont, die Überbetonung der kognitiven Aspekte augenscheinlich ist. Diese Faktum und die Vernachlässigung der Emotionalität als wichtiger Teil der Glaubensentwicklung zeigen die Grenzen der Anwendbarkeit von Fowlers Theorie ganz klar auf.

Aus theologischer Hinsicht haben wir durch die kontroverse Diskussion erkannt, dass während bei Oser/Gmünder in dem vagen Beschreibung des Letztgültigen der Schwachpunkt der These liegt, es bei Fowler die sehr breitgefaste Glaubensdefinition ist. Die unklare Begriffsdefinition stößt bei den allermeisten Kritikern auf deutliche Ablehnung. Denn eine Glaubensentwicklung in sich, ohne einen klar definierten Glaubensinhalt, macht kaum Sinn. Fowlers Theorie leidet aber nicht nur unter der begrifflichen Unschärfe, sondern auch unter der widersprüchlichen Begriffsanwendung hinsichtlich des Glaubens.

Die kontroverse Analyse der Stufen 3 und 4 hat ergeben, dass bei Fowlers verallgemeinernde, zu vereinfachende und zum Teil widersprüchliche Vorgehensweise und Argumentation zu Fehleinschätzungen der Glaubensentwicklung der Probanden geführt hat.

Wir konnten erkennen, dass das Allgemeine der Stufe 3 keineswegs auf die Gesamtheit der Heranwachsenden, sondern nur auf eine spezielle Gruppe von ihnen bezogen werden kann.

Diese Übersicht der kritischen Reflexionen im Hinblick auf die Entwicklungstheorie von Fowler zeigt, dass die verschiedenen überwiegend theologischen Standpunkte nicht in eine harmonische Synthese zusammengefasst werden können. Jedoch sind die entfalten Positionen in der Ernsthaftigkeit ähnlich, mit der sie auf die Herausforderung einer Theorie reagieren, die, ohne seine Wurzeln in der Theologie zu verweigern, seine Grundprinzipien von der kognitiv-strukturellen Entwicklungstheorie nimmt (Streib 2003:22). Anhand der sehr unterschiedlichen Auffassungen und Standpunkte der wissenschaftlichen Kritiker und aufgrund der widersprüchlichen Antworten und Erklärungsversuche von Fowler auf wichtige Fragen kommt man auch zu der Folgerung, dass die von Fowler festgelegte Stufentheorie des Glaubens nicht unmissverständlich nachweisbar und demzufolge umstritten ist.

4.3 Zusammenfassung

Am Ende dieser wissenschaftlichen Kontroverse über die kognitiv-strukturelle religiösen Entwicklungstheorien, kann man feststellen, dass in der Diskussion weder die Bedeutung noch der Stellenwert der Theorien eindeutig determiniert werden. Anhand der entfalten mehrperspektivischen Argumente verschiedener Wissenschaftler kann man nur eins mit Gewissheit erkennen: Eine eindeutige, sei es positive oder negative, und klare Einstellung zum Thema lässt sich nicht feststellen.

Je nach dem, aus welcher ideologischen Denkrichtung oder aus welchem wissenschaftlichen Hintergrund die Ansätze von Oser/Gmünder und Fowler betrachtet werden, werden die verschiedenen Anregungen für die Rekonstruktion der religiösen Entwicklungstheorien dargestellt. Dementsprechend wird auch die Bedeutung der Stufentheorien in der religiösen Erziehung von den zitierten Forschern mehr oder weniger kritisch betrachtet. Bemerkenswert ist, dass die Theorien in ihrem ursprünglichen, von Oser/Gmünder oder Fowler gedachten, Sinn nur als Hypothese oder als Diskussionsvorlage Anerkennung genießen.

Es war zu erkennen, dass die Fragen, die im Jugendalter häufig aufbrechen, auf dem Hintergrund kognitiv-struktureller Theorien zwar sehr gut verständlich werden. Sie entsprechen der mit dem formal-operationalen Denken (Piaget) entstehenden Möglichkeit der kritischen Prüfung vorgegebener Traditionen. Aber die Grenzen der kognitiv-strukturellen

Theorien, die mehr mit ihrer inhaltlichen Ausrichtung zu tun haben, werden bei ihrer Anwendung klar deutlich.

Eine systematisch-kritische Untersuchung der Stufentheorien von Oser/Gmünder und Fowler kann sich nicht darin erschöpfen, nur die Mangelhaftigkeit und Umstrittenheit beider Theorien nachzuweisen. Denn zu einer wissenschaftlichen Kontroverse gehört zumindest die Erwähnung grundsätzlicher alternativer Theorien und Ansätze. In dieser Hinsicht soll erwähnt werden, dass es vor allem G. Moran (1983) war, der die Diskussion mit alternativen Bildern der Entwicklung zur religiösen Lebensgeschichte des Individuums schon für den amerikanischen Sprachraum eröffnet hat. Aber auch in Europa wurden mehrere Gegenentwürfe zur Osers und Fowlers Theorie aus verschiedenen Sichtweisen präsentiert. Dementsprechend trat H-G. Heimbrock (in Fraas & Heimbrock 1986) explizit in die Auseinandersetzung mit der kognitiven Psychologie Fowlers und Osers ein. G. Bittner (1988) meldete sich mit seiner Alternative aus psychoanalytischer Sicht zu Wort. Armin Mauerhofer (2001:72-84) präsentierte einen Gegenentwurf aus der Sicht der Bibel.

Die Erkenntnisse der Kontroverse und die verschiedenen Gegenentwürfe ändern jedoch nichts daran, dass die Theorien der religiösen Entwicklung von Oser/Gmünder und Fowler als theologischer Antwortversuch auf den Umgang mit Religion in der heutigen modernen Gesellschaft angesehen werden und als Forschungsgrundlage dienen.

5. Konsequenzen für die Praktische Theologie

Anhand der gewonnenen Erkenntnisse der mehrperspektivischen kontroversen Diskussion ergeben sich mehrere spezifische Konsequenzen für die Praktische Theologie. Zuerst sollen an dieser Stelle die möglichen Auswirkungen, die durch die Anwendung der religiösen Entwicklungstheorien hervorgerufen werden, erwähnt werden. Anschließend werden die signifikanten religionspädagogischen Konsequenzen im Hinblick auf die Adoleszenz entfaltet.

5.1 Mögliche allgemeine Auswirkungen der Stufentheorien

Wenn man die einschlägigen wissenschaftlichen Veröffentlichungen betrachtet, erkennt man, dass die religiösen Entwicklungsthesen bezüglich ihrer Auswirkungen für die Praktische Theologie widersprüchlich beurteilt werden. Einerseits wird die Nützlichkeit der Theorien behauptet, andererseits werden aber von den Befürwortern selbst die Aussagen von Oser/Gmünder und Fowler kritisch in Frage gestellt. Als Beispiel dafür kann man unter anderem F. Schweitzer (2004: 137 und 159) und Karl E. Nipkow (1988:15) erwähnen. Beide von ihnen weisen darauf hin, dass die religiösen Entwicklungstheorien bei einer Reihe von religionspädagogischen Fragestellungen anregend und hilfreich seien und dass sie dazu beitragen würden, die Bedingungen für Verkündigung, Seelsorge, Erziehung und Unterricht neu zu überdenken. Aber die eben entfaltete Kontroverse zeigt uns, dass sowohl Schweitzer als auch Nipkow in der Diskussion selbst grundsätzliche Kritik an den Stufentheorien üben und sie ohne bedeutende Modifikation nicht annehmen wollen.

Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass die Auswirkungen der religiösen Entwicklungstheorien selbst unter den Befürwortern nicht einhellig positiv angesehen werden. Aufgrund dieses gemischten bis zurückhaltenden Verhaltens der Fachleute sollen in diesem Abschnitt vor allem die eventuellen negativen Auswirkungen, die durch die Anwendung von Oser/Gmünders und Fowlers Thesen auftreten könnten, im Mittelpunkt gerückt werden. Denn erst wenn man die Risiken eines Weges kennt, kann man sich entscheiden, ob es sich lohnt, ihn zu gehen. Demzufolge sollen an dieser Stelle drei Aspekte der Stufentheorien - Zielsetzung, Fortschrittsdenken und das Denken in Stufen - im Hinblick auf ihre möglichen negativen Auswirkungen für die Praktische Theologie allgemein näher betrachtet werden:

5.1.1 Auswirkungen der Zielsetzung

Die kontroverse Diskussion lässt erkennen, dass sowohl bei Oser/Gmünder als auch bei Fowler das Ziel der religiösen Entwicklung eine unabhängige und gleichwertige Partnerschaft mit Gott bzw. mit dem Ultimaten sei. Nipkow (1988:19) bestätigt dieses Ergebnis der Kontroverse, indem er sagt, dass die Zielperspektiven der kognitiv-strukturellen Theorien der religiösen Entwicklung die Wertschätzung von Autonomie, Rationalität und Subjektivität sei. Dem widerspricht A. Mauerhofer (2001:82) aus der christlich-traditionellen Sicht. Er versteht unter dem Ausdruck „mündiger Christ“ weder eine menschliche religiöse Autonomie (Oser/Gmünder) noch den Entwicklungszustand, der einen als Partner für Gott qualifiziert (Fowler). Für ihn ist das Ziel des geistlichen Wachstums also nicht eine absolut autonome und freie Beziehung zum Ultimaten oder die selbstbewusste, mit Hilfe der „generativen tiefenstrukturellen Tendenzen“ (Fowler 1987:54) ermöglichte Partnerschaft mit Gott, sondern das von Gott uneingeschränkt bestimmte Leben des Menschen. Demnach betrachtet er das Ziel der religiösen Entwicklungstheorie, das Erreichen die von Oser/Gmünder oder von Fowler her definierte höchste Entwicklungsstufe, überhaupt nicht erstrebenswert, denn das führt niemals zu Gott.

Mehrere Kritiker sind davon überzeugt - wenn auch aus anderer Sicht als Mauerhofer -, dass diese Zielsetzung der Entwicklungstheorien mögliche Gefahren in sich birgt. Zum einen kann die wachsende und sich immer weiter entwickelnde Autonomie des Heranwachsenden gegenüber Gott dazu führen, dass Gott in seinem Engagement völlig an Bedeutung verliert. Denn um die Spannung zwischen der eigenen Autonomie und Gottes Übermacht aufzulösen, differenziert das Denken des Jugendlichen strikt zwischen dem Sakralen und Profanen, und zwar so, dass das Profane das Sakrale wird. Dies kann dann zu einem Entwicklungsstillstand der Religiosität führen, denn gerade in der Adoleszenz lässt der religiöse Konformitätsdruck nach. Zudem unterminiert der Wertwandel die Autoritätsbasis religiöser Instanzen und schwächt die religiöse Sozialisation (Döbert 1988:161).

Zum anderen zeigt sich in der Bestrebung nach Autonomie und Rationalität gleich, wie sehr die religiösen Entwicklungstheorien selbst dem neuzeitlichen, sich selbst weithin säkular verstehenden, Denken verpflichtet wissen. Dadurch bestehe die Gefahr, dass die religiöse Entwicklung und Erziehung mehr die Anpassung an eine säkulare Kultur als den Widerstand im Namen neuzeitlich übergangener Religion bedeute (Nipkow 1988:19).

Im Hinblick auf die Anpassung der religiösen Entwicklung an die säkulare Gesellschaft fällt die warnende Aussage Nipkows (1988:20) auf, wonach Glaubensentwicklung und

religiöse Erziehung in einem von gesellschaftlichen Kräften bestimmten Bedingungsfeld zu verantworten sei, das sozialer Ungerechtigkeit Vorschub leiste. Diese Mahnung zeigt, dass die Übernahme der gesellschaftlichen sozialen Ungerechtigkeit durch die religiöse Entwicklung sozusagen vorprogrammiert sei. Denn es besteht sehr wohl die Gefahr, dass die religiöse Entwicklung die Anpassung an eine säkulare Kultur bedeutet. Diese Aussage ist nicht einfach zu entkräften, wenn einerseits Gloria Durka (1988:228-241) unter Bezugnahme auf C. Gilligan daran erinnert, dass bei der Anwendung der vorliegenden Stufentheorien das nach wie vor bestehende Problem gesellschaftlicher Ungleichheit nicht zu verdrängen sei. Andererseits stellt auch Oser (1988:57) selbst fest, dass das religiöse Urteil von der Sozialschichtzugehörigkeit abhängig sei.

5.1.2 Auswirkungen des Fortschrittsdenkens

Viele kritische Stimmen der Kontroverse betonen eine weitere möglicherweise negative Auswirkung der religiösen Entwicklungstheorien im Hinblick auf das Fortschrittsdenken, das der hierarchischen Stufenfolge zugrunde liegt. Denn dieses Fortschrittsdenken erwachse aus den in der Gesellschaft verbreiteten Ideologien von Fortschritt, Wachstum und Leistung (Schweitzer 2004:161). Auch G. Moran (1988:165-180) spricht diese Gefahr an, wenn er vor dem Wachstumsoptimismus und den Machbarkeitsvorstellungen der Entwicklungstheorien warnt. Die Ansätze von Oser/Gmünder und Fowler wollen Erziehung nur als Hilfe zum Fortschritt verstehen. Ein solches Verständnis bleibt jedenfalls für die religiöse Erziehung unzureichend (Schweitzer 2004:258). Zwar muss auch die religiöse Erziehung an einem Fortschritt im Sinne der religiösen Mündigkeit gelegen sein. Wenn aber die religiöse Erziehung nur auf einen möglichst weitreichenden und raschen Fortschritt hin zur höchsten Stufe setzen, könnte sie die jugendlichen Menschen mit ihren Entwicklungsbedürfnissen nur verfehlen, warnt Schweitzer (2004:161) eindringlich.

Demnach darf die religiöse Erziehung also keinesfalls auf einen möglichst weitreichenden und raschen Fortschritt hin zur höchsten Stufe setzen. Dies könnte die Jugendlichen mit ihren Entwicklungsbedürfnissen nur verfehlen. Sowohl in der Seelsorge als auch in der Religionspädagogik bestünde demnach die Gefahr, dass die religiöse Entwicklung als Vollkommenheitsstreben aufgefasst werden könnte. Schweitzer (2004:163) betont, dass das theologisch kategorisch abzulehnen ist: „Das Streben nach religiöser Perfektion bringt den Menschen nicht zu Gott und auch nicht zu sich selbst, sondern kann nur in der Selbstüberforderung und Selbstzerstörung enden.“

5.1.3 Auswirkungen des Denkens in Stufen

Das Denken in Stufen in der religiösen Entwicklung ist, wie wir in der Kontroverse gesehen haben, äußerst umstritten. Diese Denkweise zwingt, nach den Schlussfolgerungen mancher Kritiker überhaupt zu einem Verzicht auf eine religionspädagogische Aufnahme kognitiv-struktureller Theorien.

Vor allem der Stufenbegriff wird als der religiösen Entwicklung unangemessen angesehen und sogar als gefährlich beurteilt. Denn von Stufen zu sprechen leiste dem Schubladendenken Vorschub und befestige Vorurteile.

Heinz Streib (2003:34-35) hält den Begriff der „Stufe“ für problematisch, weil damit gesagt sein soll, dass alle vorangehenden Stufen in der aktuellen aufgehoben seien. Zudem würde es bedeuten, dass es keine Regression in der Entwicklung gibt und dass die jeweils aktuelle Stufenstruktur durchgängig angewendet wird. Er schlägt vor, statt von „Stufen“ nun von „Stilen“ zu sprechen, wobei „Stil“ der Modus des Zugangs und Umgangs mit Religion bedeuten soll. Streib (1997b:48-69) sagt: „Gerade mit dem Stilbegriff kann die Nicht-Reduzierbarkeit von Religion auf kognitive Operationen festgehalten werden.“

Hann-Jürgen Fraas (Adam & Lachmann 1987:148) sagt, dass dem Stufenbegriff die Vorstellung nahe liege, dass es sich um eine Wertung handle, „und zwar nicht nur im Hinblick auf die abstrakte Denkfähigkeit, sondern eben auf Religion.“ Auch Nipkow (1988:282) stellt fest, dass die diesbezüglichen Gegenargumente von Fowler oder Oser/Gmünder zu kurz greifen. Denn es liegt in dem Umstand, „dass eine stufenförmige Sequenz, sei sie „hart“ oder „weich“, trotz aller Absicherungen faktisch eine normative Hierarchie zum Ausdruck bringt.“

Mauerhofer (2001:84) sieht darin die größte Gefahr der religiösen Phasenmodelle, dass man den Religionsunterricht den religiösen Entwicklungsstufen der Heranwachsenden anzupassen sucht, obwohl gerade diese Stufen sowohl wissenschaftlich als auch theologisch in Frage gestellt werden. In dieser Ausführung wurde schon mehrmals darauf hingewiesen, dass die kognitiv-strukturellen Stufentheorien einen tieferen Zugang zu den unterschiedlichen Verstehensmöglichkeiten der Jugendlichen nicht ermöglichen (Schweitzer (2004:106). Gleich oft wurde die Warnung Schweitzers (2004:161) erwähnt, wonach eine Wahrnehmung der Jugendlichen nur durch die Brille von Stufen fatal wäre. Aus diesem Grund scheint, aus praktisch-theologischer Sicht die Berücksichtigung der allgemeinen entwicklungspsychologischen kognitiv-strukturellen Entwicklungsstufen wichtiger zu sein, als die besondere Beachtung religiöser Entwicklungsstufen.

Man entdeckt noch eine weitere mögliche negative Auswirkung der Stufentheorien, wenn man die Ausführungen von Anton Bucher und Helmuth Reich (Bucher & Reich 1989:23) betrachtet. Sie sind der Meinung, dass der heranwachsende Mensch nicht mehr als Adressat der religiösen Vermittlung, sondern als Subjekt der eigenen religiösen Entwicklung gesehen wird. Demnach sollten Jugendliche nicht durch Wissensvermittlung und Korrektur unterrichtet werden. Denn von einer strukturgenetischen Sichtweise her ergibt sich der pädagogische Imperativ, die in den Untersuchungen von Oser/Gmünder und Fowler beschriebenen religiösen Konzepte der Heranwachsenden zu respektieren und sich davor zu hüten, sie vorschnell zu korrigieren oder zu verbessern. Diesen durch die Strukturtheorien aufgezwungenen Verzicht auf einen normativ-deduktiv präzisierbaren Vermittlungsansatz sieht Mauerhofer (2001:85) als eine falsche Beeinflussung der Zielsetzungen des Religionsunterrichtes an.

5.1.4 Fazit

In Hinblick auf die möglichen allgemeinen Auswirkungen der Entwicklungstheorien für die Praktische Theologie lässt sich also zusammenfassend sagen, dass die gewonnenen Erkenntnisse insgesamt zur Achtsamkeit im Hinblick auf die unbedenkliche Umsetzung der Theorien von Oser/Gmünder und Fowler mahnen. Wenn die Entwicklungsansätze in der Praktischen Theologie, besonders in der Religionspädagogik - ungeachtet der Risiken und der möglichen negativen Auswirkungen - jedoch angewendet werden, empfehlen die Fachleute einige, die Stufentheorien der religiösen Entwicklung modifizierende, religionspädagogische Konsequenzen zu beachten.

5.2 Religionspädagogische Konsequenzen

Die gesamten Ergebnisse der Kontroverse zur Entwicklung der Religiosität bergen mehrere ausschlaggebende Konsequenzen für die Religionspädagogik. Die gewonnenen Erkenntnisse eröffnen neue Handlungsmöglichkeiten und schaffen Voraussetzungen, systematische und zielführende religionspädagogische Initiativen zu setzen. Es wird in diesem Abschnitt versucht, die wichtigsten von denen, wenn auch nur ansatzweise, zu entfalten.

5.2.1 Mehr Beachtung der Lebensgeschichte in der religiösen Entwicklung

Unsere mehrperspektivische Analyse lässt in den religiösen Entwicklungsansätzen einen Zusammenhang zwischen Lebensgeschichte und Religion erkennen.

Heinz Streib (1997a) ist allerdings der Meinung, dass die Lebensgeschichte, obwohl sie eine bemerkenswerte Rolle in der religiösen Entwicklung spielt, nicht genug beachtet wird. Er weist darauf hin, dass die von ihm vorgeschlagene Modifizierung - die Anwendung des Ausdrucks religiöse Stile³⁸ anstatt religiöse Stufen - könnte dazu geeignet sein, die Relevanz von Lebensgeschichte stärker zu unterstreichen. Denn vom Stilbegriff selbst kann ein entscheidender Beitrag zur Relativierung und Umkehrung des kognitiven Primats erwartet werden, jedenfalls dann, wenn seine Bezogenheit auf die Lebensgeschichte ernstgenommen wird. Gil Noam (1986:151-191) hat den Stilbegriff im Zusammenhang der Aufwertung von Lebensgeschichte im Horizont kognitiv-struktureller Entwicklungstheorien in diesem Sinne ebenfalls in Gebrauch genommen.

Heinz Streib (1997a) präzisiert die Bedeutung von lebensgeschichtlichen Themen für die religiöse Entwicklung und für die Präferenz religiöser Stile, indem er sagt, es gehe dabei um persönliche Mythen, um individuell relevante Geschichten, die narrativen Charakter haben und narrativ vermittelt sind. Auch F. Schweitzer (2004:174) sagt diesbezüglich, dass die Lebensgeschichte am besten als Erzählung verstanden werden kann. Im Blick auf die Identitätsbildung kann dazu auf die Perspektive Paul Ricoeurs (1996) verwiesen werden, der das menschliche Verwobensein in ein Gewebe von Geschichten als Ermöglichung von Identität analysiert hat (Streib 1994:181).

Über die Bedeutung der Lebensgeschichte im Hinblick auf die kognitiv-strukturellen Theorien lautet Streibs Konsequenz (1979a): „Entwicklungsrelevant sind nicht nur Operationen und Strukturen, sondern lebensgeschichtlich bedeutsame Narrative“. Für die Moralentwicklungstheorie sind die Ansätze ihrer narrativen Reformulierung (Day 1991:27-42) jüngst zum Fürsprache für eine narrative Wende konkretisiert worden. Dementsprechend ist auch für die theoretische und empirische Analyse religiöser Entwicklung und Sozialisation eine narrative Wende vorzuschlagen. Es ist also zu beachten, dass die lebensgeschichtliche Verwurzelung religiöser Stile eine Verwurzelung in Geschichten ist (Streib 1979a).

³⁸ Religiöse Stile sind die lebensgeschichtlich generierten Modi des Zugangs zur Religion und des Umgangs mit Religion. Religiöse Stile haben interpersonale Wurzeln. Indem die Interpersonalität eine Geschichte hat, entstehen gegenwärtige Stile nicht isoliert, sondern haben bei allen kognitiven und emotionalen Transformationen lebensgeschichtliche Wurzeln.

Friedrich Schweitzer (2004:258) betont die Bedeutsamkeit der Lebensgeschichte im Hinblick auf ihre Berücksichtigung in der Religionspädagogik. Er weist darauf hin, dass die religiöse Verarbeitung des lebensgeschichtlichen Wandels der Erfahrungen eine ganz wichtige Aufgabe der Erziehung ist. Die Erfahrungen von Jugendlichen unterliegen sowohl aus ihrer eigenen Lebensgeschichte heraus wie durch die gesellschaftlichen Einflüsse ständig Veränderungen, die sich nicht einfach als Fortschritt deuten lassen. Vielmehr handelt es sich um Veränderungen, die aus den mit der Entwicklung neu entstehenden Interessen und Bedürfnissen sowie aus den wechselnden Beziehungen zu Personen und gesellschaftlichen Institutionen erwachsen. In diesem lebensgeschichtlichen Wandel der Erfahrungen liegt für die Religionspädagogik die Notwendigkeit, immer wieder neue situationsangemessene Deutungen anzubieten. Lebensgeschichtliche Erfahrungen fließen außerdem auch in die religiösen Symbole ein und spiegeln sich in deutlich fassbarer Weise darin. Demzufolge bieten Symbole eine hilfreiche Möglichkeit für eine erfahrungsbezogene religiöse Erziehung.

Die stärkere Berücksichtigung der Lebensgeschichte in der religiösen Entwicklung kann der Erziehung zu einer effektiveren Form verhelfen, die für die Heranwachsenden mit ihren individuellen Fragen, Interessen und Bedürfnissen offen ist.

5.2.2 Die Wahrheitssuche in Christus

Nipkow (1988:276) hält für eine der wichtigsten religionspädagogischen Konsequenzen, die sich aus der kontroversen Diskussion ergibt, das Suchen nach der „einen“ christlichen Wahrheit in Jesus Christus. Diese klare Positionierung von Nipkow scheint einerseits dem Geist der religiösen Entwicklungstheorien von Oser/Gmünder und Fowler zu widersprechen. Andererseits sind dadurch Erzieher und Religionspädagogen aufgefordert bei der möglichen Anwendung der Stufentheorien eine ausschlaggebende Modifizierung vorzunehmen. Im Sinne: Weg von einem vage beschriebenen Ultimativen und einer transzendenten, moralischen Wirklichkeit und hin zu der einen christlichen Wahrheit in Jesus Christus.

Da das Christentum sich als eine Erlösungsreligion versteht (Wagener 2002:265), geht es bei dem Suchen nicht um eine undefinierbare religiöse Beeinflussung (Fraas 1987:154), sondern um das bewusste Hinführen der Heranwachsenden zu Jesus, ihrem Retter und Helfer (Mauerhofer 2001:86), der nach dem christlichen Verständnis selbst die Wahrheit verkörpert.

Obwohl die traditionelle Vorstellung von Gott und Jesus Christus in der Adoleszenz oft bezweifelt wird (Wagener 2002:259), besteht jedoch die Möglichkeit, dass Heranwachsende ihre ablehnende Haltung Gott gegenüber ändern. Schweitzer (2004:227) weist darauf hin,

dass die traditionskritische Einstellung und die Trennung zwischen Gott und Mensch nicht von endgültiger Dauer sein müssen. Es kann zu einer neuen Verbindung von Gott und Mensch kommen. Dabei kann das Bekanntmachen mit dem Leben biblischer Gestalten, deren Leben mit Gott oder mit Jesus Christus eng verbunden war, sehr hilfreich sein. Die Identifikation mit Gestalten der Bibel wie David, Daniel, Paulus kann das Leben eines jugendlichen Menschen nachhaltig positiv prägen (Mauerhofer 2001:109). Wagener (2002:259) meint, dass man trotz der ablehnenden Haltung Jesus gegenüber Identifikationen finden kann, nämlich „wie Jesus seinen Weg fand, meisterte und mit anderen Menschen aushandelte; wie er zu seiner Überzeugung stand, sie vertrat und lebte.“

Die Umsetzung der Vorschläge Mauerhofers und Wagens könnten dabei behilflich sein, dass der Heranwachsende aufgrund der erfahrenen Informationen sein mangelndes oder verzerrtes Bild von Gott ändert. Wenn junge Menschen sehen, was Jesus im Leben derer, die sich ihm anvertraut haben, bewirken konnte und wenn er erfährt, welche Werte Jesus als Mensch glaubwürdig vertreten und gelebt hat, könnte er Vertrauen zu ihm gewinnen.

Es ist also klar ersichtlich, dass bei der erfolgreichen Hinführung zu Jesus das eigene Gottesbild des Heranwachsenden eine entscheidende Rolle spielt. Deshalb wird in folgendem Abschnitt die Bedeutung des christlichen Gottesbildes als nächste Konsequenz entfaltet.

5.2.3 Die Akzentuierung des christlichen Gottesbildes

Wir haben in der Kontroverse gesehen, dass die Stufentheorien von Oser/Gmünder und Fowler leider gerade in Hinsicht auf das Bild Gottes für Unklarheit und Undeutlichkeit sorgen. Ihr bezugsloses Gottesbild gründet sich auf ein philosophisches Gottesverständnis, das sich aus der religiösen Entwicklung ergibt. Demgegenüber hält Schweitzer (2004:234) fest, dass es dem christlichen Verständnis nicht um eine abstrakte Gottesvorstellung als Solches geht, sondern um den Gott, von dem die Bibel berichtet. Für die Religionspädagogik im Sinne des christlichen Glaubens kommt es deshalb auf ein Gottesbild an, das diesem Verständnis, nämlich der Trinitätslehre, gerecht wird.

Meistens gilt die Ablehnung in der Adoleszenz nicht Jesus - dem Freund, Helfer und Heiland - persönlich, sondern der gewonnenen oder erlernten Vorstellung über ihn. Demzufolge hängt also die Ablehnung mit einem falschen Gottesbild und dem damit verbundenen Gottesverständnis zusammen. Die Ergebnisse der empirischen Studien von Vergote (1983), Nipkow (1987) und Hutsebaut (1986) zeigen, dass für Jugendliche die Existenz Gottes vor allem mit dem Negativen in der Welt nicht leicht zu vereinbaren ist. Der

Grund dafür liegt grobteils darin, dass die Heranwachsenden kein richtiges Gottesbild haben. Das christliche Gottesverständnis schließt nach Schweitzers (2004:236) Aussagen über menschliche Erfahrungen von Schmerz und Leid mit ein und nimmt sie in das Gottesbild auf. Die in der Adoleszenz entstehende Enttäuschung von der eigenen Gottesvorstellung scheint also, vorwiegend aufgrund der wenig zutreffenden Gottesbildvermittlung „hausgemacht“ zu sein. Diese Enttäuschung des Jugendlichen kann bei ihm dann zum Bestreiten der Existenz Gottes führen. In ihm kann sich der Verdacht entwickeln, dass es sich bei der Gottesvorstellung nur um ein erdachtes Gebilde handelt.

An dieser Stelle soll noch erwähnt werden, dass das Gottesbild der Jugendlichen oft mit der Kirche als religiöser Institution verbunden wird: Fragt man sie, was sie mit dem Wort „Gott“ verbinden, sprechen sie oft von der Kirche und über Kritik an ihr (Schuster 1984:87). Auch in dieser Hinsicht scheint der Grund für das verzerrte Gottesbild der Adoleszenz hausgemacht zu sein. Denn die Kritik an der Kirche wird Gott angerechnet.

Schweitzer (2004:232) betont, dass die Zeit der Entstehung und Ausbildung des Gottesbildes einer besonderen pädagogischen Aufmerksamkeit bedarf. Es besteht nämlich die Gefahr, dass ein falsches und bedrohliches Bild von Gott entstehe. Demnach ist es noch bedeutungsvoller, dass dem christlichen Gottesverständnis ein noch höherer Stellenwert im religionspädagogischen Umgang mit den Heranwachsenden zukommt. Es könnte nämlich zur Veränderung ihres eigenen Gottesbildes wesentlich beitragen. Das christliche Gottesverständnis ergibt sich nämlich nicht einfach aus der religiösen Entwicklung. Es ist inhaltlich bestimmter als die Vorstellungen, die ganz allgemein in der religiösen Entwicklung auftreten. Solche Vorstellungen, die über die verschiedenen Konfessionen und Religionen hinweg zu finden sind, schließen etwa die Mächtigkeit Gottes und seine Allgegenwart ein oder auch die (Ehr) Furcht, mit der Gott zu begegnen ist. Sie enthalten zudem die Zuwendung Gottes zum Menschen, die für das christliche Gottesverständnis entscheidend sind. Demzufolge ist ein christlich-theologisches Gottesverständnis nur von einer religiösen Erziehung zu erwarten, die der religiösen Entwicklung inhaltlich bestimmte Impulse zu geben vermag (Schweitzer 2004:234).

Eine inhaltlich bestimmte christliche Gottesvorstellung lässt sich aber nicht unabhängig vom biologischen Entwicklungsstand und von den jeweiligen Vorstellungen und Erfahrungen der Jugendlichen vermitteln (Schweitzer 2004:235). Aus diesem Grund soll als nächste religionspädagogische Konsequenz die Berücksichtigung des kognitiv-strukturellen Entwicklungsstands entfaltet werden.

5.2.4 Die Mitberücksichtigung des kognitiven Entwicklungsstandes

Eine wichtige Konsequenz für die Religionspädagogik ergibt sich aus der in unserer Kontroverse entfalteten Diskussion über die Beschreibung der religiösen Entwicklungsstufen und deren Inhalt. Demnach ist es in der Religionspädagogik viel hilfreicher, den jeweiligen kognitiv-strukturellen Entwicklungsstand der Jugendlichen zu berücksichtigen als die Heranwachsenden nach den religiösen Entwicklungsstufen zu beurteilen und zu behandeln. Die Richtigkeit dieser Überzeugung scheinen die Ausführungen von Mauerhofer (2001:113) zur intellektuellen Entwicklung und die Aussagen von Schweitzer (2004:232-233) zur Verinnerlichung des Gottesbildes in der Adoleszenz zu bestätigen. Als wesentliche Charakteristika der kognitiven Veränderungen im Jugendalter gelten für Mauerhofer das kritische, abstrakte und multidimensionale Denken, die Relativität des Denkens und die Metakognition. Weil das Denken also nicht länger auf das Wirkliche beschränkt bleibt, kann der Heranwachsende auch Contrafaktisches in sein Denken mit einbeziehen. Durch das hypothetische Denken der Jugendlichen kann die Ebene der Möglichkeiten gedanklich erschlossen werden. Auch ihre Fähigkeit zur Abstraktion wird umfassender. Weil die abstrakten Begriffsbildungen des Jugendlichen immer klarer und die logischen Verknüpfungen immer genauer gesehen werden, und weil sie über sich immer mehr nachdenken, sind sie offen auch für echte religiöse Erfahrungen.

Schweitzer weist darauf hin, dass sich in der Adoleszenz zwei kritische Zeiten abzeichnen, die für das Gottesbild besonders bedeutsam sind:

- die Begegnung des privaten, in der frühen Kindheit ausgebildeten Gottesbildes mit dem offiziellen Gottesbild in Schule und Kirche;
- die Verpersönlichung, Verinnerlichung und das Abstraktwerden des Gottesbildes im Jugendalter.

Er betont ferner, dass diese Zeiten einer besonderen pädagogischen Aufmerksamkeit bedürfen, damit eine altersangemessene Gottesvorstellung ausgebildet werden könne. Dabei kommt es, nach Schweitzers Meinung, auf eine entwicklungsbezogene religiöse Erziehung an. Es ist also entscheidend, dass diese entwicklungsbezogene pädagogische und erzieherische Konzeption an entwicklungspsychologische Prozesse gebunden bleibt und insbesondere der synthetischen Funktion des Ichs seine bedingt objektivierbare Gestalt findet. Das gilt, wenn auch in unterschiedlicher Weise, sowohl für die religiöse Erziehung im Elternhaus als auch für den Unterricht in Schule und Kirche.

Bei der Berücksichtigung des kognitiven Entwicklungsstandes geht es aber keineswegs darum, dass man aus dem Lebensalter des Heranwachsenden auf seinen Entwicklungsstand schlussfolgert. Denn die Umweltabhängigkeit des Entwicklungsprozesses bringt mit sich, dass das Lebensalter allein noch nichts über den Entwicklungsstand der Person aussagt. Die Höherbewertung der kognitiven Entwicklungsstufe erfolgt aus einer inneren Logik der Entwicklung, wonach eine Entwicklungsstufe eine andere voraussetzt, also auf ihr aufbaut. Demnach kann eine gewisse Rangordnung unter den Stufen hergestellt werden. Für die kognitive und moralische Entwicklung ist es Piaget und Kohlberg zumindest zum Teil gelungen, eine Entwicklungslogik nachzuweisen. Aber in der religiösen Entwicklung ist das Vorhandensein einer inneren Logik - die die Stufen so verbindet, dass sie im strengen Sinne aufeinander aufbauen - nicht klar herausgearbeitet worden (Schweitzer 2004:163).

Aufgrund dieser Tatsachen heißt die Konsequenz für die Religionspädagogik, dass die religiösen Entwicklungsstufen die pädagogische Erziehung - das Suchen nach der „einen“ christlichen Wahrheit in Christus - in der Adoleszenz nicht generell bestimmen dürfen. Man muss auch den kognitiven Entwicklungsstand des Heranwachsenden mitberücksichtigen.

5.2.5 Umkehr zur bibelorientierten Religionspädagogik

Seit der 80er Jahren sind die religiösen Entwicklungstheorien von Oser/Gmünder und Fowler bekannt und genießen als Diskussionsgrundlage in den Teildisziplinen der Praktischen Theologie, besonders in der Religionspädagogik, Anerkennung. Befürworter dieser Theorien waren von Anfang an davon überzeugt, dass sie sich in unterschiedlichsten Fragestellungen bewähren würde und einem besseren Verständnis des religiösen Denkens beitragen würden. Zudem würden sie der Religionspädagogik eine klare Zielvorstellung, im Blick auf die religiöse Entwicklung geben (Oser & Bucher 2002:945). Wenn man allerdings jetzt, nach fast 20 Jahren Bilanz zieht, scheint das Ergebnis eher ernüchternd zu sein.

Die religionspädagogische Anwendung der Theorien hätte einerseits die religiöse Entwicklung unterstützen und andererseits das Erreichen des von Nipkow formulierten Ziels, das Suchen nach der einen Wahrheit in Jesus Christus, ermöglichen sollen. Statt dessen scheint der Hinweis der Kritiker (vgl. Kap. 4.1.4.2), wonach auf Stufe 3 (bei Oser) bzw. auf Stufe 4 (bei Fowler) keinerlei Entwicklungsdruck mehr vorhanden sei und deshalb die religiöse Entwicklung sich ganz besonders bei Oser/Gmünder mit dem Erreichen von Stadium 3 vielmehr in eine Sackgasse manövriere, wahr geworden zu sein. Auch die Ergebnisse der neusten empirischen Untersuchungen scheinen die Richtigkeit dieser

kritischen Aussagen zu beweisen. Anton Buchers (2000) empirische Forschungsergebnisse zeigen nämlich, dass bei den 18jährigen Religionsunterrichtsteilnehmern die Zustimmung zu christlichen Glaubensinhalten dramatisch gesunken ist.

Rainer Döbert (1988:161) begründet dies mit dem zu beobachtenden Funktionsverlust von Religion in der Adoleszenz. Armin Mauerhofer (2001:53) führt dies darauf zurück, dass der Religionsunterricht sowohl seine Mitte, die Bibel, als auch seinen Inhalt, Jesus Christus, verloren habe. Die Konsequenz daraus ist, dass die Anweisungen und Ratschläge der Bibel in dem pluralistischen und säkularen Religionsunterricht immer irrelevanter werden. Gott und die Bibel verlieren allmählich an Bedeutung.

Wenn man die Entwicklung der Religionspädagogik in den letzten Jahrzehnten beobachtet, erkennt man, dass diese Aussagen von Mauerhofer und Döbert möglicherweise berechtigt sind. Denn aufgrund der Ausführungen von Alois Niggli (1990:22) wird deutlich ersichtlich, dass ein ungewisses und pluralistisches Gottesverständnis und der ausgeweitete Religionsbegriff - auch von den Stufentheorien angeregt und vertreten - zur Verdrängung der christlichen Inhalte und Ziele im Religionsunterricht beigetragen haben. Auf dieser Weise fällt also der Anspruch Gottes auf den Menschen und damit auch seine Funktion weg. Nach der Meinung von Rainer Lachmann (1988:105) liege die Dynamik der Religionspädagogik nicht mehr in dem zu vermittelnden Wort Gottes, sondern in der Partizipation an psychologischen, soziologischen Erkenntnissen. Ulrich Hemel (1988:582) beklagt, dass man in der Religionspädagogik auf theologische Vertiefung verzichtet und die Zielsetzungen des Unterrichts so wählt, dass sie vor allem von humanwissenschaftlicher Relevanz sind. Kurt Frör (1989:58-59) bemängelt zudem, dass sich der Religionsunterricht ausschließlich auf das irdische Dasein des Menschen konzentriert und die Ausrichtung auf die Ewigkeit gänzlich vernachlässigt wird.

Aufgrund der besorgniserregenden statistischen Werte und des negativen Trends im Hinblick auf die religiöse Entwicklung der Jugendlichen folgert Heinz Schmidt (1999:29), dass die negative Entwicklung der Religionspädagogik auch den Religionsunterricht in eine schwere Krise gestürzt habe. Zudem wurde die Theologie nicht vordergründig von den Grundsätzen der Bibel geprägt. So konnte sich eine Art von „christlichen Atheismus“ entwickeln, der auch auf die negative Entwicklung der Religionspädagogik ausgewirkt hat.

Rainer Röhrich (1988) schreibt zum Thema „christlicher Atheismus“:

„Ein unheimliches Schlagwort geht zur Zeit in der protestantischen Theologie um, der Satz: ‚Gott ist tot‘. Dabei verblüfft es zu sehen, dass die Theologen, die diesen Satz proklamieren, vom Christentum keineswegs Abschied nehmen wollen, ja, dass sie nicht einmal aufhören

wollen, Theologen und das heißt doch: Gotteskundige zu sein. Sie empfinden ihren ‚christlichen Atheismus‘ als eine Notwendigkeit oder gar als eine Befreiung, die das Christentum endlich zu sich selbst bringt und es über die anderen Religionen mit ihrem ‚Theismus‘ hinaushebt. Mit dem transzendenten Schöpfer, der über die Welt wacht und in ihren Lauf eingreift, sei es vorbei so sagt man. Gebet, das über die Welt hinausführt, Hoffnung auf ein Jenseits sei sinnlos geworden. Der moderne Mensch könne die Welt nicht anders denn als eine geschlossene verstehen, in der ein jenseitiger Gott nicht glaubhaft erscheinen könne. So müsse man den christlichen Glauben ganz und gar diesseitig, immanent interpretieren, seine Kraft ausschließlich im Diesseits entdecken und erproben“

Klaus Bockmühl (1985:128) hat schon früher auf diese Tendenz innerhalb der christlichen Theologie hingewiesen und sagte, dass man von der modernen Theologie herkommend nicht mehr wisse, was man im Religionsunterricht noch unterrichten soll. Klaus Langer (1989:281) stellt aufgrund des wachsenden christlichen Atheismus fest, dass die Mehrheit der Religionslehrer das Ziel ihres Unterrichts nur noch darin sehe, die Schüler konsultierend und beratend zu begleiten. Allerdings macht diese Art von Religionsunterricht es den Jugendlichen unmöglich, zur spirituellen Erfahrung einer persönlichen Gottesbeziehung zu gelangen. Dadurch bleiben die Fragen, was der Sinn des Lebens sei und was nach dem Tod komme, unbeantwortet. Daher wenden sich die Jugendlichen vom inhaltsleeren Religionsunterricht ab und suchen anderswo - unter anderem auch im okkulten Bereich (Ledermann & Skambraks 1988:82-94) - Antworten auf ihre brennenden Fragen. Klinische Studien von G. Kolsinski (1996), zumeist mit Aussteigern durchgeführt, stellten fest, dass Personen vor dem Eintritt in eine religiöse Sondergruppe oft schwerwiegende Probleme hatten. Auch B. Rollett (1996:205-215) wies clusteranalytisch nach, dass wer an der Überkomplexität der Lebenswelt leide und Halt und Orientierung suche, stärker dazu neigt, eine Sekte zu besuchen. Einen direkten Zusammenhang zwischen der Krise des Religionsunterrichts und der Sektengefährdung der Heranwachsenden in der Adoleszenz herstellen zu wollen, wäre übertrieben. Trotzdem ist zu vermuten, dass ein bibelorientierter und lebensnaher Religionsunterricht auch in dieser Hinsicht viel zur positiven Veränderung beitragen könnte. Aber der zukünftige Weg der Religionspädagogik und damit auch des Religionsunterrichts scheint in eine andere Richtung zu führen.

Werner H. Ritter (1982:37) und Peter Antes (1999:190-191) weisen darauf hin, dass die Schüler für den säkularen Religionsunterricht und die Einstellung, Religion sei ein interdisziplinärer Prozess, kein Interesse mehr zeigen. Das hat zur Überlegung geführt, ob man den Religionsunterricht nicht gänzlich abschaffen oder in einen Sozial- und Ethikunterricht umwandeln sollte. Diesbezügliche Überlegungen sind sowohl in Österreich

als auch in Deutschland seit einiger Zeit sehr aktuell und werden zum Teil auch von der Politik sehr befürwortet.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass mit Hilfe der Stufentheorien - dem Anschein nach - weder die von Oser und Fowler gewünschte Unterstützung der religiösen Entwicklung noch das von Nipkow formulierte religionspädagogische Ziel erreicht werden konnte. Aus diesem Grund und aufgrund der bisherigen negativen Entwicklung der Religionspädagogik scheint der von Nipkow, Mauerhofer, Döbert usw. geforderte Richtungswechsel - zurück zu den Grundlagen der Bibel - als Konsequenz für die Religionspädagogik und damit auch für den Religionsunterricht, aus wissenschaftlicher Sicht³⁹ evident und aus erzieherischer Sicht unentbehrlich zu sein.

5.2.6 Mehr Beachtung der Emotionen in der Religionspädagogik

In unserer kontroversen Analyse konnte man erkennen, dass die Unterbewertung emotionaler Aspekte in den religiösen Entwicklungstheorien sowohl bei Oser/Gmünder als auch bei Fowler als Mangel zu betrachten ist. Ausführungen von H-J. Wagener (2002:105-115), H. Fend (2000:425), A. Mauerhofer (2001:112) und von Oerter/Dreher (2002:258) zeigen, dass in der Adoleszenz den Gefühlen eine besondere Bedeutung zukommt. Jugendlichen haben in diesem Alter neben Freude auch Ärger, Wut, Angstsymptome, selbstwertende Gedanken, Gefühle der Hoffnungslosigkeit und Hilflosigkeit. Mauerhofer (2001:121) betont an dieser Stelle, dass in den emotionalen Tiefs die Konfrontation mit

³⁹ Der Kritik, wonach der Appell „zurück zu den Grundlagen der Bibel“ wissenschaftlich nicht begründet sei - man geht dabei schließlich von einer nicht hinterfragbaren Autorität aus - wird von mehreren Seiten entkräftet, indem betont wird, dass jede Wissenschaft auf bestimmten Grundvoraussetzungen basiert und dass gerade die humanwissenschaftlichen Forschungsergebnisse von subjektiven Vorverständnissen, Kernannahmen und von subjektiven Auswertungsstrategien bestimmt sind. Nipkow (1988:274) schreibt, dass weder die kognitiv-strukturelle Entwicklungspsychologie noch die benachbarte Ich-Psychologie neutral sind. Auch Kaufmann (1989:88-89) betont, dass es in den Humanwissenschaften keine wissenschaftlich objektiven, beweisend überprüfaren Ergebnisse gibt. Lehner (1994:58) weist darauf hin, dass heutzutage selbst in der empirischen Erziehungswissenschaft eingeräumt wird, dass jede wissenschaftstheoretische Position auf Voraussetzungen beruht die letztlich metaphysischer Natur und grundsätzlich nicht widerlegbar sind. Nipkow (1988:274) sagt sogar, dass zu der Theorie nicht selten spekulative Elemente hinzugefügt werden „wie das bei Fowlers und Oser's Beschreibungen ihrer weniger gut empirisch abgesicherten höheren Stufen der Fall ist.“ Demzufolge soll es also durchaus wissenschaftlich legitim sein, in den religionspädagogischen Überlegungen von den Grundprinzipien der Bibel, von einer nicht hinterfragbaren Autorität, auszugehen.

dogmatisch richtigen Wahrheiten den heranwachsenden Menschen nicht geholfen werden kann. Viel mehr brauchen sie ganz konkrete und zukunftsweisende Lebenshilfen.

Vor allem aufgrund der empirischen Untersuchungsergebnisse Wagners (2002) und Streibs (1979b) sehen es die Kritiker als erwiesen an, dass die Stufentheorien von Oser/Gmünder und Fowler auch in dieser Hinsicht modifiziert werden sollten. Die emotionale Unterrichts Atmosphäre, Stimmungskongruenz und religiöser Inhalt, Emotionen und Denkstil bzw. der religionspädagogische und seelsorgerliche Umgang mit den Heranwachsenden werden als wichtige Themen betrachtet, deshalb sollen sie im folgenden entfaltet werden.

5.2.6.1 Emotionale Unterrichts Atmosphäre

Neuere Untersuchungen zur Entwicklung kognitiver Verstehensstrukturen betonen die vermittelnde Rolle von motivationalen und sozialen Aspekten des Lernens (Pintrich, Marx & Boyle 1993:167-199). Neben motivationalen Variablen rücken dabei auch zunehmend Emotionen im Unterricht in das Blickfeld der Forschung. Martin Hänze (1998:37-89) betont in seinen Ausführungen, dass psychologische Forschungsergebnisse der letzten Jahre gezeigt haben, dass Gefühls-, Denk- und Verhaltensprozesse ineinander verwoben sind. Weitere vielfältige Studien zeigen, dass Zusammenhänge zwischen Lernemotionen und schulischen Leistungen bestehen (Jerusalem & Pekrun 1999). Ähnliche Erkenntnisse zeigen auch die Forschungsergebnisse von Wagener (2002) hinsichtlich des Überzeugungsspektrums zur religiösen Objektrepräsentanz und der emotionalen Konfigurationen des religiösen Gottesbezuges. Darin wird offensichtlich, wie ein Zwiespalt den kognitiven Argumentationsstil der Probanden in der Adoleszenz formt. Gleichzeitig zeigt sich - so Wagener (2002:292) - mit dem Auftreten der komplexen Emotion „Zweifel“ das distanzierte Verhalten in der Orthopraxie. Daraus folgert er, dass Emotionen eine Funktion haben, die das Verhalten der Jugendlichen steuern. Wagener (2002:292) stellt fest: „Die immer intensiver auftretenden Emotionen wie zum Beispiel 'Zweifel', 'Ferne' und 'Wut' lenken das religiöse Verhalten der Probanden weg vom traditionell religiösen Sachverhalt. 'Dankbarkeit', 'Nähe', 'Geborgenheit', 'Vertrauen' und 'Sehnsucht' bewegen den Probanden hin zum religiösen Objekt. So kann also der jeweilige emotionale und stimmungsmäßige Hintergrund unserem religiösen Denken und Handeln förder- oder hinderlich sein.“ Aus diesem Grund soll, seiner Meinung nach, der Religionsunterricht neben den kognitiven Zielen auch das Ziel der Förderung der emotionalen Intelligenz verwirklichen. Martin Hänze (1998:9) geht davon aus, dass zur emotionalen Intelligenz „die Fähigkeit, Gefühle bei sich selbst und anderen adäquat

erkennen und interpretieren zu können, die eigenen Gefühle und Stimmungslagen effektiv regulieren zu können und sie für das Denken, Lernen und Problemlösen produktiv nutzen zu können“ dazu gehört.

Wagener weist ferner darauf hin, dass die Auswertungen seiner Untersuchungsdaten bezüglich des Überzeugungsspektrums und der religiösen Objektrepräsentanz belegen, dass sich Gefühle zum einen auf den religiösen Inhalt und zum anderen auf die Form der religiösen kognitiven Urteilsbildung auswirken sollen.

5.2.6.2 Stimmungskongruenz⁴⁰ und religiöser Inhalt

M. Hänze (1998:45) betont, dass religiöse Inhalte, die in ihrem emotionalen Gehalt mit der emotionalen Grundstimmung der Jugendlichen übereinstimmen, eher wahrgenommen, verarbeitet, behalten und leichter aus ihrem Gedächtnis wieder abgerufen werden können. Wagener (2002:292) stellt fest, dass Heranwachsende eine religiöse Gegebenheit aufgrund ihres eigenen Empfindens ihr gegenüber bewerten. Deshalb hält er es für sinnvoll, dass bei der Behandlung eines religiösen Sachverhaltes gleichzeitig die Stimmungskongruenz oder -inkongruenz festgestellt wird. Dadurch kann dem Jugendlichen bewusst werden, wie er mit welchen Emotionen Sachverhalte bewertet und beurteilt. Die eigene Emotions- und Stimmungslage kann also zu einer Informationsquelle für das Verhalten, Bewerten und Beurteilen religiöser Situationen oder von Personen herangezogen werden. Thematisierte Stimmungskongruenz liefert Informationen über das Zusammenwirken der emotionalen Konfigurationen mit den religiösen Inhalten.

Interessant ist der Vorschlag Wagens (2002:292-293), wonach didaktisch beispielsweise nicht nur die kognitive Aufklärung der Schöpfungstheologie und der naturwissenschaftlichen Evolutionstheorie angesagt wäre, sondern eine positive Thematisierung und Verarbeitung der Stimmungskongruenz. Man könnte dadurch wichtige Antworten auf Fragen bekommen wie: Welche Aspekte der Evolutionstheorie oder Schöpfungslehre beinhalten positive oder negative Emotionen? Oder wird die Gefühlsheuristik (Gefühl als Urteilsgrundlage) des Heranwachsenden dem Sachverhalt des Zusammenwirkens von Evolution und Schöpfung gerecht oder verstellt sie ihn?

Die Tatsache, dass Menschen die Gefühlsheuristik als Informationsquelle nutzen, beweist die Beeinflussung des menschlichen Denkens und Verhaltens durch die Gefühle. Die

⁴⁰ Emotionsforscher sprechen über Stimmungskongruenz, wenn Gefühle sich auf den Inhalt der kognitiven Urteilsbildung auswirken. In vielen Experimenten konnte beobachtet werden, dass die Informationen, die qualitativ zu der momentanen Stimmung der Probanden passen, besser behalten werden als unpassende, also positiv gefärbtes Material wird in positiver Stimmung besser behalten als negatives Material.

Gefühlslage des jungen Menschen gibt also Aufschluss und Informationen zum Inhalt seines Denkens. Dieses Faktum sollte nach Wagens Meinung auch didaktisch berücksichtigt werden. Das könnte eine affektlogische Analyse des religiösen Sachverhaltes und damit eine möglichst exakte Gegenüberstellung von Vor- und Nachteilen der betrachteten Handlungsalternativen ermöglichen. Das könnte positive Auswirkungen auf die religiöse Entwicklung des Heranwachsenden haben.

5.2.6.3 Emotion und Denkstil

Emotionen beeinflussen nicht nur religiöse Inhalte, sondern formen auch das religiöse Denken. Julius Kuhl (1983:228-253) unterscheidet zwischen einem sequentiell-analytischen und intuitiv-holistischen Denkstil. Durch das Umschalten von dem einen in den anderen Verarbeitungsmodus in Abhängigkeit verschiedener Gefühle und Affekte passt sich das Subjekt optimal an die Gegebenheiten seiner Umwelt an. Demzufolge regen religiöse Gefühle, die Gefahr signalisieren, also Angst oder Wut, den sequentiell-analytischen Denkprozess an, während die Emotionen, die mit Lust und der Beseitigung von Schwierigkeiten zusammenhängen, eher den intuitiv-holistischen Verarbeitungsmodus aktivieren. Hänze (1998:63) macht darauf aufmerksam, dass bei negativ gestimmten Gefühlen ein analytischer Verarbeitungsmodus genutzt wird, was durch eine logisch konsistente, detaillierte und sorgfältige Schritt-für-Schritt-Analyse der verfügbaren Information gekennzeichnet ist. Unter negativer Stimmung ist das Denken oft gestrafft, systematisch, konservativ, rigide, starr, kontrollierend und ablehnend. Dagegen verläuft der intuitiv-holistische Denkstil unter positiver Gefühlslage locker, automatisch, assoziativ, kreativ und synthetisch ab. Wenn man diese empirischen Erkenntnisse auf die didaktische Vorgehensweise des Religionsunterrichts überträgt, dann stellt sich heraus, dass der Unterrichtsstil nicht kritisch, analytisch ablaufen sollte, sondern kreativ sinnlich, emotional, unproblematisch und synthetisierend sein sollte. Diesbezüglich sagt Hänze (1998:132):

„Effektives Denken und Lernen tut gut daran, ... Gefühlssignale ernst zu nehmen. Kreativität und ideenreiches Denken brauchen zur Entfaltung eine ausgelassene, positive Gefühlslage. Man kann sie nicht 'herbeizwingen'. Nimmt man eine negative Stimmung hingegen ernst und versucht sich dementsprechend nicht an kreativen Höhenflügen, sondern an einfachen Routineaufgaben, so stellt sich vielleicht schnell ein Erfolg ein, der die Stimmung wieder verbessert und so der Kreativität eine erneute Chance gibt.“

Wagener (2002:295) betont, dass es für ihn bei der didaktischen Berücksichtigung des emotionalen Denkstils nicht um Gefühlsduselei geht, der man im Unterricht anheim fällt.

Vielmehr meint er eine Wissensvermittlung, die wieder sensomotorisch und affektiv gebunden ist. Nur dadurch erhält das religiöse Wissen konkrete und sinnvolle Lebens- und Persönlichkeitsrelevanz.

Die Wichtigkeit der Beachtung von Emotionen in der Religionspädagogik wird ganz besonders deutlich erkennbar, wenn sie nicht nur aus der Sicht der Didaktik, sondern auch aus der Sicht der Seelsorge betrachtet wird. Die Auswertungen der Forschungsergebnisse von Wagener liefern auch in Bezug auf den seelsorgerlichen Umgang mit Jugendlichen in der Adoleszenz wichtige Anhaltspunkte.

5.2.6.4 Seelsorgerlicher Umgang

Im Hinblick auf die Seelsorge sind Emotionen ganz besonders im Umgang mit narzistisch-religiösen Jugendlichen von großer Bedeutung. Es ist immer eine große Herausforderung für die Seelsorger und Religionspädagogen, da diese jungen Menschen einerseits meistens einen unersättlichen Hunger nach Bespiegelungsmotiven für sich selbst entwickeln, um ein grandioses Selbstbild von sich zu konstruieren, um sich groß und zufrieden zu fühlen. Andererseits aber sobald es um Nähe, Leben und Verständnis für andere, Abhängigkeit und Verbindlichkeit geht, zeigen sie oftmals eine extreme Egozentrik, einen Mangel an Interesse und Einfühlungsvermögen für andere (Wagener 2002:287).

Nils Holm (1990:123) sagt diesbezüglich, dass die narzisstisch-religiöse Person durch Idealisierung anderer Menschen (z.B. SeelsorgerInnen oder ReligionslehrerInnen) Bewunderung sucht. Gleichzeitig will sie nicht von anderen abhängig sein, und wagt deshalb Trauer und Bedrücktheit nicht zu zeigen. Statt dessen tritt Aggressivität hervor. Gott ist für diese Person ein Wesen, bei dem er Halt sucht, um zu Erfolg, Glanz und Größe. Vielleicht sucht sie bei Gott aber auch Trost. Wünsche und Forderungen an narzisstisch-religiöse Heranwachsenden oder sogar Hilfestellungen von außen werden vom ihnen aggressiv latent oder manifest abgewehrt, um dem Gefühl der inkonsistenten Selbständigkeit, Ohnmacht und Hilflosigkeit auszuweichen.

Im Hinblick auf das seelsorgerliche und religionspädagogische Verhalten gegenüber narzisstisch-religiösen Jugendlichen ist nach Wagners (2002:288) Ansicht grundsätzlich zu beachten, dass die Grenze zwischen der Eigenwelt und Außenwelt der Person offen bleibt, damit ein ständiger Dialog zwischen beiden Welten stattfinden kann. Dieser sollte eine hinreichende Anpassung der eigenen Welt an die Außenwelt sichern und damit eine optimale Realitätsnähe der Eigenwelt gewährleisten. Falls die religiöse Eigenwelt realitätsfern ist, kann eine seelsorgliche und religionspädagogische Korrektur notwendig werden.

Für den Umgang mit narzisstisch-religiösen Jugendlichen gibt es auch differenziertere Grundregeln auf psychoanalytischer Basis, die SeelsorgerInnen und ReligionspädagogInnen zu beachten haben. Von diesen Grundsätzen sollen an dieser Stelle drei kurz erörtert werden:

➤ Bereitschaft zur Bestätigung der narzisstisch-religiöse Person

Wagener (2002:288) meint hiermit, dass für Seelsorger aber auch für Religionspädagogen es notwendig ist zu akzeptieren, dass narzisstisch-religiöse Heranwachsende Anerkennung und Bestätigung durch einen bedeutungsvollen Anderen in ihren religiösen Erfahrungen und ihren Selbstobjekten⁴¹ suchen. Die Bestätigung seitens des Seelsorgers oder Religionslehrers hat den Sinn, tiefere Ängste zu meistern und an religiöser Sicherheit zu gewinnen und damit den Zweifel in seiner negativen Seite zu mildern. Diese anerkennende und spiegelnde Funktion ist der gemeinsame Nenner in der Beziehung des Seelsorgers mit der narzisstisch-religiösen Person.

➤ Bereitschaft sich in den Jugendlichen einzufühlen

Grundlegend ist für Wagener (2002:289) die Bereitschaft eines Seelsorgers, sich in die Gefühls- und Erfahrungswelt des narzisstisch-religiösen jungen Menschen einzufühlen. Viele leiden gerade darunter, dass sie sich in ihrer Not - die sie, wie vorher erwähnt wurde, nicht offen zeigen wollen - nicht wirklich verstanden fühlen. Die Einsamkeit kann durch empathische Nähe gemildert werden. Für den Seelsorger ist es wichtig, hinter den Worten und Gesten die eigentlichen Anliegen herauszuspüren. So sollen SeelsorgerInnen oder ReligionspädagogInnen, sich in den jungen Gläubigen einfühlen und durch entsprechende Äußerungen ihr Verstehen ausdrücken. Damit sie sich besser in die Welt des narzisstisch-religiösen Jugendlichen einfühlen können, ist es ratsam, sich zu fragen: Was bin ich jetzt für den Gläubigen? Wozu braucht er mich?

➤ Vorsicht im Hinblick auf die Erwartungen

Wagener (2002:289-290) macht darauf aufmerksam, dass die Erwartung des Seelsorgers oder Religionslehrers, der narzisstisch-religiöse Jugendliche solle religiös weiter wachsen, ein gewisses Hindernis bedeuten kann. Dies kann nämlich oft eine negative Reaktion seitens des Heranwachsenden auslösen. Denn die Erwartung einer „Besserung“ in der religiösen Einstellung der Heranwachsenden kann von ihm als wiederholter Druck empfunden werden,

⁴¹ Religiöse Selbstobjekte sind religiöse Bezugspersonen (SeelsorgerInnen, ReligionspädagogInnen), die der junge Mensch als Teil seines eigenen religiösen Selbst erlebt und die für die Stabilisierung und Regulation seines religiösen Selbstwertgefühls von eminenter Bedeutung sind.

den er früher vielleicht bei den Anpassungserwartungen seitens seiner Eltern schon erlebt hat.

Es ist also Vorsicht geboten im Hinblick auf die Erwartungen seitens des Seelsorgers oder Religionspädagogen, denn stark ausgeprägte narzisstisch-religiöse Persönlichkeiten wollen die Kontrolle der religiösen Erziehung generell in ihrer eigenen Hand behalten. Demzufolge lassen sie den Seelsorger oder den Religionslehrer dementsprechend wie eine Marionette an der Schnur tanzen. Dies führt jeweils zur erheblichen Belastung in der Begegnung (Wagener 2002:290).

5.2.7 Fazit

Das Ringen um die den Jugendlichen entsprechenden religionspädagogischen Bemühungen setzt einen offenen Diskurs voraus. Es soll dabei kontinuierlich nach einem Konsens gestrebt werden. Einerseits entstanden die eben entfalteten Argumente als Konsequenzen für die Praktische Theologie aus diesem offenen kontroversen Diskurs. Andererseits wollen die einzelnen Bemerkungen, welche die kognitiv-strukturellen Entwicklungstheorien von Oser/Gmünder und Fowler zwar verändern und umgestalten, jedoch zu einer Einigkeit beitragen. Nicht alle hier dargestellte Anregungen sind empirisch belegt. Nipkow (1988:289) sagt diesbezüglich allerdings, dass wir einem naturalistischen Fehlschluss unterliegen würden, wenn wir den Versuch machen wollen, dieses Problem empirisch zu lösen. Denn weder die Zielsetzungen christlicher und religiöser Erziehung noch kognitiv-strukturelle Entwicklungstheorien können ohne normative Diskussion auskommen. Deshalb können die Modifizierungsvorschläge als paritätischer Teil der Diskussion betrachtet und ernst genommen werden.

Auch die kurze Ausführung über die Bedeutung der Emotionen in der Religionspädagogik hat versucht zu zeigen, welche wichtige und vielschichtige Rolle die emotionalen Aspekte im Hinblick auf die religiöse Entwicklung in der Adoleszenz spielen. Anhand der auch empirisch belegten Erkenntnisse scheinen, die von Wagener empfohlenen und zum Teil durchgeführten Modifikationen an den Stufentheorien, mehr als berechtigt zu sein.

6. Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die religiöse Entwicklung in der Adoleszenz ein sehr interessantes, aber auch sehr komplexes Thema ist. Um es einzugrenzen bin ich in dieser Ausarbeitung von einem dreifachen Anliegen als Forschungsziel ausgegangen.

Das erste Anliegen war, die Entstehungs- und Funktionstheorie der Religiosität im „Anlage-Umwelt“ Kontext zu entfalten und die darauf aufgebauten traditionellen kognitiv-strukturellen Stufentheorien zur religiösen Entwicklung darzustellen. Als Grundlage dazu wurde in der Einleitung neben den Begriffserklärungen von Religiosität, Glauben, Entwicklung und Adoleszenz die gesellschaftliche und wissenschaftliche Stellung der Religiosität kurz betrachtet. Bei der näheren Betrachtung der Religiosität im „Anlage-Umwelt“ Kontext konnte festgestellt werden, dass die Entwicklungs- und Religionspsychologie aufgrund der Zunahme des Umweltaspekts nachhaltig beeinflusst wurde. Daraus folgt, dass der Einfluss der Umwelt in Bezug auf die anlagemäßig bedingte Entwicklung - auch im Religiösen - und deren innere Zusammenhänge, die gegenwärtig existierende entwicklungs- und religionspsychologische Forschungslage auszeichnet. Auch nach biblischem Verständnis ist die Beeinflussung durch die Umwelt von entscheidender Bedeutung. Doch kann der Mensch sich zu dem, was ihm weitergegeben wird, als selbstständige Persönlichkeit verhalten. Allerdings muss er auch die Konsequenzen tragen. Im Hinblick auf die traditionellen kognitiv-strukturellen religiösen Stufentheorien von Oser/Gmünder und Fowler ist ersichtlich geworden, dass sie mit den Entwicklungstheorien von J. Piaget und L. Kohlberg bzw. E. H. Erikson eng verbunden sind. Dies zeigte sich auch darin, dass sowohl Oser/Gmünder als auch Fowler in ihrer Theorie davon ausgehen, dass die Differenzen religiöser Sinnkonstruktionen und religiöser Urteile strukturell anhand der Entwicklung der kognitiven Kompetenzen verstanden und klassifiziert werden können. Die Darstellung beider Theorien hat gezeigt, dass die Stufensequenzen von Oser/Gmünder und von Fowler bei aller Verschiedenheit eine gemeinsame grundlegende Perspektive aufweisen und dass verschiedene religiöse Orientierungen als Stadien einer kognitiv-strukturellen Entwicklung verstanden werden. Beide versuchen plausibel zu machen, dass das jeweilige Stadium - der eine Vergangenheit und eine Zukunft hat - transformierend weitergehen kann.

Das zweite Anliegen dieser Ausarbeitung war, herauszufinden, inwiefern die religiösen Entwicklungstheorien nützliche Erkenntnisse hinsichtlich der religiösen Entwicklung in der Adoleszenz geben können. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden die Adoleszenz betreffenden Entwicklungsstufen nach Oser/Gmünder und Fowler aus mehreren Perspektiven systematisch

und kritisch untersucht. In der kontroversen Erörterung habe ich mich auf die in der einschlägigen Forschungsliteratur veröffentlichten Standpunkte eingegangen. Es ist dabei sichtbar geworden, dass in der kontroversen Diskussion, trotz sämtlicher Erkenntnisse im Einzelnen, weder die Bedeutung noch der Stellenwert der religiösen Entwicklungstheorien von Oser/Gmünder und Fowler in ihrer Gesamtheit eindeutig erfasst werden konnte. Demzufolge scheinen die Aussagen von Oser/Gmünder und Fowler bezüglich der religiösen Entwicklung in der Adoleszenz nur eingeschränkt gültig zu sein. Zusätzlich konnte man erkennen, dass sich eine eindeutige, sei es positive oder negative, Einstellung zum Thema „religiösen Entwicklung“ nicht feststellen lässt. Es war interessant zu sehen, dass die Stufentheorien von Oser/Gmünder oder Fowler keine bedingungslose Anerkennung genießen. Bemerkenswert ist die Erkenntnis allerdings, dass die Theorien der religiösen Entwicklung von Oser/Gmünder und Fowler - trotz berechtigter Kritik - als theologischer Antwortversuch auf die Situation der Religion in der modernen Gesellschaft weiterhin als Diskussionsvorlage angesehen werden.

Das dritte Anliegen dieser Ausarbeitung lag in der Entfaltung der Praktisch Theologischen Konsequenzen, die sich aus den aus der Kontroverse gewonnenen Erkenntnissen ergeben und im Hinblick auf die religiöse Entwicklung der Heranwachsenden relevant sind. Dabei wurde die Religionspädagogik - darunter vor allem der Religionsunterricht - und die Seelsorge als Betätigungsfelder der Praktischen Theologie in den Mittelpunkt des Interesses gestellt. Anhand des kontroversen Diskurses ergaben sich wichtige religionspädagogische und seelsorgerliche Konsequenzen, die einerseits für die religiöse Entwicklung in der Adoleszenz von großer Bedeutung zu sein scheinen, und andererseits zeigen sie den Modifizierungsbedarf der Stufentheorien von Oser/Gmünder und Fowler. Ganz besonders aus theologischer und emotionaler Sicht scheint eine Korrektur der Stufentheorien notwendig zu sein.

Es lässt sich feststellen, dass die Ausarbeitung ihre am Anfang genannten Ziele erreichen konnte. Der Gesamteindruck der wissenschaftlichen Analyse ist:

Die religiösen Entwicklungstheorien von Oser/Gmünder und Fowler scheinen ihren eigenen Anspruch nicht gerecht werden zu können. Ihre Formulierungen und Begriffsangaben sind oft vage und allgemein, weil sie versuchen allen Dimensionen gerecht zu werden. Dadurch verlieren ihre Aussagen nicht nur an Aussagekraft, sondern bieten sogar Anlass zu vielen, zum Teil irrigen, Hypothesen. Dementsprechend können die Stufentheorien auch kein klares Gottesbild ermöglichen, so gehen sie am eigentlichen Ziel aller religiösen

Entfaltung vorbei. Deshalb müssen die Theorien der religiösen Entwicklung immer daraufhin befragt werden, ob ihr Entwicklungsverständnis der Religion tatsächlich Raum gibt oder ob es auf eine Auflösung von Religion in der Rationalität hinausläuft.

Den religionspädagogischen Beitrag der Stufentheorien zur religiösen Entwicklung in der Adoleszenz kann man anhand der praktischen und geschichtlichen Erfahrungen nur bedingt, und nur aus der Sicht der Kognition, als positiv betrachten. Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass die Anwendung der Theorien, ohne die erwähnten Modifikationen, mehr Risiken als Chancen für die Religionspädagogik und Seelsorge bringt. Diese Gesamtansicht, die anhand der vielen Kritikpunkte entstand, ist eine Ursache dafür, warum die kognitiv-strukturellen religiösen Entwicklungstheorien, nach fast 20 Jahren ihrer Veröffentlichung, immer noch umstritten sind. Die anhaltende kontroverse wissenschaftliche Diskussion mutet einen vielfältigen Korrekturbedarf an. Die Frage bleibt aber offen, was nach der umfangreichen Korrektur aus den Stufentheorien noch übrig bleiben könne.

Die religiösen Entwicklungstheorien von Oser/Gmünder und Fowler sind mit ihren zugleich empirischen und normativen Überlegungen eine große Herausforderung für die Praktische Theologie. Die Aussagen dieser Stufentheorien mögen vielleicht im Hinblick auf die „Einmal-Geborenen“ zum Teil Gültigkeit haben. Nun scheint allerdings gesichert zu sein, dass moderne Gesellschaften auch einen nicht vernachlässigbaren Prozentsatz von „Zweimal-Geborenen“ hervorbringen, unter denen die Sehnsucht nach dem „Ganz-Anderen“ lebt und deren religiöse Entwicklung sicher nicht auf einer der Stufen der Adoleszenz stehen bleibt.

Schlusswort - Ausblick

Mit dem Begriff "Ausblick" soll angedeutet werden, dass sich im Verlauf dieser Arbeit mehrere Themenbereiche für weitere Forschungsarbeit aufgetan haben. Einige von denen sollen an dieser Stelle erwähnt werden:

- Es wäre interessant zu untersuchen, ob die Entwicklung der Religiosität nicht mit anderen Mechanismen erklärt werden könne als mit denen, die Oser/Gmünder und Fowler postuliert hatten. Was und wer könnte dann die Rolle und Aufgabe des Entwicklungsmotors übernehmen?
- Auch die Antwortsuche auf die Schlüsselfrage, ob eine religiöse Entwicklung in der Adoleszenz ohne Gott möglich sei, wie Oser/Gmünder es andeuten, wäre ganz spannend. Ganz besonders im Hinblick auf die die Aussagen der Bibel, wonach der Mensch ohne Jesus nichts machen könne und es geistliches Wachstum nur in Jesus Christus gebe.
- Es wäre sehr hilfreich, ganz besonders für die SeelsorgerInnen aber auch für ReligionspädagogInnen, zu untersuchen, was es mit der besonderen Sensibilität 18-20jähriger wirklich auf sich hat. Das Herausfinden der wahren Ursachen der Stagnation der religiösen Entwicklung in dieser Lebensphase könnte den Umgang mit diesen jungen Menschen sowohl im Bezug auf die Seelsorge als auch auf die Religionspädagogik erleichtern.
- Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Forschungsergebnissen von Wagener bezüglich der Bedeutung der Emotionen in der religiösen Entwicklung wäre nützlich, um weitere aussagekräftige Informationen zu diesem Thema erhalten zu können.
- Auch das wäre aufschlussreich zu erforschen, ob und inwiefern sich Mauerhofers Ansichten zum geistlichen Wachstum empirisch nachweisen lassen.

Ich betrachte diese Ausarbeitung zwar als in sich abgeschlossen, aber mein Wunsch und mein Gebet ist, dass sie nicht nur ein hilfreicher Beitrag zu der geistlichen Entwicklung in der Adoleszenz an vielen Orten wird, sondern auch ein Anstoß wird, bezüglich der gewonnenen Erkenntnisse und der entfalteten Konsequenzen weitere Schritte zu machen.

Literaturverzeichnis

- Adam, Gottfried & Lachmann Rainer (Hg.) 1987. *Gemeindepädagogisches Kompendium*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht
- Allport, W. Gordon 1950. *The Individual and His Religion: A Psychological Interpretation*. New York: Macmillan.
- Allport, W. Gordon 1964. *Personality and social encounter*. Boston: Beacon.
- Ammermann, Norbert 1999. *Seelsorge im Religionsunterricht: Wahrheit und Sinn als Konstruktdimensionen*. Frankfurt: Lang.
- Antes, Peter 1999. Simulierung von Religion im Unterricht, in Grözinger, E. Karl, Gladigow, Burkhard & Zinser, Hartmut (Hg.): *Religion in der schulischen Bildung und Erziehung: LER - Ethik - Werte und Normen in einer pluralistischen Gesellschaft*. Berlin: Spitz.
- Argyle, Michael 2000. *Psychology of Religion: An Introduction*. London: Routledge.
- Barnes, Michael, Doyle, Dennis & Johnson, Byron 1989. The Formulation of a Fowler Scale: An Empirical Assessment Among Catholics, in *Review of Religious Research*. Vol.30, 412-420.
- Barz, Heiner 1995. Meine Religion mache ich mir selbst, in *Psychologie Heute*. 7/1995. Weinheim: Beltz.
- Baumgartner, Isidor 1990. *Pastoralpsychologie: Einführung in die Praxis heilender Seelsorge*. Düsseldorf: Patmos.
- Beile, Hartmut 1998. *Religiöse Emotionen und religiöses Urteil*. Ostfildern: Schwaben.
- Berger, Peter 1973. *Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft: Elemente einer soziologischen Theorie*. Frankfurt/M: Fischer, 167-168.
- Bittner, Günther 1988. *Das Unbewusste - ein Mensch im Mensch*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Bockmühl, Klaus 1985. *Atheismus in der Christenheit: Die Unwirklichkeit Gottes in der Theologie und Kirche*. Gießen: Brunnen.
- Brodde, Kirsten 1995. Die Entdeckung von Mann und Frau, in: *Geo-Wissen: Kindheit und Jugend*. 1995/23 Hamburg: Gruner & Jahr, 82-89.
- Broughton, M. John 1986. The Political Psychology of Faith Development Theory, in Dykstra, Craig. & Parks, Sharon (Hg.): *Faith Development and Fowler*. Birmingham: REP, 90-114.
- Bucher, A. Anton & Reich, K. Helmuth 1989. Stufen religiöser Entwicklung: Fakten oder Fiktionen, in Bucher, A. Anton & Reich, K. Helmut (Hg.): *Entwicklung von Religiosität: Grundlagen - Theorieprobleme - Praktische Anwendung*. Freiburg: Univerlag, 1-34.
- Burgard, Peter 1989. Zum Problem des Messens religiöser Urteilsstrukturen, in Bucher, A. Anton & Reich, K. Helmut (Hg.): *Entwicklung von Religiosität: Grundlagen - Theorieprobleme - Praktische Anwendung*. Freiburg: Universitätsverlag, 103-120.
- Bussmann, Gabriele 1990. Vertrauen als Handlungskompetenz: Vorüberlegungen zu einer religiösen Entwicklungstheorie dargestellt in Auseinandersetzung mit den religiösen Entwicklungstheorien von F. Oser und J.W. Fowler. DTh Dissertation. Westfälische Wilhelms-Universität, Münster.
- Bühler, Charlotte 1930. *Kindheit und Jugend: Genese des Bewusstseins*. 2. Aufl. Leipzig: Hirzel.
- Büttner, Gerhard & Dietrich Veit-Jakobus (Hg.) 2000. *Die religiöse Entwicklung des Menschen: Ein Grundkurs*. Stuttgart: Calwer.

- Büttner, Gerhard 2004. Anlage und Umwelt - ihre Bedeutung für die kindliche Entwicklung, in Fthenakis, E. Wassilios (Hg.): *Online-Familienhandbuch*.
http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Kindliche_Entwicklung/s_752.html. Datum des Zugriffs: 28.06.2004.
- Christiano, George 1986. An Analytical Assessment of the Faith Development Theory of J.W. Fowler: An Approach to Moral Education. DED Dissertation. Rutgers State University of New Jersey, New Jersey.
- Colby, Ann & Kohlberg, Lawrence 1986. Das moralische Urteil: Der kognitionszentrierte Entwicklungspsychologische Ansatz, in Bertram Hans (Hg.): *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie*. Frankfurt/M: Suhrkamp, 130-162.
- Cone, M. James 1975. *The God of Oppressed*. New York: Seabury.
- Day, James 1991. The Moral Audience: On the Narrative Mediation of Moral 'Judgement' and Moral 'Action', in: Tappan, Mark & Packer, J. Martin (Ed.) *Narrative and Storytelling: Implications for Understanding Moral Development*. San Francisco: Jossey-Bass, 27-42.
- Deusinger, M. Ingrid & Deusinger, L. Friedrich 1981. Untersuchungen zur Religionspsychologie, in Haase, Henning & Molt, Walter (Hg.): *Handbuch der Angewandten Psychologie: Markt und Umwelt*. 3. Bd. Landsberg: Industrie, 754-779.
- Dick, Andreas 1982. Drei transkulturelle Erhebungen des religiösen Urteils: Eine Pilotstudie. Lizentiatsarbeit. Universität Freiburg. Freiburg.
- Di Loreto, Ornella & Qser, Fritz 1996. Entwicklung des religiösen Urteils und religiöser Selbstwirksamkeitsüberzeugung – eine Längsschnittstudie, in Oser, Fritz & Reich, K, Helmuth (Hg.): *Eingebettet ins Menschsein: Beispiel Religion*. Lengerich: Paps, 69-87.
- Döbert, Rainer 1988. Oser/Gmünders Stadium 3 der religiösen Entwicklung im gesellschaftlichen Kontext: ein circulus vitiosus, in Nipkow, K. Ernst, Schweitzer, Friedrich & Fowler, W. James (Hg.): *Glaubensentwicklung und Erziehung*. Gütersloh: Mohn, 144-164.
- Döbert, Rainer [1979] 2000. Einige Fragen zur Konzeptualisierung der Entwicklung des religiösen Urteils, in Lindt, Georg (Hg.): *Moralische Entwicklung und soziale Umwelt: Beiträge für ein Werkstattgespräch im Frühjahr 1979*. Überarbeitete Neuauflage. Konstanz: Univerlag.
- Dreher, Eva & Dreher, Michael 1985. Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte, in Liepmann, Detlef & Striksrud, Arne (Hg.): *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz*. Göttingen: Hogrefe, 56-70.
- Drewek, A. Paula 1996. Cross-cultural Testing of James W. Fowler's Model of Faith Development among Baha'is. PhD Dissertation. University of Ottawa, Ottawa.
- Dunn, Judy. & Plomin, Robert 1996. *Warum Geschwister so verschieden sind*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Durka, Gloria 1988. Der Einfluss gesellschaftlicher und politischer Faktoren auf religiöse Entwicklung und Erziehung: Zur gegenwärtigen Situation in den Vereinigten Staaten, in Nipkow, K. Ernst, Schweitzer, Friedrich & Fowler, W. James (Hg.): *Glaubensentwicklung und Erziehung*. Gütersloh: Mohn, 228-241.
- Ebert, Klaus 1981. Theorien zur Entwicklung des religiösen Bewusstseins, in *Evangelischer Erzieher*. 33/1981, 456-467.
- Elkind, David 1990. *Total verwirrt: Teenager in der Krise*. Bergisch-Gladbach: Lübbe.
- Erikson, H. Erik 1968. Life Cycle, in Sills, L. David (Ed.): *International Encyclopedie of the Social Sciences*. Bd. 9. New York: Macmillan, 286-292.
- Erikson, H. Erik 1974. *Identität und Lebenszyklus: Drei Aufsätze*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Erikson, H. Erik 1988. *Der vollständige Lebenszyklus*. Frankfurt/M: Suhrkamp.

- Fend, Helmut 2000. *Entwicklungspsychologie des Jugendalters: Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Opladen: Leske & Budrich.
- Fernhout, J. Harry 1986. Where is Faith?: Searching for the Core of the Cube, in Dykstra, Craig & Parks, Sharon (Hg.): *Faith Development and Fowler*. Birmingham: REP, 65-89.
- Fetz, R Luzius & Bucher, A. Anton 1987. Stufen religiöser Entwicklung? Eine rekonstruktive Kritik an Fritz Oser / Paul Gmünder, Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalistischer Ansatz, in Biehl, Peter, Bizer, Christoph & Degen, Roland (Hg.): *Jahrbuch der Religionspädagogik: Religionsdidaktik*. Bd. 18. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 217-230.
- Flammer, August 1994. Mit Risiko und Ungewissheit leben: Zur psychologischen Funktionalität der Religiosität in der Entwicklung, in Klosinski, Gunther (Hg.): *Religion als Chance oder Risiko: Entwicklungsfördernde und entwicklungshemmende Aspekte religiöser Erziehung*. Bern: Huber, 20-34.
- Flammer, August 1996. *Entwicklungstheorien: Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. Bern: Huber
- Flawell, H. John 1985. *Cognitive Development*. 2. Aufl. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Ford, H. Donald & Lerner, M. Richard 1992. *Developmental systems theory*. Newbury Park: Sage.
- Fowler, W. James 1984. *Becoming Adult, Becoming Christian: Adult Development and Christian Faith*. San Francisco: Harper & Row.
- Fowler, W. James 1987. *Faith Development and Pastoral Care*. Philadelphia: Fortress.
- Fowler, W. James 1988. Die Berufung der Theorie der Glaubensentwicklung: Richtungen und Modifikationen seit 1981, in Nipkow, K. Ernst, Schweitzer, Friedrich & Fowler, W. James (Hg.): *Glaubensentwicklung und Erziehung*. Gütersloh: Mohn, 29-48.
- Fowler, W. James [1981] 2000. *Stufen des Glaubens: Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*. Gütersloh: Kaiser.
- Fowler, W. James & Keen, Sam 1978. *Life-Maps: Conversations on the Journey of Faith*. Waco: Word Books
- Fraas, Hans-Jürgen 1978. *Religiöse Erziehung und Sozialisation im Kindesalter*. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht
- Fraas, Hans-Jürgen 1983. *Glaube und Identität: Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Fraas, Hans-Jürgen 1987. Lebenslauf und religiöse Entwicklung, in Adam, Gottfried & Lachmann Rainer (Hg.): *Gemeindepädagogisches Kompendium*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht
- Fraas, Hans-Jürgen 1990. *Die Religiosität des Menschen: Ein Grundriss der Religionspsychologie*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Fraas, Hans-Jürgen & Heimbrock, Hans-Günter (Hg.) 1986. *Religiöse Erziehung und Glaubensentwicklung. Zur Auseinandersetzung mit der kognitiven Psychologie: Erträge der 3. Internationalen Arbeitstagung „Religionspädagogik und Religionspsychologie“*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Freud, Sigmund 1976. Zwangshandlungen und Religionsübungen, in Freud, Anna et al. (Hg.): *Sigmund Freud: Gesammelte Werke*. Bd. 7. Frankfurt/M: Fischer, 127-139.
- Freud, Sigmund 1978. Totem und Tabu, in Freud, Anna et al. (Hg.): *Sigmund Freud: Gesammelte Werke*. Bd. 9. 6. Aufl. Frankfurt/M: Fischer.
- Frör, Kurt 1989. *Grundriss der Religionspädagogik. Im Umfeld der modernen Erziehungswissenschaft*. 3. Aufl. Konstanz: Bahn

- Funke, Dieter 1993. *Der halbierte Gott: Die Folgen der Spaltung und die Sehnsucht nach Ganzheit*. München: Kösel.
- Funke, Dieter 1995. *Gott und das Unbewusste: Glaube und Tiefenpsychologie*. München: Kösel.
- Furth, G. Hans 1981. *Piaget and Knowledge*. 2. Aufl. Chicago: Unipress.
- Garz, Detlef 1987. *Theorie der Moral und gerechten Praxis*. Habilitationsschrift. Universität Oldenburg. Oldenburg.
- Gewirtz, L. Jacob 1969. Mechanisms of social learning: Some roles of stimulation and behavior in early human development, in Goslin, A. David (Ed.): *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: McNally, 57-212.
- Gilligan, Carol 1984. *Die andere Stimme: Lebenskonflikte und Moral der Frau*. München: Piper.
- Gillis, R. John 1980. *Geschichte der Jugend. Tradition und Wandel im Verhältnis der Altersgruppen und Generationen in Europa von der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart*. Weinheim: Beltz.
- Gorman, Michael 1982. Review Symposium, in *Horizons*. 9/1/1982, 104-126
- Green, W. Charles & Green, L. Cindy 1989. Stages of Faith and Perceptions of Similar and Dissimilar Others, in *Review of Religious Research*. Vol. 30, 246-254
- Grom, Bernhardt 1986. Rezension zu F.Oser / P. Gmünder: *Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung*, in *Christlich-pädagogische Blätter*. Nr.1. Wien: Herder, 69-70.
- Grom, Bernhard 1996. *Religionspsychologie*. 2. Aufl. München: Kösel.
- Hall, G. Stanley 1904. *Adolescence: Its Psychology Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. Vol. 1-2. New York: Appleton.
- Harris, Maria 1986. Completion and Faith Development, in Dykstra, Craig. & Parks, Sharon (Hg.): *Faith Development and Fowler*. Birmingham: REP, 115-136.
- Hänze, Martin 1998. *Denken und Gefühl: Wechselwirkung von Emotionen und Kognition im Unterricht*. Neuwied: Luchterhand.
- Hehlmann, Wilhelm 1968. *Wörterbuch der Psychologie*. 5. erg. Aufl. Stuttgart: Kröner
- Hemel, Ulrik 1988. *Ziele religiöse Erziehung: Beiträge zu einer integrativen Theorie*. Frankfurt/M: Lang
- Hemminger, Hansjörg 1986. *Kindheit als Schicksal? Die Frage nach den Langzeitfolgen frühkindlicher seelischer Verletzungen*. Rheinbeck b. Hamburg: Rowohlt.
- Holm, G. Nils [1988] 1990. *Einführung in die Religionspsychologie*. Übers. von Matthias Quaschnig. Göttingen: Reinhard. (Titel der schwedischen Originalausgabe: *Religionspsykologins grunder*).
- Hood, W. Ralph jr., Spilka, Bernard & Gorsuch, Richard 1996. *The Psychology of Religion: An Empirical Approach*. 2nd. Ed. New York: Guilford.
- Hoppe-Graff, Siegfried & Keller, Monika 1988. *Einheitlichkeit und Vielfalt in der Entwicklung des Freundschaftskonzeptes*. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. 20/1988, 195-213.
- Hornstein, Walter 1989. Entstehung, Wandel und Ende der Jugend, in Marckfka, Manfred & Nave-Herz, Rosemarie (Hg.): *Handbuch der Familien- und Jugendforschung: Jugendforschung*. 2. Bd. Neuwied: Luchterhand, 3-18.
- Hurrelmann, Klaus 1994. *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim: Juventa.

- Hutsebaut, Dirk 1986. Die Rolle der Bezugspersonen bei der Vermittlung von Glauben, in Fraas, Hans-Jürgen & Heimbrock, Hans-Günter (Hg.): *Religiöse Erziehung und Glaubensentwicklung. Zur Auseinandersetzung mit der kognitiven Psychologie: Erträge der 3. Internationalen Arbeitstagung „Religionspädagogik und Religionspsychologie“*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht, 63-81.
- James, William 1902. *Varieties of religious experience*. London: Longmanns Grenn.
- Jerusalem, Matthias. & Pekrun, Reinhard. (Hg.) 1999. *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen: Hogrefe.
- Jörns, Klaus-Peter 1999. *Die neuen Gesichter Gottes: Was die Menschen heute wirklich glauben*. 2. verb. Aufl. München: Beck.
- Junker-Kenny, Maureen 2003. Moral Development, the Good life, and Faith: Continuity or Conflict, in Osmer, R. Richard & Schweitzer, L. Friedrich (eds.): *Developing a public faith: New directions in practical theology*. St. Louis, Missouri: Chalice Press.
- Kaufmann, Franz-Xaver 1984. Nutzen und Vergeblichkeit empirischer Forschung in der Religionssoziologie, in May, Hans (Hg.): *Religion und gesellschaftlicher Wandel*. Loccum: Loccumer Protokolle.
- Keating, P. Daniel 1990. Adolescent thinking, in Feldman S. Shirley & Elliot. R. Glen (Eds.): *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Kohlberg, Lawrence 1971. From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development, in Mischel, Theodore (Ed.): *Cognitive development and epistemology*. New York: Academic, 31-53.
- Kohlberg Lawrence 1974. *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Kohlberg, Lawrence 1976. Moral stages and moralization: The cognitive development approach, in Lickona, Thomas (Ed.): *Moral development and behaviour: Theory, research and social issues*. New York: Harper & Row, 31-53.
- Kohlberg, Lawrence 1984. *Essays on Moral Development: The Psychology of Moral Development*. 2. vol. San Francisco: Harper and Row.
- Kuhl, Julius 1983. Emotion, Kognition und Motivation: II. Die funktionale Bedeutung der Emotionen für das problemlösende Denken und für das konkrete Handeln, in *Sprache & Kognition: Zeitschrift für Sprach- & Kognitionspsychologie und ihre Grenzgebiete*. 4/1983. Bern: Huber, 228-253.
- Kuld, Lothar 1997. *Glaube in Lebensgeschichten: Ein Beitrag zur theologischen Autobiographieforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lachmann, Rainer 1988. Wechselnde Moden in der Religionspädagogik, in Ohlemacher, Jörg & Schmidt, Heinz (Hg.): *Grundlagen der evangelischen Religionspädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Langeveld, J. Martinus 1959. *Das Kind und der Glaube*. Braunschweig: Westermann.
- Langer, Klaus 1989. *Warum noch Religionsunterricht? Religiosität und Perspektiven von Religionspädagogen heute*. Gütersloh: Gütersloher Verlag.
- Lans, J. Van Der 1976. Wachstum des Lebensglaubens, in Fraas, Hans-Jürgen & Heimbrock, Hans-Günther (Hg.): *Religiöse Erziehung und Glaubensentwicklung*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht, 103-119.
- Ledermann, Katrin & Skambraks, Ulrich 1988. *Der Griff nach unseren Kindern: Einblicke in ein (un)heimliches Erziehungsprogramm*. Asslar: Schulte & Gerth.
- Lehner, Helmut 1994. *Einführung in die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft: Wissenschaftsbegriff, Aufgaben und Wertproblematik*. Bad Heilbrunn: Klinkhart.
- Loevinger, Jane 1976. *Ego Development: Conceptions and Theories*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Loder, E. James & Fowler, W. James 1982. Conversations on Fowler's 'Stages of Faith' and Loder's 'The Transforming Moment', in *Religious Education*. Vol. 1/77.
- Markefka, Manfred 1989. Jugend und Jugendforschung in der Bundesrepublik Deutschland, in Markefka, Manfred & Nave-Herz, Rosemarie (Hg.): *Handbuch der Familien- und Jugendforschung: Jugendforschung*. 2. Bd. Neuwied: Luchterhand, 19-40.
- Majmudar, Uma 1996. Mahatma Gandhi's Trajectory in Truth and Fowler's Theory of Stages of Faith: A Mutually Critical Correlational Developmental Study. PhD Dissertation. Emory University, Emory.
- Mauerhofer, Armin 2001. *Pädagogik nach biblischen Grundsätzen: Entwicklungspsychologie, bibelorientierte Didaktik und katechetische Überlegungen*. Bd. 2. Holzgerlingen: Hänssler.
- Merkens, Hans 1996. *Jugend in einer pädagogischen Perspektive: Ergebnisse empirischer Studien*. Hohengehren: Schneider.
- Montada, Leo 2002a. Fragen, Konzepte, Perspektiven der Entwicklungspsychologie, in Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hg.): *Entwicklungspsychologie*. 5. Aufl. Berlin: Beltz, 3-52.
- Montada, Leo 2002b. Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets, in Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hg.): *Entwicklungspsychologie*. 5. Aufl. Berlin: Beltz, 418-460.
- Montada, Leo 2002c. Moralische Entwicklung und moralische Sozialisation, in Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hg.): *Entwicklungspsychologie*. 5. Aufl. Berlin: Beltz, 619-645.
- Moosbrugger, Helfried, Zwingmann, Christian & Frank, Dirk (Hg.) 1996. *Religiosität, Persönlichkeit und Verhalten*. Münster: Waxman.
- Moran, Gabriel 1983. *Religious Education Development: Images for the Future*. Minneapolis: Winston.
- Moran, Gabriel 1988. Alternative Bilder der Entwicklung zur religiösen Lebensgeschichte des Individuums, in Nipkow, K. Ernst, Schweitzer, Friedrich & Fowler, W. James (Hg.): *Glaubensentwicklung und Erziehung*. Gütersloh: Mohn, 165-180.
- Nickel, Horst 1976. *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bd I: Allgemeine Grundlagen. Die Entwicklung bis zum Schuleintritt*. 3. Aufl. Bern: Huber.
- Niggli, Alois 1990. Lebensbewältigung als Bindeglied zwischen Familie und Religionsunterricht, in *Schweizer Schule*. Nr 9. Kriens.
- Nipkow, Karl Ernst 1982. *Grundfragen der Religionspädagogik: Gemeinsam leben und glauben lernen*. Bd.3. Gütersloh: Mohn.
- Nipkow, Karl Ernst 1987. *Erwachsenwerden ohne Gott: Gotteserfahrung im Lebenslauf*. München: Kaiser.
- Nipkow, Karl Ernst 1988. Stufentheorien der Glaubensentwicklung als eine Herausforderung für Religionspädagogik und Praktische Theologie, in Nipkow, K. Ernst, Schweitzer, Friedrich & Fowler, W. James (Hg.): *Glaubensentwicklung und Erziehung*. Gütersloh: Mohn, 270-289.
- Nipkow, Karl Ernst 2000. Geleitwort, in Fowler, W. James. *Stufen des Glaubens: Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*. Gütersloh: Kaiser.
- Noam, Gil 1986. Stufe, Phase und Stil: Die Entwicklungsdynamik des Selbst, in Oser, Fritz, Fatke, Reinhard & Höfe, Otfried (Hg.): *Transformation und Entwicklung: Grundlagen der Moralerziehung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 151-191.
- Noam, Gil 1993. Selbst, Moral und Lebensgeschichte, in Edelstein, Wolfgang, Nunner-Winkler, Gertrud & Noam, Gil (Hg.): *Moral und Person*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 171-199.
- Oerter, Rolf 1968. *Moderne Entwicklungspsychologie*. 2. Aufl. Donauwörth: Auer.

- Oerter Rolf 1990. Subjects' implicit anthropology: A determinant of mental of physical health, in Hurrelmann, Klaus & Lösel Friedrich (Eds.): *Health hazards in adolescence*. Berlin: Gruyter, 91-113.
- Oerter, Rolf 1995. Motivation und Handlungssteuerung, in Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hg.): *Entwicklungspsychologie: Ein Lehrbuch*. Weinheim: PVU.
- Oerter, Rolf 2002. Kultur, Ökologie und Entwicklung, in Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hg.): *Entwicklungspsychologie*. 2. Aufl. Berlin: Beltz.
- Oerter, Rolf & Dreher, Eva 2002. Jugendalter, in Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hg.): *Entwicklungspsychologie*. 2. Aufl. Berlin: Beltz.
- Osborn, F. Eric 1987. *Anfänge des christlichen Denkens: Justin, Irenäus, Tertullian, Klemens*. Düsseldorf: Patmos.
- Oser, Fritz 1981. *Moralisches Urteil in Gruppen. Soziales Handeln. Verteilungsgerechtigkeit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Oser, Fritz 1988. Genese und Logik der Entwicklung des religiösen Bewusstseins: Eine Entgegnung auf Kritiken, in Nipkow, K. Ernst, Schweitzer, Friedrich & Fowler, W. James (Hg.): *Glaubensentwicklung und Erziehung*. Gütersloh: Mohn, 48-90.
- Oser, Fritz 1989. Stufen religiöser Entwicklung: Fakten oder Fiktionen?, in Bucher, A. Anton & Reich, K. Helmut (Hg.): *Entwicklung von Religiosität: Grundlagen - Theorieprobleme - Praktische Anwendung*. Freiburg: Universitätsverlag, 239-254.
- Oser, Fritz 1992. Religiöse Entwicklung im Erwachsenenalter, in Böhnke, Michael, Reich, Helmut & Ridez, Louis. (Hg.): *Erwachsen im Glauben: Beiträge zum Verhältnis von Entwicklungspsychologie und religiöser Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Kohlhammer, 67-87.
- Oser, Fritz & Gmünder, Paul 1992. *Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung: Ein strukturgenetischer Ansatz*. Köln: Benzinger.
- Oser, Fritz & Gmünder, Paul 2000. Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung: Ein strukturgenetischer Ansatz, in Büttner, Gerhard & Dietrich Veit-Jakobus (Hg.): *Die religiöse Entwicklung des Menschen: Ein Grundkurs*. Stuttgart: Calwer.
- Oser, Fritz & Reich, K. Helmut 1992. Entwicklung und Religiosität, in Schmitz, Edgar (Hg.): *Religionspsychologie: Eine Bestandsaufnahme des gegenwärtigen Forschungsstandes*. Göttingen: Horgrefe, 65-99.
- Oser, Fritz & Althof, Wolfgang 1994. *Moralische Selbstbestimmung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Oser, Fritz & Reich, K. Helmut 1996. Zur Einführung: Sinnfindung als roter Faden religiöser Bemühungen, in Oser, Fritz & Reich, Helmut (Hg.): *Eingebettet ins Menschsein: Beispiel Religion. Aktuelle psychologische Studien zur Entwicklung von Religiosität*. Lengerich: Pabst Science Publishers, 7-22.
- Oser, Fritz, Gmünder, Paul & Frizsche, Ulrich [1979] 2000. Stufen des religiösen Urteils, in Lindt, Georg (Hg.): *Moralische Entwicklung und soziale Umwelt: Beiträge für ein Werkstattgespräch im Frühjahr 1979*. Überarb. Neuauflage. Konstanz: Univerlag.
- Oser, Fritz & Bucher, Anton 2002. Religiosität, Religionen und Glaubens- und Wertegemeinschaften, in Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hg.): *Entwicklungspsychologie*. 5. Aufl. Berlin: Beltz.
- Osmer, Richard & Schweitzer, Friedrich 2003a. *Developing a public faith: New directions in practical theology*. St. Louis, Missouri: Chalice Press.
- Osmer, Richard & Schweitzer Friedrich 2003b. *Religious Education between Modernization and Globalization: New Perspectives on the United States and Germany*. Grand Rapids, Michigan: Eerdmans.
- Otto, Rudolf [1917] 1987. *Das Heilige. Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen*. München: Beck.

- Ouweneel, J. Willem 1993. *Psychologie: Ein bibelorientiert-wissenschaftlicher Entwurf*. Dillenburg: Christliche Verlagsgesellschaft
- Pannenberg, Wolfhart 1983. *Anthropologie in theologischer Perspektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Park, H. One 1989. A Study of Anthropology in James Fowler's Faith Development Theory. DEd Dissertation. Presbyterian School of Christian Education, Richmond.
- Parks, Sharon 1980. Faith Development and Imagination in the Context of Higher Education. Dissertation. Harvard Divinity School. Harvard.
- Parks, Sharon 1988. James Fowlers Theorie der Glaubensentwicklung in der nordamerikanischen Diskussion - Eine Zusammenfassung der Hauptkritikpunkte ,in Nipkow, K. Ernst, Schweitzer, Friedrich & Fowler, W. James (Hg.): *Glaubensentwicklung und Erziehung*. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus, 91-108.
- Petzold, G. Hilarion 1993. *Integrative Therapie. Modelle, Theorien und Methoden für eine schulenübergreifende Psychotherapie: Klinische Theorie*. Band II/3. Paderborn: Schöningh.
- Piaget, Jean 1975. *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde: Gesammelte Werke*. Bd.2. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Piaget, Jean 1981. *Jean Piaget über Jean Piaget: Sein Werk aus seiner Sicht*. München: Kindler.
- Piaget, Jean & Inhelder, Bärbel 1955. *La genèse de la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris : PUF.
- Pintrich, R. Paul, Marx, W. Ronald & Boyle, A. Robert 1993. Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change, in *Review of Educational Research*, Vol. 63, 167-199.
- Pfeifer, Annemarie 1997. *Mütter sind nicht immer schuld: Von Selbstvorwürfen zur Gelassenheit*. Wuppertal: Brockhaus.
- Plumpe, Gerhard & Klammer, Clemens 1980. Wissen ist Macht: Über die theoretischen Arbeiten Michel Foucaults, in *Philosophische Rundschau*. 27/2-3, 185-218.
- Polanyi, Michael 1966. *The Tacit Dimension*. Garden City: Doubleday.
- Power, Clark 1988. Harte oder weiche Stufen der Entwicklung des Glaubens und es religiösen Urteils? Eine Piagetsche Kritik, in Nipkow, K. Ernst, Schweitzer, Friedrich & Fowler, W. James (Hg.): *Glaubensentwicklung und Erziehung*. Gütersloh: Mohn, 108-123.
- Reich, K. Helmut 1992. Die ontogenetische Entwicklung des Denkens in Komplementarität, in Fischer, P. Ernst, Herzka, St. Heinz & Reich, K. H. (Hg.): *Widersprüchliche Wirklichkeit*. München: Piper, 29-37.
- Reich, K. Helmut 1997. Do we need a theory for the relious development of women, in *International Journal for the Psychology of Religion*. Vol.7, 67-86.
- Remplein, Heinz 1958. *Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter*. 7. Aufl. München: Reinhardt.
- Resch, Franz 1996. *Entwicklungspsychopathologie des Kindes- und Jugendalters: Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Rest, James, Turiel, Elliot & Kohlberg Lawrence 1969. Relations between level of moral judgment and preference and comprehension of the moral judgment of others, in *Journal of Personality*. Vol. 37, 225-252.
- Ricoeur, Paul 1996. *Das Selbst als ein Anderer*. München: Fink.
- Ritter, H. Werner 1982. Religion in nachchristlicher Zeit: Eine elementare Untersuchung zum Ansatz der neuen Religionspädagogik im Religionsbegriff. Kritik und Konstruktion. Frankfurt/M: s.l.

- Rizzuto, Ana-Maria 1979. *The Birth of The Living God: A Psychoanalytic Study*. Chicago: University Press.
- Robertson, Roland 1973. Einführung in die Religionssoziologie. Mainz: Grünewald.
- Rollett, Brigitta 1996. Religiöse Entwicklung im Jugendalter, in Schumann-Hengstler, Ruth & Trautner, M. Hanns (Hg.): *Entwicklung im Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe, 205-215.
- Röhrich, Rainer 1988. Theologie nach dem Tode Gottes, in Hirschler, Horst (Hg.): *Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt*. Nr.42. Hamburg: Springer.
- Schäfers, Bernhard 1982. *Soziologie des Jugendalters: Eine Einführung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Schindler, Alfred 1997. Von Tertullian bis Drewermann: Ist die Seele von Natur aus christlich? Ein ungewohntes Stück Theologiegeschichte, in Stolz, Fritz (Hg.): *Homo naturaliter religiosus. Gehört Religion notwendig zum Mensch-Sein?* Bern: Lang, 167-191.
- Schleiermacher, Friedrich [1799] 1991. *Über die Religion. Reden an die gebildeten unter ihren Verächtern*. 7. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Schmidt, Heinz 1984. *Religionsdidaktik: Der Unterricht in den Klassen 1-13*. Bd.2. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmidt, Heinz 1999. Gott in der Schule: Bildungstheoretische Überlegungen zum Religionsunterricht, in: Besier, Gerhard & Schmidt, R. Günther (Hg.): *Widerstehen und Erziehen im christlichen Glauben: Festgabe für Gerhard Ringshausen zum 60. Geburtstag*. Holzgerlingen: Hänssler.
- Schuster, Robert 1984. Was sie glauben: Texte von Jugendlichen. Stuttgart: Steinkopf.
- Schweitzer, Friedrich 1985. Religion und Entwicklung: Bemerkungen zur kognitiv-strukturellen Religionspsychologie, in *Wege zum Menschen: Monatsschrift für Seelsorge und Beratung, heilendes und soziales Handeln*, Nr.37. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht, 316-325.
- Schweitzer, Friedrich 1993. Religiöse Entwicklung und Sozialisation von Mädchen und Frauen, in *Evangelischer Erzieher*. 45/1993, 411-421.
- Schweitzer, Friedrich 2004. *Lebensgeschichte und Religion: Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*. 5. Aufl. München: Kaiser.
- Schweitzer, Friedrich & Bucher, A. Anton 1989. Schwierigkeiten mit Religion: Zur subjektiven Wahrnehmung religiöser Entwicklung, in Bucher, A. Anton & Reich, K. Helmut (Hg.): *Entwicklung von Religiosität*. Freiburg: Univerlag, S. 121-148
- Seeberger, Hans-Jörg 1967. Psychoanalytische Vorbemerkungen zum Religionsunterricht, in: EU 22/1967.
- Seiler, B. Thomas & Hoppe-Graff, Siegfried 1989. Stufentheorien, Strukturgenese und die Emergenz einer intuitiven religiösen Theorie, in Bucher, A. Anton & Reich, K. Helmut (Hg.): *Entwicklung von Religiosität: Grundlagen - Theorieprobleme - Praktische Anwendung*. Freiburg: Univerlag, 77-102.
- Seiß, Rudolf 1986. *Identität und Beziehung: Ein zentraler Aspekt verstehender Entwicklungspsychologie*. Neuhausen-Stuttgart: Hänssler.
- Smith, C. Wilfred 1979. *Faith and Belief*. Princeton: University Press.
- Stangl, Werner 2004. Angeboren oder gelernt? Reifung und Förderung in der kindlichen Entwicklung, in Fthenakis, E. Wassilios (Hg.): *Online-Familienhandbuch*. http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Kindliche_Entwicklung/s_578.html. Datum des Zugriffs: 28.06.2004.
- Steinberg, Laurence 2002. *Adolescence*. 6th ed. New York: McGraw-Hill.
- Streib, Heinz 1993. Erzählte Zeit als Ermöglichung von Identität: Paul Ricoeurs Begriff der narrativen Identität und seine Implikationen für die religionspädagogische Rede von Identität und Bildung, in: Georgi, Dieter, Heimbrock, Hans-Günter & Moxter, Michael (Hg.): *Religion und die Gestaltung der Zeit*. Weinheim: Kok, 181-198.

- Streib, Heinz 1997a. Fundamentalismus als religiöser Stil-Bruch. Antrittsvorlesung and der Universität Bielefeld am 21.05.1997. Bielefeld.
- Streib Heinz 1997b. Religion als Stilfrage: Zur Revision struktureller Differenzierung von Religion im Blick auf die Analyse der pluralistisch-religiösen Lage der Gegenwart, in Holm, G. Nils (Hg.): *Archiv für Religionspsychologie*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht, 48-69.
- Streib, Heinz 2003. Faith Development Research at Twenty Years, in Osmer, R. Richard & Schweitzer, L. Friedrich (eds.): *Developing a public faith: New directions in practical theology*. St. Louis, Missouri: Chalice Press.
- Trautner, M. Hans 1978. *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*. Bd.1. Göttingen: Hogrefe.
- Trautner, M. Hans 1995. *Allgemeine Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Trautner, M. Hans 2002. Entwicklung der Geschlechtsidentität, in Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hg.): *Entwicklungspsychologie*. 5. Aufl. Berlin: Beltz, 648-672.
- Utsch, Michael. 1991. Zur psychologischen Beschreibung und Erfassung von Religiosität, in *Wege zum Menschen: Monatsschrift für Seelsorge und Beratung, heilendes und soziales Handeln*, 43/5. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht, 110-120.
- Vergote, Antione 1983. Religion, Incroyance: Etude psychologique. Brüssel: Margada.
- Wallwork, Ernest 1982. Religious Development, in Broughton, M. John (Hg.): *The Cognitive Developmental Psychology of James Mark Baldwin*. Norwood: Ablex, 335-387.
- Wagener, Hermann-Josef 2002. *Entwicklung lebendiger Religiosität: Die psychodynamische Basis religiöser Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung des strukturgenetischen Ansatzes von Fritz Oser / Paul Gmünder / Hermann-Josef Wagener*. Ostfildern: Schwaben.
- Watson, B. John [1930] 1968. *Behaviorismus*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Weber, Erich 1996. *Pädagogik. Eine Einführung: Grundfragen und Grundbegriffe: Ontogenetische Voraussetzungen der Erziehung – Notwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung*. Bd.1/Teil 2. 8. Aufl. Donauwörth: Auer.
- Windholz, George 1986. Pavlov's religious orientation, in: *Journal for the Scientific Study of Religion*. 25. ed, 320-327.
- Wuchterl, Kurt 1989. *Analyse und Kritik der religiösen Vernunft: Grundzüge einer paradigmbezogenen Religionsphilosophie*. Bern: Haupt.
- Wurmser, Leon 2000. *Die Maske der Scham: Die Psychoanalyse von Schamaffekten und Schamkonflikten*. 3. Aufl. Berlin: Springer.
- Zimbardo, G. Philip 1995. *Psychologie*. 6. Aufl. Berlin: Springer.
- Zwergel, A. Herbert 1989. Herbert. Höchste Stufe religiöser Entwicklung: Kritische Rückfragen, in Bucher, Anton & Reich, Helmuth Karl (Hg.): *Entwicklung von Religiosität. Grundlagen - Theorieprobleme - Praktische Anwendung*. Freiburg: Univerlag.