

Oser, Fritz; Bucher, Anton A.

Konvergenz von Religiosität und Freiheit. Plädoyer für einen offenen Endpunkt

Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 2, S. 253-276



Quellenangabe/ Reference:

Oser, Fritz; Bucher, Anton A.: Konvergenz von Religiosität und Freiheit. Plädoyer für einen offenen
Endpunkt - In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 2, S. 253-276 - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-139614 - DOI: 10.25656/01:13961

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-139614>

<https://doi.org/10.25656/01:13961>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 38 – Heft 2 – März 1992

I. Essay

- 163 LEENDERT F. GROENENDIJK/JOHAN C. STURM
Das Exempel Böhmens in den Niederlanden – Comenius' Bedeutung
für die familienpädagogische Offensive der pietistischen Reformation

II. Thema: Religion und Pädagogik

- 185 JÜRGEN OELKERS
Religion: Herausforderung für die Pädagogik –
Einleitung in den Schwerpunkt
- 193 PETER BIEHL
Symbole – ihre Bedeutung für menschliche Bildung. Überlegungen
zu einer pädagogischen Symboltheorie im Anschluß an Paul Ricœur
- 215 KARL ERNST NIPKOW
Religion in der Pädagogik?
- 235 FRIEDRICH SCHWEITZER
Lebensgeschichte und Religion. Eine vergessene Dimension
pädagogischer Biographieforschung
- 253 FRITZ OSER/ANTON A. BUCHER
Konvergenz von Religiosität und Freiheit. Plädoyer für einen
offenen Endpunkt

III. Diskussion

- 279 FRIEDA HEYTING
Pädagogischer Relativismus als Antwort auf die Moderne?
Konstruktivistische Überlegungen zum Verhältnis
von Erziehungstheorie und Erziehungspraxis

- 299 GABRIELE OETTINGEN/ULMAN LINDENBERGER/PAUL B. BALTES
Sind die schulleistungsbezogenen Überzeugungen Ostberliner Kinder
entwicklungshemmend?

IV. Besprechungen

- 327 HANS-GÜNTER ROLFF
Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick für Eltern, Lehrer und Schüler
- 329 WERNER HELSPER
Rudolf Tippelt: Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950
- 332 HEINZ-ELMAR TENORTH
Helmut Engelbrecht (Hrsg.): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs
- 337 CHRISTIAN LÜDERS
Lothar Böhnisch/Hans Gängler/Thomas Rauschenbach (Hrsg.): Handbuch Jugendverbände. Eine Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analysen und Selbstdarstellungen

V. Dokumentation

- 341 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

I. Essay

- 163 LEENDERT F. GROENENDIJK/JOHAN C. STURM
The Example of Bohemia in the Netherlands – The relevance of
Comenius to the offensive of the pietistic reformation concerning
the educational functions of the family

II. Topic: Religion and Pedagogics

- 185 JÜRGEN OELKERS
Religion: A Challenge to Pedagogics – An Introduction
- 193 PETER BIEHL
Symbols – Their Relevance to Education. Reflections on a
pedagogical theory of symbols following *Paul Ricœur*
- 215 KARL ERNST NIPKOW
Religion in Pedagogics?
- 235 FRIEDRICH SCHWEITZER
Life History and Religion: A Forgotten Dimension of Educational
Biographical Research
- 253 FRITZ OSER/ANTON A. BUCHER
Convergence of Religiosity and Freedom? –
A Plea For an Open Ending

III. Discussion

- 279 FRIEDA HEYTING
Pedagogical Relativism – A Response to Modernity?
Constructivist reflections on the relation between educational theory
and educational practice
- 299 GABRIELE OETTINGEN/ULMAN LINDENBERGER/PAUL A. BALTES
Are achievement-related beliefs of East Berlin children detrimental
to their development?

IV. Book Reviews

327

Konvergenz von Religiosität und Freiheit

Plädoyer für einen offenen Endpunkt

Zusammenfassung

Verträgt sich das Anliegen von Bildung, die Autonomie anzielt, mit Religiosität? Hat – im Gegenteil – Religion Bildung von Autonomie nicht immer wieder verhindert? In diesem Aufsatz wird unter Bezugnahme auf eine strukturgenetische Entwicklungstheorie des religiösen Urteils gezeigt, daß Religiosität Autonomie nicht verunmöglicht. Zumal auf der höchsten Stufe dieser Entwicklung, die neu zu beschreiben versucht wird, bedingen sich Autonomie und Religiosität. Zugleich wird in diesem Beitrag die angesprochene Entwicklungstheorie des religiösen Urteils kurz präsentiert. Unter Bezugnahme auf biographische Studien werden zentrale Merkmale religiöser Bildung aufgezeigt und nicht zuletzt Fragen wie die nach der Universalität des Religiösen und die nach dem Stellenwert atheistischer Haltungen innerhalb der religiösen Entwicklung reflektiert.

1. Die höchste Entwicklungsstufe als Ziel der Erziehung

„Bildung ist nicht Einwirkung, sondern innere Synthesis, die sich auf verschiedene Weise nach Außen hin artikuliert“ (OELKERS 1990, S. 219). Dieser Satz, so elegant dahingesagt, hat enorme Konsequenzen für das, was wir als Konstituenten der Entwicklung betrachten, nämlich eine vertikale Transformation (die innere Synthese muß im Leben je neu hergestellt werden) und die horizontale Ko-Konstruktion (das nach außen Sichtbarwerden der Struktur ermöglicht Verständigung).

Wie aber geschieht dies und welches sind Voraussetzungen hierzu? Ein wesentliches Ziel von Entwicklungstheorien allgemein besteht darin, Abfolgen von kognitiven, affektiven oder operativen Mustern unter dem Gesichtspunkt der Ausdifferenzierung und der Integration über die Lebensspanne hinweg nachzuzeichnen. Die jeweiligen Muster bzw. Schemata dieser Entwicklung sind aber nicht nur im epistemischen Subjekt verankert, sondern zugleich auf Bereichsspezifizitäten und Denktraditionen unterschiedlicher Kulturen und Kontexte bezogen. Moralische Entwicklung ist nicht dasselbe wie die Entwicklung von Zeitvorstellungen, die von logischen Fähigkeiten nicht dasselbe wie die von sozialen Kognitionen; auch die Entwicklung etwa biologischen Denkens ist nicht das gleiche wie die des religiösen Urteils oder der Entwicklung des Selbst oder der Weisheit. (Die Diskussion über diese Zusammenhänge ist allerdings noch nicht abgeschlossen; vgl. OSER & REICH 1990).

In allen genannten Bereichen interessieren zumal die höchsten Stufen. Sie stellen den „offenen“ Endpunkt der Entwicklung dar und sind gleichsam die

vollkommenste Form, die meistens Modellcharakter hat. Sie beansprucht universale Geltung, ohne aber davor gefeit zu sein, ernsthaft in Frage gestellt zu werden. Dies belegen die Auseinandersetzungen um die Stufen 5 und 6 der moralischen Entwicklung nach KOHLBERG (HABERMAS 1986, KOHLBERG 1986a, 1986b, KOHLBERG et al. 1986, PUKA 1986, APEL 1988, GARZ 1992) oder der Streit darüber, ob über das formaloperatorische Stadium sensu PIAGET nicht doch eine noch adäquatere postformale Intelligenz gedacht werden kann (COMMONS/RICHARDS/ARMON 1984; ALEXANDER/LANGER 1990).

In bildungstheoretischer Hinsicht sind die höchsten Stufen von ganz zentraler Bedeutung. Denn sie vergegenwärtigen nicht nur *die* Endform des Denkens und Urteilens, die im jeweiligen Bereich am meisten reversibel, am adäquatesten und differenziertesten ist, sondern zugleich den „Endpunkt“ bzw. den „terminus ad quem“ von *Erziehung* im entsprechenden Bereich. Bildungstheoretiker haben zumeist – natürlich unbewußt – im Hinblick auf diesen Entwicklungsstand diskutiert, sowohl diejenigen, die danach fragen, welche Inhalte besonders bildend sind, als auch jene, die – wie HEYDORN (1972) – vor allem die politische Grundbedingungen von Bildung in den Blick fassen.

Die höchsten Stufen präsentieren sich einerseits als Visionen, andererseits als Prototypen. Als Visionen vergegenwärtigen sie, was an sich möglich ist. Als Prototypen erfüllen sie die Funktion, die Grundmerkmale von vollständiger Äquilibration zu garantieren, nämlich: a) Adaptivität (*alle* Probleme im entsprechenden Bereich können gelöst werden), b) Reziprozität (die Lösung aller Probleme erfolgt optimal und wird von allgemein geltenden Prinzipien gesteuert), c) Intersubjektivität (die Lösung aller Probleme wird der Zustimmung durch vorgeschlagene ideale Argumentationsverfahren unterworfen) sowie d) Universalität (trotz historisch und kulturell bedingter Mannigfaltigkeit an Inhalten können solche Prinzipien überall Geltung erlangen). Für eine Bildungstheorie genügt es nicht, die wichtigsten „Schlüsselprobleme“ zu diesem Begriff und ihre Verarbeitung allein zu nennen (KLAFKI 1991, S. 56ff.) (beispielsweise Bedrohung des Friedens, Zerstörung der Umwelt, Verschleiß der Ressourcen, soziale Ungleichheit, Ich-Du-Beziehung): gefordert ist zudem, daß diese Verarbeitung die Qualitäten der höchsten logischen, moralischen, sozialen, religiösen Stufe aufweist. Wenn die Urteils- und Denkmuster das Kriterium höchster a) Adäquatheit, b) Reversibilität, c) Intersubjektivität und d) Universalität in der Tat erfüllen, können sie zudem präskriptiv sein.

Gewiß ist diese Forderung in den gängigen Bildungstheorien implizit enthalten. Die Bezugnahme auf die höchstmöglichen Ausprägungen in den jeweiligen Bereichen impliziert jedoch, die in den natürlichen Lernprozessen erfolgenden Passagen des Durchgangs ebenso zu akzeptieren wie die Tatsache, daß die Denkformen auf früheren Stufen, weil in Entwicklung begriffen, vergleichsweise unvollständig sind. Wenn sich die ästhetische Bildung an der höchsten Stufe der ästhetischen Entwicklung sensu PARSONS (1987) orientiert, moralische Bildung hingegen sich an der höchsten Stufe nach KOHLBERG (1986) ausrichtet, soziale Bildungsprozesse sich an die höchste Stufe der Perspektivenübernahme nach SELMAN (1984) halten, dann müssen wir uns bewußt sein, wie wenig Menschen diese Ziele erreichen, daß sie aber – auf tieferen Stufen – in den jeweiligen Bereichen Urteilmuster verwenden, die auf dieses optimale Ende der Entwicklung hinweisen und dafür offen sind.

Ein weiteres Merkmal der höchsten Stufen besteht darin, daß erst hier die Denkmodelle mit der objektiven Struktur der jeweiligen wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen, beispielsweise der Moralphilosophie, zu konvergieren beginnen, was die präskriptive Aussage rechtfertigt, Entwicklung müsse Ziel der Erziehung werden (KOHLEBERG & MAYER 1972). Deshalb kann es nicht erstaunen, wenn für die Beschreibung dieser Stufen auf wissenschaftliche Modelle zurückgegriffen wird, die, weil vielfach spekulativ entwickelt, empirisch nur selten abgesichert sind. Deshalb fordert MUSOLFF (1990, S. 332) zu Recht, daß z. B. „Moralerziehung über alle bisherigen ethischen und psychologischen Begründungsvarianten hinaus einer reflektierenden erziehungs- und bildungstheoretischen Orientierung“ bedürfe. Jedoch übersieht er, daß trotz aller situativ transformativen Veränderungsbedingungen und moralpädagogischen Stimulierungsmethoden Bildungstheorien erst auf der obersten Stufe eine entscheidende Theoriewirksamkeit haben.

2. Religiöse Entwicklung

Wie verhält sich nun die höchste Stufe *religiöser* Entwicklung zu diesen bildungstheoretischen Annahmen? Gelten auch hier ähnliche Gesetze wie oben erwähnt und verschmelzen auch hier a) Adaptivität, b) Reziprozität, c) Inter-subjektivität und d) Universalität mit Modellen religionsphilosophischen oder theologischen Denkens?

In einer intensiven zehnjährigen Forschungsarbeit haben wir versucht, das religiöse Urteil in seiner Entwicklung nachzuzeichnen. Wir definieren dieses Urteil als diejenige Qualität einer Beziehung zwischen einem vorgestellten transzendenten Ultimaten und einer Person, die vor allem, aber nicht nur, in Kontingenzsituationen zur Erklärung tatsächlich verwendet wird. Der innere Kern dieser Erklärungsstruktur macht die Art und Weise aus, wie acht polare Dimensionen, nämlich Heiliges versus Profanes, Freiheit versus Abhängigkeit, Transzendenz versus Immanenz, Hoffnung versus Absurdität, Vertrauen versus Angst, Dauer versus Vergänglichkeit, Bestimmung versus Zufall, Kontrollierbares versus funktional Durchschaubares aufeinander bezogen werden (vgl. OSER/GMÜNDER ²1988, S. 31 ff.). Wie wir verschiedentlich dargestellt haben, wird auf tiefen Stufen das Kind von außen auf den einen oder anderen Pol einer Dimension gerichtet; entweder ist es seines Erachtens vom Zufall abhängig oder von der Bestimmung durch das Ultimate, entweder ist etwas heilig oder es ist profan etc. Die jeweilige Wirkung hängt von situativen Bedingungen ab. Wenn das Kind älter wird, kann es diese Dimensionen bewußter aufeinander beziehen. Der Jugendliche wählt fortan kritisch *einen* der Pole (z. B. Freiheit), wobei er seine eigene Sichtweise betont, weist jedoch dem anderen, dem Letztgültigen einen eigenen Bereich zu. Er erstrebt eigene Freiheit, eigene Profanität, eigene Kontrolle etc., kann aber übergreifende Freiheit, Kontrolle, Heiligkeit etc. nicht darin integrieren. In einem noch höheren Stadium der Entwicklung bedingen sich die Dimensionen: Heiliges ist nur möglich in Profanem, Zufall nur in der Bestimmung, Hoffnung nur durch Absurdität etc. Legt man Personen unterschiedlichen Alters Kontingenzsituationen vor, beispielsweise Probleme der Theodizee, bei denen der Gerechte vom Schicksal

geschlagen wird (vgl. VAN DER VEN/VOSSEN 1989, S. 199 ff.), und stellt man ihnen Fragen, die sich auf die obengenannten polaren Dimensionen beziehen, dann zeigt sich, daß die Antwortnetze, die die Befragten produzieren, unterschiedliche Qualität aufweisen. Diese lassen sich in ein Fünf-Stufen-Schema ordnen. Wir geben hier eine verkürzte Beschreibung wieder (Tabelle 1; vgl. auch OSER 1988a, BUCHER/REICH 1989 umfangreicher).

Die Überprüfung konkreter entwicklungspsychologischer Annahmen wie Sequentialität, Nichtüberspringbarkeit, je höhere Reversibilität, Ganzheitlichkeit, Selbstregulierung, Subsumption der tieferen Stufen in höhere konnte mit Querschnittdaten recht gut überprüft werden. Insbesondere in den Altersstufen zwischen sechs und 25 Jahren scheint ein Alterstrend vorzuliegen. Eine Reihe von Validierungsstudien belegen diese Entwicklungslogik. Interkulturelle Studien mit Hindus in Rajasthan (Indien), Anhängern des Mahajana-Buddhismus an der Grenze zum Tibet, sowie zwei Religionen in Rwanda (Mitglieder einer christlichen Missionsgruppe und Anhänger der Bantukultur), Judentum und Islam in Israel (vgl. DICK 1982) unterstützen den Anspruch auf Universalismus. Ähnlich steht es mit differenziellen Analysen in bezug auf die Befragungssituation und die Inhalte (OSER 1985), Geschlechtsspezifität (OSER/GMÜNDER ²1988, S. 186), den religiösen Background (ebd., S. 183) und den sozioökonomischen Status (ebd., S. 184 f.); die Resultate stimmen auch hier mit den Annahmen überein, daß weder Inhalte noch Ausprägung, wohl aber Gelegenheit zu religiöser Praxis und Diskursivität differentiell Entwicklung unterstützen. Interventionsstudien zum Verhältnis von Entwicklung und Erziehung (OSER ²1990) zeigen, daß die der kognitiven Entwicklung entsprechende optimale Stufe eines bestimmten Alters durch Stimulierung von Ungleichgewichtssituationen, in denen bisherige Erklärungen über das Göttliche und seine Wirkung in der konkreten Situation nicht mehr genügen, zur nächsten Stufe hin entwickelt werden kann, wofür die rekonstruktive Aktivität des einzelnen Subjektes unabdingbar ist. Auch können wir zeigen (vgl. KLAGHOFER/OSER 1987), wie das religiöse Familienklima diese Entwicklung fördert oder behindert. Und nicht zuletzt haben wir logische Entwicklungsanalysen vorgenommen, gemäß denen sich das Aufbrechen bestimmter Denkstrukturen in einer besseren Verbindung von religiöser Autonomie und geistiger Weltoffenheit manifestiert. Zu dieser logischen Analyse einige repetitive Gedanken, weil dadurch der Boden für die anschließende Betrachtung höherer Stufen gewährleistet wird (vgl. dazu OSER 1988a, S. 53 ff.). Wie sieht die Entwicklungslogik der Stufen aus?

Auf *Stufe 1* ist die Interaktion zwischen dem Menschen und dem Letztgültigen einseitig. Denn dieses bestimmt die Dinge und vermag zu durchschauen, was dem Menschen unerklärlich ist und von ihm nicht durchblickt und beeinflusst werden kann. Diese Interaktion entspricht der „Abhängigkeit“, die ein Kind in vielen Situationen seinen Eltern gegenüber empfindet, eine Abhängigkeit, die auch als Ohnmacht, meistens aber als Schutz erfahren wird („Die Mama kann es dann“). Bezeichnend ist zudem die ausgeprägte Situativität: Entweder herrscht Jubel *oder* Trauer, Hoffnung *oder* Verzweiflung.

Auf *Stufe 2* verändert sich der Interaktionsmodus. Der Mensch erkennt nun Möglichkeiten, auf Gott einzuwirken und vermag Kausalketten zu durchschauen: Wenn ich x tue, muß Gott mir y zugestehen oder kann z, als Verhängnis,

Tabelle 1: Stufenschema der religiösen Entwicklung	
Stufe 1	Orientierung an einem Letztgültigen (Gott), das direkt „macht“, direkt in die Welt eingreift, den Menschen strafft, belohnt, ihn leitet und führt, ihm Sinn und Vertrauen gibt und alles erschafft. Der Mensch muß aber dafür richtig reagieren; er ist eher reaktiv, das Letztgültige hingegen, sei es in einem gütigen oder strafenden Sinn, aktiv und fähig, selbst Artefakte hervorzubringen (Artifizialismus, Deus-ex-machina-Stufe).
Stufe 2	Orientierung an einer Sicht, die es dem Menschen ermöglicht, das Letztgültige (Gott) zu beeinflussen und dadurch für sich in Anspruch zu nehmen. Er muß etwas tun, um dafür in gleichem Maße die göttliche Gunst zu erhalten oder – nach Verfehlungen – mögliche Sanktionen zu mildern. Der Mensch pflegt mit dem Letztgültigen auf der Basis bipolarer Reziprozität gleichsam ein Do-ut-des-Verhältnis, das emotional positiv oder negativ besetzt sein kann (Do-ut-des-Stufe).
Stufe 3	Orientierung an der Vorstellung, daß der Mensch für sein Leben nur eigene Verantwortung hat und alle Entscheidungen selber fällt. Dem Letztgültigen (Gott) wird ein anderer, von der Welt getrennter Verantwortungsbereich zugeschrieben. Es handelt sich dabei um eine Art Zwei-Reiche-Lehre; ein Gleichgewicht zwischen dem, „was Gottes und was des Menschen ist“, wird hergestellt (Deismus-Stufe). Beginnender Atheismus steht oft einer „orthodoxistischen“ Ausprägung des Urteils gegenüber.
Stufe 4	Orientierung an Verantwortung und Freiheit des Menschen, die nun aber als etwas immer schon Vorgegebenes erfahren werden. Das Letztgültige (Gott) wird als transzendentaler Grund gesehen, der a priori die Bedingungen der Möglichkeit für menschliche Begegnungen, für die Freiheit und für die menschliche Soziabilität schafft. Oft wird auch ein Plan angenommen, gemäß dem sich der Mensch „gesetzesmäßig“ auf ein Besseres, Vollkommeneres (auf ein Omega) hin entwickelt (Stufe des Apriori und der Korrelation).
Stufe 5	Orientierung an einer interaktiven Dynamik, in welcher das Unbedingte und Letztgültige (Gott) stets und schon immer aufscheint. Dort, wo der Mensch verantwortlich an der Gemeinschaft teilnimmt und teilhat, wird Transzendenz erfahren. Das Planmäßige ist in der Dynamik dieser Interaktion aufgehoben, ebenso das positive Gesetz in der menschlichen Kommunikation, in welcher das Ultimate stets vermittelt ist (Orientierung an religiöser Autonomie durch unbedingte Intersubjektivität). Keine äußere Sicherheit oder Organisation mehr kann Religiosität und Moralität garantieren. Religiosität ist immer universal gedacht, als ein Bezug, der andere Völker und Religionen miteinschließt.

nicht eintreten. Die Reaktionen des Letztgültigen sind nicht mehr unbegreiflich, sondern mit unseren eigenen Taten verknüpft und von ihnen beeinflusst. Infolgedessen wird das Leben berechenbarer und das Subjekt in seinen Handlungen und Intensionen sicherer und ‚autonomer‘. Das Kind *ist*, was es Gott

gegenüber kann, was zu Recht an das Stadium „Werksinn versus Minderwertigkeit“ von ERIKSON (1968) denken läßt.

Auf *Stufe 3* schließlich werden die Bereiche Mensch-Ultimates voneinander getrennt. Die direkte Interaktion wird unterbrochen. Handlungen und Entscheidungen fallen in den Zuständigkeitsbereich und in die Kompetenz des Menschen: *Er* ist verantwortlich für das Gute und Böse in der Welt, und nicht Gott, der seinen *eigenen* Zuständigkeitsbereich hat, der von der Immanenz jedoch weitestgehend getrennt ist. Oftmals entwickeln sich auf dieser Stufe dezidiert atheisticische Haltungen, die sich zumeist auf ein Gottesbild beziehen, das überwundenen Entwicklungsstufen entspricht: Gott kann es nicht geben, weil es zu viel Unrecht gibt auf dieser Welt etc. – Da ein hohes religiöses Bewußtsein nicht zuletzt dadurch geprägt ist, daß der menschliche und göttliche Bereich miteinander vermittelt sind, ohne daß die Freiheit des Menschen wieder negiert wird, bedarf es in entwicklungslogischer Hinsicht eines Stadiums, auf dem die Vorstellung von direkten Interventionen Gottes in die Welt zurückgewiesen wird (Differenzierung) und gleichzeitig Ich-Autonomie und Selbstbestimmung formiert werden (Integration). Diese Phase läßt zu Recht an die Prozesse denken, wenn Jugendliche sich von ihren Eltern lösen: Ihre direkte Zuständigkeit muß negiert und gleichzeitig die Kompetenz aufgebaut und erprobt werden, selbst zu entscheiden.

Auf *Stufe 4* ist die Interaktion zum Ultimativen mittelbar und korrelativ. Sie ist insofern äquilibrierter als frühere Interaktionsformen, als in ihr die Autonomie des Menschen nun ihren unangefochtenen Platz hat und zugleich das Göttliche wieder in das Sein und das Dasein des Menschen integriert wird. Konkret kann dies so lauten: Es ist Gottes Wille, daß sich die Menschen frei entscheiden. Hinter dem eigenen Leben wird gleichsam ein *fil rouge*, ein Heilsplan wahrgenommen, der es ermöglicht, frühere, damals unbegriffene Erfahrungen und Schicksalsschläge als sinnvoll, als notwendig zu begreifen. Menschliche Autonomie wird aufgehoben im klassischen Hegelschen Sinne, d. h. solipsistische Autonomie wird negiert und menschliche Freiheit auf eine höhere Stufe gestellt.

Auf *Stufe 5* schließlich kann die Interaktion der Menschen untereinander von der zum Letztgültigen nicht mehr getrennt werden. Menschliche Intersubjektivität ist *der Ort*, in dem das Göttliche gegenwärtig wird. Gott steht nicht mehr über den Menschen, um sie zu kontrollieren und zu beherrschen (Stufen 1 und 2), er befindet sich nicht mehr außerhalb der Welt wie im Deismus der Stufe 3, vielmehr wird er dort zum Ereignis, wo – biblisch gesprochen – „zwei oder drei in seinem Namen versammelt sind“ (Mt 18, 20). Infolgedessen durchdringen sich auch die acht polaren Dimensionen, die das religiöse Urteil konstituieren: Wenn das Göttliche auch im Alltag zum Ereignis werden kann, eignen auch profansten Situationen Elemente des Heiligen etc.

„Die von Stufe zu Stufe wachsende *integrative Beziehung* und das gleichzeitig wachsende *autonome Handeln*, verbunden mit der Erfahrung einer *je tieferen Bindung*, das ist die Entwicklungslogik der Stufen von Religiosität. Von ‚Das Letztgültige tut es ...‘ über ‚Das Letztgültige tut es, wenn ich ...‘ und ‚Das Letztgültige und der Mensch tun ...‘ zu ‚Der Mensch tut, weil es ein Letztgültiges gibt ...‘ und schließlich zu ‚Der Mensch handelt mittels des Handelns des Ultimativen, das sich durch menschliches Handeln ausdrückt ...‘ ist ein

langer Weg, der, wie alle Entwicklung, Gewinn und Verlust mit sich bringt. Der *Gewinn* ist der Zuwachs an Kenntnis und Wissen um das vom Göttlichen vermittelte Leben. Der *Verlust* betrifft unvermeidbares Abschiednehmen von den Sicherheiten mächtiger religiöser Systeme, von organisierter Religion hin zu einer in Freiheit gebundenen Religiosität und Spiritualität. Auf Stufe 5 integrieren sich Offenbarung und persönliche menschliche Erfahrung; es gibt keine andere Lebensordnung, keine andere Sicherheit als Glauben“ (OSER 1988a, S. 54f.).

3. Die Struktur der Stufe 5 des religiösen Bewußtseins

Die Stufen 1 bis 4 ließen sich bisher ohne größere Probleme empirisch nachweisen. Für die Stufe 5 hingegen gibt es a) nur einige wenige anekdotische Beispiele (OSER/GMÜNDER 1988, S. 155–158), sodann b) die Annahme, daß verschiedene religionswissenschaftliche und theologische Modelle diesem Denkmuster Pate stehen können. In bisherigen Publikationen verweisen wir zumal auf HELMUT PEUKERTS Konzept einer universalen, ja sogar anamnetischen Solidarität, die sich auch der unschuldigen Opfer der Geschichte erinnert (PEUKERT 1978); aber auch auf PRÖPPER (1976) und andere Theologen mehr, denen daran gelegen ist, das Göttliche mit dem Menschlichen zusammenzudenken.

Wie aber zu erwarten war, stießen diese Versuche, die höchste Stufe zu umschreiben, auch auf Kritik: BUSSMANN (1988, S. 38) beanstandete daran, „eine weitgehend empiristisch verfahrenende Theorie (sei) einer nachträglichen Theologisierung unterzogen“ worden. HEIMBROCK (1984, S. 163) wandte ein, das Modell suggeriere „insgesamt eine implizite Teleologie empirisch greifbarer menschlicher Religiosität vorzugsweise hin auf eine Stufe – die eines Theologie- oder Philosophieprofessors!“. ZWERGEL (1988, S. 57) monierte, die Beschreibung der höchsten Stufe sei stark der Theorie HELMUT PEUKERTS verpflichtet, „darin höchst abstrakt, aber auch sehr kulturspezifisch-eurozentrisch, mit starkem Identitätsaspekt“. Auch fragte er an, ob bezüglich des möglichen terminus ad quem religiöser Entwicklung das Augenmerk nicht stärker „auf mystische Weltansichten“ gerichtet werden müßte (ebd., S. 62). Damit sind eine Reihe von Kritiken genannt, die – im Kontext der Beschreibung der Stufe 5 – eine Replik rechtfertigen.

Was den Einwand von BUSSMANN betrifft, ist anzumerken, daß die psychologisch-empirische Erforschung religiöser Entwicklung niemals unabhängig von den Bezugsdisziplinen Religionswissenschaft und Theologie vorgenommen werden kann. Selbst dann, wenn explizite Hinweise auf diese Disziplinen fehlen (so mitunter in der angelsächsischen Religionspsychologie), sind (implizite) religionswissenschaftliche und theologische Vorausannahmen so oder so mit im Spiel. Wie schon bei KOHLBERG u. a. (1986) stellt sich die theologische Frage auf den höheren Stufen mit größerer Dringlichkeit. Denn von den religiösen Sichtweisen, die von Probanden auf hohen Stufen vertreten werden, ist eher anzunehmen, daß sie mit den elaborierten theologischen Sichtweisen konvergieren. Eine nachträgliche Theologisierung zu unterstellen, ist unstatthaft. Im Sinne des boot-strapping-Verfahrens wurde von Anfang an auf theologische

und religionswissenschaftliche Theoreme Bezug genommen, dies zumal bei der Erarbeitung des Konstrukts „Religiosität“.

In den Einwänden von HEIMBROCK und ZWERGEL wird der (professorale) Abstraktionsgrad der Beschreibung der höchsten Stufe eingeklagt. Hier gilt es zu unterscheiden zwischen theoretischer Beschreibung und der damit gemeinten Sache. Ein Proband wird nun gewiß nicht erst dann hohen Stufen zugeordnet, wenn er das in der Tat abstrakte Sprachspiel etwa der Münsterianischen Theologie beherrscht. Im Zentrum der Stufe 5 steht, daß Gott auf die Menschen zugeht, daß er bei ihnen ist, mit ihnen leidet und mit ihnen, wenn sie sich versöhnen, gleichsam wieder aufersteht. Konkrete Beispiele finden wir unter anderem in der lateinamerikanischen Befreiungstheologie: In Jesus wird nicht eine historisch ferne, nun ins Göttliche wegentrückte Gestalt gesehen: vielmehr ist er in den Armen gegenwärtig (FLOHR 1985, S. 34f.; vgl. CARDENAL 1976). ELI WIESEL (zit. aus SÖLLE 1973, S. 178) schildert, wie in Auschwitz, vor der versammelten Mannschaft, ein Vierzehnjähriger am Galgen eine halbe Stunde mit dem Tode rang. Einer der Häftlinge habe gerufen: „Wo ist Gott?“, und WIESEL habe eine Stimme in sich antworten hören: „Hier ist er . . . Er hängt dort am Galgen.“

Die Durchdringung des Göttlichen und Menschlichen, valide und lebensweltlich einerseits, ohne daß das eine das andere auflöst andererseits, ist ein übergreifendes Merkmal eines hohen religiösen Bewußtseins. Wir finden es beispielsweise im Hinduismus, wenn Atman (das Selbst des Menschen) und Brahman (das Göttliche) zueinanderfinden; wir finden es in den verschiedenen Varianten anthropologisch gewendeter Theologie, beispielsweise bei RAHNER (1976), SCHILLEBEECKX (1965), SCHNEIDER (1985, S. 84ff., 105ff.), METZ (1973) oder schon bei ROBINSON (1963), der die supranaturalistische Vorstellung, Gott sei über bzw. außerhalb der Welt, entschieden zurückwies. Damit ist auch der Einwand angesprochen, die höchste Stufe sei „eurozentrisch“ und könne infolgedessen keine Universalität beanspruchen. Ohne bestreiten zu wollen, daß die Entwicklungstheorie des religiösen Urteils mit ihrer Ausrichtung auf Autonomie durch Gott und in Gott eine Antwort auf die in der Aufklärung aufgebrochene Frage darstellt, ob sich der menschliche Autonomieanspruch und der Glaube an ein Göttliches zusammendenken lassen (SCHWEITZER 1987, S. 165) – ein zumindest eingeschränkter Universalismus der höchsten Stufen wird hier nichtsdestoweniger in Anspruch genommen. Dafür sprechen auch die zugegebenermaßen ‚kleinen‘ interkulturellen Vergleiche, wie wir sie in einem Projekt über religiöse Reife und Weisheit durchführten: Auf den hohen Stufen stimmen Antworten auf Fragen wie die nach dem Verhältnis von Gott und Welt/bzw. Mensch sowohl bei Hinduisten, Buddhisten als auch Rwandesen auffallend überein: Göttliches und Weltliches seien aufeinander bezogen und würden sich durchdringen, Gott sei in der Welt, auf den Menschen zu und gehe mit ihm (vgl. OSER/BUCHER/ALTHOF 1986, DICK 1982, OSER 1988b, S. 247). Zudem ist die Perspektive der Konfessionalität und religiösen Denomination, die nur zu oft zu Religionskriegen geführt hat, auf Universalität hin überwunden: anstatt Trennendes und Unterscheidendes wird in erster Linie Gemeinsames und Verbindendes in den Vordergrund gestellt.

4. Religiöse Bildung in der Lebensspanne

Im Anschluß an den Versuch, die ‚höchste‘ Stufe des religiösen Bewußtseins zu umschreiben, stellt sich nun die Frage: Wie wird es *gebildet*? Zunächst: Diese Entwicklung ist ein langer Weg mit tiefgreifenden Transformationen und Verlusten. Religiöse Bildung ist immer auch *Ent-Bildung* (vgl. dazu STACHEL 1989) und bedingt – wie schon angedeutet – die Aufgabe von bisher Plausiblen und Vertrautem, das aber, bevor es durchschaut werden kann, seinerseits *gebildet* werden muß. Zudem: Religiöse Bildung ist die nicht delegierbare Leistung des Subjekts: „Es ist der reflektierende und fühlende, zugleich seine Umwelt selbsttätig gestaltende und handelnde Mensch, der durch den Prozeß der Bildung hervorgebracht werden soll! genauer: sich selber hervorbringt (Fichte)“ (NIPKOW 1990, S. 35). Dieses „Grundmerkmal abendländischen Bildungsverständnisses“ (vgl. KLAFKI 1991, S. 19f.) gilt uneingeschränkt auch für die religiöse Bildung. – Gemäß dem Prinzip der Exemplarizität skizzieren wir diesen Prozeß an zwei Biographien, zunächst an der religiösen Entwicklung des Dichters RAINER MARIA RILKE (umfassender BUCHER 1985), hernach an der einer jetzt 55 Jahre zählenden Mutter.

Der Dichter RAINER MARIA RILKE, 1876 in Prag geboren, durchlebte eine problematische Kindheit, die nicht zuletzt durch die intensive Frömmigkeit seiner Mutter PHIA RILKE geprägt war. In Tagebuchaufzeichnungen und Berichten von Augenzeugen finden wir, was die Religiosität des Kindes RENÉ RILKE betrifft, Vorstellungen, die von der religiösen Entwicklungspsychologie her vertraut sind: So habe er einst am Bett seiner kranken Mutter zu Gott gebetet, er solle ihr das Fieber sofort wegnehmen. Als dies nicht geschah, gab er sich damit zufrieden, daß Gott – den er sich offensichtlich anthropomorph vorstellte –, nicht gleichzeitig an verschiedenen Orten sein könne, um seine konkrete Arbeit zu tun.

Ein einschneidendes, ja traumatisches Erlebnis war der Wechsel in die Kadettenschule Sankt Pölten im zarten Alter von zehn Jahren. Anfänglich bewältigte er die Demütigungen durch grobe ‚Kameraden‘ genuin religiös: Er begriff das Leiden als Verdienst für Gott, das ihm später zugute kommen werde, was unschwer an die Urteilsstruktur der Stufe 2 denken läßt. Auf die Dauer ließen sich die zumal psychischen Qualen mit diesem religiösen Deutungsmuster jedoch nicht mehr bewältigen:

„In der Militärschule, nach langen und bangen Kämpfen, gab ich meine Kinderfrömmigkeit preis, machte mich von ihr frei, um danach noch trostloser allein zu sein.“

Dieser Auszug aus einem 1903 an ELLEN KEY geschriebenen Brief ist bemerkenswert: RILKE spricht von einem Verlust und einer Befreiung zugleich, als deren Subjekt er sich selbst bestimmt. Nach seiner Militärschulzeit, die 1891 endete, folgte eine Phase, die durch jugendlichen Atheismus gekennzeichnet war:

„Aus allen diesen langsamen und oft über meine Kraft schweren Erfahrungen wuchs mir der Glaube, daß die recht haben, welche in einer gewissen Entwicklungsphase ihres Geistes meinen und sagen: Es gäbe keinen Gott und habe nie einen geben können. Aber diese Erkenntnis ist etwas unendlich Bejahendes für mich ...“

schrieb er rückblickend (1904) wiederum an ELLEN KEY. Der mögliche Einwand, es handle sich um retrospektiv verzerrte ‚Daten‘, verfängt deshalb nicht, weil RILKE in seinen frühesten Gedichten durchaus atheistische Töne angeschlagen hat: „Über mir ist niemand, nicht einmal Gott“ – was unschwer an die Stufe 3 denken läßt: „Perspektive der absoluten Autonomie und des Deismus“.

RILKE bleibt dabei nicht stehen: Die Erfahrungen auf seiner Florenzer Reise, die lyrische Produktion, die intensiver und auch besser wurde (Das Stundenbuch), vor allem aber die Liebe zu LOU ANDREAS SALOMÉ und die beiden Reisen nach Rußland führten zu einer Transformation seiner religiösen Deutungsmuster. Gott und Welt, die eben noch auseinanderklafften, werden neu aufeinander bezogen:

„Mir ist Gott überhaupt ‚sie‘ die Natur. Die Bringende, die das Leben schenkt“,

schrieb er in sein Worpssweder Tagebuch, desgleichen, daß kein Mensch ohne Gott etwas tun könne. Dies erinnert an die Stufe 4, auf der Gott – transzendentaltheologisch formuliert – als die Bedingung der Möglichkeit menschlicher Freiheit erfahren wird.

In späteren Jahren, von schweren Schaffenskrisen erschüttert, gab RILKE auch diese Sicherheiten auf. Im „Malte Laurids Brigge“ erscheint ihm Gott in der Gestalt eines blinden Zeitungsverkäufers inmitten der Unbehautheit von Paris, der „schweren Stadt“; später fand er den Weg ins Château de Muzot, wo er die Duineser-Elegien vollendete und die Sonette an Orpheus schrieb, in denen der Umschlag von der Klage zum Jubel erfolgte, der Schritt vom Nein zum Ja getan wird und die Rühmung das letzte Wort hat:

*„Rühmen, das ists! Ein zum Rühmen Besteller,
ging er hervor wie das Erz aus des Steins
Schweigen. Sein Herz, o vergängliche
Kelter eines dem Menschen unendlichen Weins.“*

Gegensatzpaare wie „Dauer versus Vergänglichkeit“, „Vertrauen versus Angst“ klaffen nicht mehr auseinander, sondern durchdringen und bedingen sich; die Äquilibrierung ist geleistet.

Ohne die weiteren Gegensatzpaare, die das religiöse Urteil konstituieren, im Spätwerk RILKES daraufhin zu prüfen, in welche Gleichgewichtsform sie gebracht worden sind; ohne die biographische Studie weiter zu skizzieren: Wie präsentiert sich religiöse Entwicklung in der Sicht einer Fünfundfünfzigjährigen, die im Berner Mittelland aufgewachsen ist?

Im Gespräch schildert sie, daß sie als Kind ein recht forderndes Gottesbild bekommen habe, wonach dieser belohne, aber auch bestrafe. In der Fastenzeit habe sie alle Süßigkeiten beiseite gelegt und geglaubt, Gott habe daran besonders Freude. Über ihre Jugendzeit sagte sie dann:

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

I: *„Und was für eine Rolle spielte Gott damals in Ihrem Leben?“*

X: *„Damals hatte ich sehr Schwierigkeiten mit Gott und mit Beten und mit allem, damals bin ich überhaupt nicht sicher gewesen, da habe ich gar nicht mehr geglaubt.“*

I: *„Und wie ist es denn weitergegangen ...?“*

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

(weitere Beispiele in BUCHER 1988).

Gott ist für die Gesprächspartnerin nicht mehr – wie in ihrer Kindheit – der Belohnende und Bestrafende (Stufe 2), sondern derjenige, der auch im konkreten Alltag erfahren werden kann, Kraft und Ruhe gibt. Die Vermittlung des göttlichen und menschlichen Bereichs ist bezeichnend für ein hohes religiöses Bewußtsein. Um es zu erreichen, mußte die Frau durch ein Stadium des Zweifels und des – wie sie selber sagt – Nicht-mehr-Glaubens hindurch, das an die Struktur der Stufe 3 denken läßt. – Aus diesen beiden, gewiß sehr *unterschiedlichen* biographischen Skizzen lassen sich nichtsdestoweniger *gemeinsame* Elemente von religiöser Bildung ableiten:

1. Religiöse Bildung bedingt religiöse Ent-Bildung, die aber ihrerseits Bildung voraussetzt. Im Übergang von der Stufe 2 zur Stufe 3 beispielsweise muß die Vorstellung eines Gottes aufgegeben und gelassen werden, wonach dieser nach Maßgabe menschlicher Leistungen, konkret und direkt ins Weltgeschehen eingreift. Bei RILKE führt dies dazu, daß er noch „trostloser allein“ gewesen sei. Dies bedingt auch ein zumindest befristetes Stadium des *A-Theismus* im eigentlichen Wortsinn, der Gott-Losigkeit. Diese Form des Atheismus, ohne die religiöse Entwicklung nicht gelingen kann, ohne die es ‚Fortschritte‘ in der Gottesbeziehung letztlich nicht geben kann, bezeichnen wir als „entwicklungspsychologischen Atheismus“. Kenntnisse darüber ermöglichen es dem religiösen Erzieher, in Fällen von jungendlichem Atheismus nicht gleich krampfhaft apologetisch zu reagieren, sondern in diesem eine notwendige Entwicklungsphase zu sehen.

2. Religiöse Bildung präsentiert sich demnach nicht bloß als additive Kumulation religiöser Inhalte, die zwar unverzichtbar sind und unverzichtbar bleiben: „Auch in der Religion nach der Aufklärung (spielen) kognitive Inhalte eine notwendige Rolle“ (WUCHTERL 1989, S. 140). Wie Bildung generell, geschieht auch religiöse Bildung „im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit“ (KLAFFKI 1991, S. 20), sie besteht aber auch in der fundamentalen *Transformation* solcher Inhalte. Gleichnisse beispielsweise werden auf jeder Stufe wieder anders rekonstruiert (BUCHER 1990, BUCHER/OSER 1987): auch religiöse Inhalte wie „Himmel“, „Jüngstes Gericht“ präsentieren sich auf jeder Stufe wieder anders, letzteres auf tieferen Stufen als eine von außen her verhängte Abrechnung, auf Stufe 3 hingegen als *das* Gericht, das der einzelne über sich selber hält (BUCHER 1990, S. 127).

3. Religiöse Bildung in diesem Sinne braucht Zeit. Sie betrifft den Menschen als ganzen, seine Emotionen ebenso wie sein Denken. Von daher ist es unangemessen, das Konstrukt „Religiöses Urteil“ des knöchernen Kognitivismus zu verdächtigen, ein ebenso beliebter wie billiger Vorwurf (FRAAS 1990, S. 67). Wie wir bei RILKE sahen, waren die religiösen Transformationsprozesse, zumal die in seiner Jugend, von heftigen Affekten begleitet.

5. Was religiöse Bildung behindert

Komplementär zur Frage nach der religiösen Bildung stellt sich auch die, welche Faktoren religiöse Bildung erschweren, wenn nicht verhindern. Auch sie möchten wir von einer konkreten Fallstudie aus angehen.

Eine fünfundzwanzigjährige Frau löste das Paul-Dilemma (Soll ein junger Arzt ein Gelübde, in einem abstürzenden Flugzeug gegeben, halten oder nicht [vgl. OSER/GMÜNDER ²1988, S. 118–122]) dahingehend, Paul müsse dies unter allen Umständen tun. Anderenfalls werde Gott machen, daß er bei den Operationen immer Pech habe, oder sogar, daß er einen schweren Unfall erleiden werde. Den Todesfall eines Kleinkindes in ihrem Bekanntenkreis interpretierte sie als Strafe durch Gott (umfassender: BUCHER 1990, S. 119–123). Unschwer lassen sich diese Deutungsmuster der Stufe 1 zuordnen, wonach Gott, ein wahrhaftiger *deus ex machina*, schon bei geringfügigen Verfehlungen des Menschen diesen unerbittlich zur Rechenschaft zieht.

Der biographische Teil dieses Interviews brachte unter anderem zu Tage, daß die Frau in ihrer Kindheit einer ausgesprochen repressiven Erziehung ausgesetzt war, in der Familie ebenso wie in der Schule, zumal im Religionsunterricht, an den sie sich nur mit Widerwillen erinnerte. Es sei nicht möglich gewesen, über diese Dinge zu reden: man habe glauben müssen, was die gesagt hätten. *Fehlender religiöser Diskurs* und *religiöser Zwang* erscheinen bei ihr als die beiden zentralen Faktoren, die religiöse Entwicklung frühzeitig einzementierten und Inhalte wie den „einkapselten“, Gott beäuge den Menschen, wo immer er sei, selbst hinter geschlossenen Fenstern. Solche Einkapselungen bergen offensichtlich ein ausgeprägtes Angstausslösepotential in sich und können in belastenden Situationen aufbrechen. Dieser religiöse Zwang ist vor dem Hintergrund eines kleinen, stark durch den Katholizismus geprägten Dorfes zu sehen; er führte weniger zum „Religionsverlust“ (RINGEL/KIRCHMAYR 1986) als vielmehr zu einem religiösen Weltbild noch im jungen Erwachsenenalter, das strukturell und inhaltlich dem von jungen Kindern entspricht. Die junge Frau hatte ihrem eigenen Leben als auch der Welt insgesamt gegenüber eine ausgesprochen resignative, heteronome Haltung eingenommen: „Man kann ja doch nichts machen.“

Daß zumal religiöser Zwang religiöse Entwicklung verhindert oder zumindest verzögern kann, zeigte in einem breiteren Rahmen auch NIGGLI (1988). Er untersuchte mit eigens entwickelten Instrumenten, wie sich religiöser Zwang und religiöse Förderung zumal durch die Eltern auf religiöse Merkmale der Educanden auswirken. Die Hypothese, daß „Individuen, die auf einer höheren religiösen Stufe argumentieren, . . . mehr religiöse Förderung erfahren (haben) als Individuen, die vergleichsweise auf einer tieferen religiösen Stufe argumentieren“ (NIGGLI 1988, S. 307), konnte er vollumfänglich bestätigen. Religiöse Förderung wurde jedoch keineswegs als normativ-deduktive Inhaltsvermittlung operationalisiert, auch nicht als systematische und inhaltlich vollständige Weitergabe des Glaubensgutes bestimmt, wie sie von verschiedenen Seiten, auch von einem Erziehungswissenschaftler wie BREZINKA (1986) favorisiert wird. In den entsprechenden Fragebogen wurden vielmehr Items wie das folgende aufgenommen: „Wenn ich in religiösen Fragen eine andere Meinung

hatte als mein Vater, dann konnten wir uns dennoch sehr gut unterhalten“ (NIGGLI 1988, S. 207).

6. Eingeschränkter Universalismus, ein Anspruch

Abgesehen davon, daß die Sequentialität der fundamentalen Entwicklung des religiösen Bewußtseins in ihrem Kern kulturunspezifisch ist, muß die Frage nach dem Status von Religiosität in der modernen Gesellschaft nochmals intensiv gestellt werden. Kann man von universellen Denkstrukturen des Religiösen sprechen? Ist bei Einbeziehung dessen, was LÜBBE als „anerkannte Kontingenz“ bezeichnet (LÜBBE 1986), was seit der Aufklärung mit „ziviler Religion“ (ROUSSEAU) bezeichnet wird, was aufklärungsresistent sei oder, wie WUCHTERL (1989) sorgfältig herausgearbeitet hat, die Grenzen der religiösen Vernunft ausmacht, kann dies Universalität beanspruchen? Kann man annehmen, daß gelebter Atheismus die ontologischen Funktionen religiöser Kontingenzbewältigung zwar aus der inhaltlichen Annahme einer religiösen Referenz zu einem wie immer gedachten Ultimativen herauslöst, aber durchaus äquivalent handelt? Oder müssen wir zum vornherein von eingeschränkter Religiosität ausgehen, die ZIMMERLI (1984) als neue Religiosität bezeichnet: eine neue Unmittelbarkeit, in der Schlüsselprobleme der Zeit aufscheinen und beides zum Zuge kommen kann?

An dieser Stelle möchten wir weniger die Religion als Religion, sondern die Struktur der Stufe 5 als kognitives Fähigkeitsmuster reflektieren, das Glauben und Wissen, Unverfügbarkeit und Engagement, Kontingenzannahme und wissenschaftlichen Zugriff zur Welt aufeinander bezieht. Dieses Stufe-5-Muster, das religiöse Weisheitsarbeit im Prozeß ontologischer Wirklichkeitsbewältigung vollzieht, müßte selbst in seiner negativen Ausprägung universell die Elemente derselben Struktur aufweisen wie jene einer optimalen Ontologie. „Ich glaube an nichts, was diesem monotheistischen Gebilde eines Gottes ähnlich sein kann, weil dadurch meiner Freiheit, die Wirklichkeit human zu gestalten, Einhalt geboten würde“, diese Aussage beinhaltet zwar Ablehnung von Offenbarung und monotheistischer Transzendenz, gebraucht aber strukturell genau *das* Bild der Freiheit, das die Stufe 5, Religiosität als onto-religiöse Voraussetzung eben der Möglichkeit menschlicher Sichtbarmachung des Transzendenten in der Welt, meint. Mit anderen Worten: Die Struktur dieser negativen Religiosität ist genau so beschaffen wie die positive, mit der einzigen Ausnahme, daß das Referenzobjekt als solches fehlt. Dafür werden aber die apriorischen Gegebenheiten religiöser Transzendenz umso stärker sozial interpretiert. Das erwähnte Referenzobjekt „Ultimates“ wird auf den höheren Stufen der Entwicklung ebenfalls nicht mehr anthropomorph gesehen, sondern im Sinne des „Du sollst dir kein Bild machen“ offen gelassen (vgl. BUCHER 1991). Somit bleibt die Funktion von Religiosität erhalten, die Inhalte wechseln. Diese Funktion kann auch in ihrer extremsten Version, im Atheismus, gefunden werden. Dazu einige Andeutungen:

Wir haben in unseren Untersuchungen 4 Typen von Atheismus gefunden, nämlich a) Atheismus als Übergang und Transformation, b) der durchgearbei-

tete und „stabile“ Atheismus, c) Atheismus als Antitheismus und d) Atheismus als religiöse Indifferenz.

Zu a: Übergangsatheismus. Er tritt zumal bei Stufenübergängen auf. Das Individuum glaubt nicht mehr an das, was ihm auf der vorangegangenen Stufe wichtig war. Das Beispiel RILKES in diesem Aufsatz zeigt dies deutlich.

Zu b: Der durchgearbeitete Atheismus vertritt die Position, daß alle entscheidenden Menschheitsfragen nicht nur ohne den Bezug auf einen religiös qualifizierbaren Formulierungsvorrat beantwortet werden können, sondern vielmehr auch sollen. An die Stelle des Glaubens an Gott bzw. an ein Transzendentes treten Ersatzstücke, beispielsweise Soziales, Ästhetisches, Politisches. Auch explizit religiöse Praxis wird ersetzt, die Gebete, die Riten, die religiöse Gemeinschaft, so daß der für Religionen konstitutive Unterschied zwischen profan und sakral (DURKHEIM 1982, ELIADE 1957) eingeebnet wird.

Empirisch untersucht hat diese Form des Atheismus der israelische Religionspsychologe BEIT-HALLAHMI (1989, S. 110f.), wobei er eine Reihe von Hypothesen zusammenstellte, die folgendermaßen lauten:

a) Personen, die aktuelle Deprivationen erfahren, sind vermutlich eher religiös als solche, die dies nicht erfahren.

b) Das Festhalten an religiösem Glauben sollte positiv korrelieren mit dem Festhalten an konservativen sozialen und politischen Gesichtspunkten bzw. negativ korrelieren mit der Befürwortung radikal progressiver Haltungen.

c) Das Festhalten an religiösem Glauben korreliert negativ mit objektiven Kenntnissen über die politische und soziale Wirklichkeit.

d) Das Festhalten an religiösen Sichtweisen müßte negativ korrelieren mit Bemühungen, die sozialen Bedingungen (positiv) zu verändern.

e) Das Festhalten an religiösen Sichtweisen sollte positiv mit dem Willen zur Erhaltung der bestehenden sozialen und politischen Ordnung korrelieren.

In diesen Thesen, die der Religion übrigens pauschal eine konservierende und stabilisierende Funktion unterstellen und ihr nicht zumuten, auch im gesellschaftlich-sozialen Bereich innovatorisch zu wirken, sind mehrere sogenannte funktionale Äquivalente dessen enthalten, was als traditionelle Religiosität bezeichnet werden kann: radikalere politische Gesichtspunkte, weniger menschliche Deprivationen, objektive Kenntnisse über die soziale und politische Welt, Veränderung derselben. Insofern scheint zuzutreffen, was HABERMAS (1976) über das Schicksal ehemals plausibler metaphysisch-religiöser Weltbilder in einer durch den okzidentalen Rationalismus entzauberten Lebenswelt konstatiert hat: Sie werden durch kommunikatives Handeln ersetzt und Gott wird – wenn er nominell überhaupt noch bleibt – zu einer „Kommunikationsstruktur, die die Teilnehmer nötigt, sich auf der Grundlage der gegenseitigen Anerkennung ihrer Identität über die Zufälligkeit einer bloß äußerlichen Existenz zu erheben“ (HABERMAS 1976, S. 101).

Zu einem teilweise vergleichbaren Ergebnis gelangte im Rahmen einer an unserem Institut durchgeführten Lizentiatsarbeit auch ACHERMANN (1981). Er befragte 52 dezidierte Atheisten – die durch ein entsprechendes Inserat in Tageszeitungen gefunden wurden – zu religiös relevanten Dilemmata, die die Bereiche Gott, Sinn und das Böse bzw. das Übel thematisierten. In einem sogenannten abduktiven Verfahren ließen sich aus den vielfältigen Rohdaten vier unterschiedlich komplexe Strukturebenen bzw. Stufen identifizieren:

Auf *Stufe 1* herrschen Fremdbestimmung und Fatalismus vor. Das Dasein des Menschen ist vollkommen durch Passivität und Determinierung gekennzeichnet.

Auf *Stufe 2* tritt die Dimension „Selbstbestimmung/Weltbeherrschung“ hinzu, die aber noch weitgehend egoistisch orientiert sind.

Auf *Stufe 3* ist die Dimension „Fremdbestimmung/Fatalismus“ unwichtig geworden, wichtig dafür die des „Bezugs zum Andern“, der aber stark eindimensional gesehen wird.

Auf *Stufe 4* schließlich wird der Sinn des Daseins in die Interaktion mit dem anderen verlegt. Selbstbestimmung wird diskursiv ausgehandelt und zum Zwecke der Daseinsmeisterung und Kontingenzbewältigung koordiniert.

Hinsichtlich der Studie von ACHERMANN (1981) ist zweierlei anzumerken:

1) Stufe 1, die Orientierung an Heteronomie und an einem unbeeinflussbaren Fatum, kommt relativ häufig vor. Allerdings ist es schwer, in jedem Falle valide festzustellen, ob es sich bei der Artikulation dieser Weltsicht um wirkliche bzw. authentische Denkmuster oder dann um bloß vordergründige Resultanten eines Abwehr- bzw. Verdrängungsprozesses handelt. Sind aber solche Denkmuster de facto vorhanden, können sie wohl nur dann am ehesten aufgebrochen werden, wenn sich die Person sozial und intersubjektiv engagiert und dabei die Erfahrung macht, auf den Gang der Dinge einwirken zu können.

2) Zusätzlich ist zu bemerken, daß negative Formulierungen (beispielsweise: „Ich glaube nicht an Gott, weil die Welt so schlecht ist ... wenn Gott existieren würde, würde ich ihn killen ...“ etc.) eine quasi religiöse Denkstruktur zur Voraussetzung haben. Allerdings wollen wir daraus nicht das apologetische Argument herzuleiten versuchen, es gäbe faktisch insofern keine Atheisten, als ja die Negation Gottes diesen als den zu Negierenden bzw. Negierbaren geradezu voraussetzt. Gerade im Akt der Leugnung erfolge die zumindest implizite Anerkennung eines Absoluten als die Bedingung der Möglichkeit dieser Negation, was auch von RAHNER (1970, S. 215) angedeutet wird:

„Umgekehrt wird heute die radikale Verwiesenheit auf Gott als das Wesen des Menschen so betont, daß es im innersten Daseinsvollzug keine Atheisten geben kann, sondern nur solche, die bloß meinen, nicht an Gott zu glauben.“

Ohne dieser These weiter nachzugehen: Problematisch ist sie insofern, als sie das subjektive Selbstverständnis von dezidierten Atheisten nicht ernst nimmt. Keinem Politiker beispielsweise der CSU würde es einfallen, in den Sozialdemokraten athematische Anhänger der Christlich-Sozialen Union zu sehen, dies zumal dann nicht, wenn die politische Anhängerschaft schwindet. Nichtsdestoweniger: Wenn wir wieder auf die angedeuteten Negativformulierungen bezüglich der Existenz Gottes zurückkommen: Auch Atheisten können mit den für ein religiöses Urteil konstitutiven polaren Gegensatzpaaren umgehen, beispielsweise mit Transzendenz versus Immanenz, Genau-Bestimmbares versus Unerklärliches-Magisches, und auch sie können über Ideale verfügen und von der „Sehnsucht nach dem ganz Anderen“ beseelt sein. Insofern kann auch ihnen eine zumindest potentielle Ansprechbarkeit für das Göttliche zugebilligt werden, ohne daß man gleich apologetisch-vereinnahmend wird. Nichtsdestoweniger muß man dezidiert-atheistische Haltungen ernst nehmen, dies zumal

dann, wenn sie auch wirklich durchgearbeitet, von Kontingenz- und Leiderfahrungen gesättigt sind und von den Subjekten für die endgültige Entscheidung gehalten werden.

Ein Beispiel für einen durchgearbeiteten Atheismus ist eine siebzigjährige Frau. Mit der allerdings hypothetischen Kontingenzsituation konfrontiert, in die Gewalt von Geiselnehmern zu geraten, und konkret gefragt, ob sie da vielleicht beten würde, erwiderte sie:

I: (lacht) „Merci! Zu wem? Zu dem, der das zulässt? Dankeschön vielmals. Auf keinen Fall, ich würde mich schon eher auf die politische Intervention von meiner Regierung verlassen und auf das eigene Durchhaltevermögen von mir.“

Aber auch wirkliche Kontingenzsituationen hat sie auf eine ähnliche Weise und ohne den Bezug zu einem Göttlichen gedeutet und bewältigt:

I: „Soll ich jetzt etwas ganz Oberflächliches sagen. Ich habe in meinem Leben noch nie Angst gehabt, außer vor dem Zahnarzt. Ich war einmal in einer Situation . . . also ich habe einen Juden geheiratet und bin mit ihm im Jahre 49 mit dem Schiff nach Indien gefahren. Kurz bevor wir wegfuhr, hat man einige jüdische Passagiere von einem Schiff weggenommen, und da hatte mein Mann wahnsinnig Angst, und ich wäre natürlich die gleiche, mir hätte niemand geglaubt, daß ich nicht Jüdin bin, aber ich weiß, daß ich damals überhaupt keine Angst hatte.“

Noch einmal zur Möglichkeit befragt, in solchen Situationen nicht doch zu beten, entgegnete sie:

I: „Zu wem? Mein Mann hat seine Familie in den Konzentrationslagern verloren. Zu wem hätte ich beten sollen? Zu einem Gott, der das zulässt, sein eigenes Volk, sogenannten, die glauben noch dran! Herr Doktor, Ihre Frage finde ich direkt eine Beleidigung!“

Abgeklärt ist der Atheismus bei dieser Gesprächspartnerin nicht nur deshalb, weil sie diese Haltung längerfristig und konsistent vertreten hat, sondern auch deshalb, weil sie explizit Äquivalente zu benennen vermag. Nicht nur die Natur, sondern auch – was geradezu an CONDORCET (1963, vgl. dazu HABERMAS 1981 I, S. 210ff.) erinnert – den Glauben an die Wissenschaft, die die Kontingenzen von Sein und Dasein mehr und mehr zu beseitigen vermöge, so die des Bösen und Boshaften.

X: „Und wenn der Mensch ein bißchen an sich arbeitet und ein bißchen vorwärtskommt, dann kommt nämlich etwas ganz Interessantes heraus, das ist aber jetzt sehr ketzerisch, da kommt jetzt die Gentechnologie rein. Ich überlege mir nämlich, ob man so nicht das Böse aus dem Menschen herauszüchten könnte.“

Offensichtlich verfügt diese Gesprächspartnerin nicht nur über eine Vorstellung von Geschichte, wonach diese ein kontinuierlich höherführender Entwicklungspfad ist; auch vertritt sie – mit HABERMAS (1981, S. 215) gesprochen – die Annahme, „daß alle Probleme, auf die bisher religiöse und philosophische Lehren eine Antwort gegeben haben. . . in wissenschaftlich bearbeitbare Probleme umgesetzt und in diesem Sinne rational gelöst oder als Scheinprobleme durchschaut und objektiv zum Verschwinden gebracht werden können“.

Zu c und d: Antitheismus und religiöse Indifferenz. Diese beiden Formen sind an dieser Stelle nicht sehr wichtig, weil in ihnen Bröckelmaterial vergan-

gener Religiositäten aufscheint, negativ gepolter Strukturschutter, bei dem das abgelehnt wird, was organisatorisch und äußerlich sichtbar wird u. ä. Ebenfalls wird hier nicht auf jene Sonderformen eingegangen, die aus dem Festhalten an einer Stufe resultieren: bloß horizontal transformierte Kollarien von Religiosität, Jugendsekten, New Age-Religiosität, Traditionalismus etc.

Nun zurück zur Frage des Verhältnisses universeller Strukturen einerseits zu explizit religiöser Denkbewältigung, andererseits zu der nicht-religiösen. Dazu eine kleine Untersuchung:

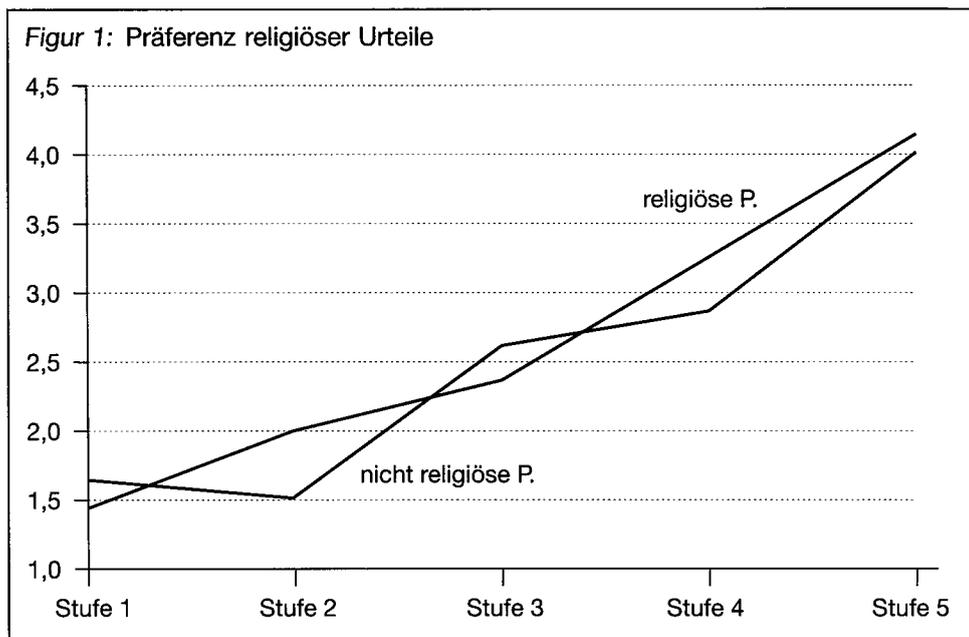
Wir sind davon ausgegangen, daß das religiöse Urteil eine kognitive Mutterstruktur ist, die transzendierende Elemente enthält und bei eher nicht-religiösen Personen äquivalente Erklärungselemente aufweist. Wenn diese Annahme stimmt, dann müßten bei der Beurteilung gleicher existentieller Dilemmata durch zwei Stichproben, einer eher religiösen und einer eher nicht-religiösen, gleiche oder ähnliche Argumente präferiert werden.

Sollte dies der Fall sein, so hätten wir noch keinen Beweis für äquivalente Funktionen bestimmter quasireligiöser Erklärungselemente. Dazu bedarf es einer umfassenderen Interview-Methodik für Personen auf höheren Stufen des religiösen bzw. „nichtreligiösen“ Urteils. Wir hätten jedoch eine ganzheitliche Darstellung des Faktums, daß die Erklärungskonstituenten dieselben sind. Eine Ausdifferenzierung müßte an anderer Stelle erfolgen.

Wir haben, die Ordnung der Stufen als theoretischen Hintergrund verwendend, einen Fragebogen mit drei vorgegebenen Situationen erstellt (Gelübde, Theodizee, überwältigendes Glück). Diesen Situationen wurden fünf Antworten zugeordnet, die aus klinischen Interviews stammten. Die Reihenfolge der Antworten war zufällig, z. B. Stufe 4, 3, 1, 5, 2. Für jedes Beispiel gab es zwei Versionen, eine für Personen, die sich am Anfang des Fragebogens als „eher religiös“, bzw. „eher nicht religiös“ einschätzten. Die eher nicht religiösen Formulierungen entsprachen der Konzeption, die von ACHERMANN mit OSER (1981) entwickelt und vorgehend dargestellt worden ist. Die Formulierungen wurden je vier Experten vorgelegt und auf die qualitativen Daten bezogen, die aus Befragungen zur religiösen Entwicklung von sich als religiös bzw. nicht-religiös verstehenden Probanden stammten. Dabei muß zugegeben werden, daß für das Paul-Dilemma, über das wir hier allein berichten, sehr viele Beispiele religiöser und nichtreligiöser Interviews vorlagen.

Den Fragebogen haben wir 156 Studierenden der Sozialwissenschaften vorgelegt. 109 haben sich als eher religiös eingeschätzt, 47 als eher nicht religiös.

Als Resultat sehen wir (vgl. Figur 1), daß der Verlauf für die verwendete Paul-Situation darauf schließen läßt, daß gleiche Skalen vorliegen. Das Cronbach ist je von mittlerem Ausmaß: für die Stufe 1 = .43, für die Stufe 2 = .63, für die Stufe 3 = .72, für die Stufe 4 = .55, für die Stufe 5 = .58. Wir können annehmen, daß beide Skalen dasselbe messen, der Verlauf ähnlich ist. Es gibt also eine nicht-religiöse Form der Auseinandersetzung mit ähnlichen Kontingenzsituationen, die gleiche Elemente enthält, welche sich ähnlich aufeinander beziehen, dies bei Ausklammerung des Referenzobjektes „Ultimates“, das unausgesprochen bleibt, negativ formuliert wird oder bewußt in andere Sprachformen eingekleidet ist. Und es ändert nur insofern etwas, wenn wir die philosophische Sprache der Ontologie in subjektiver Ausprägung verwenden,



die ja auch Sein, Seiendes u. ä. Begriffe verwendet, um dies zu treffen, was die religiöse persönlich meint. Nach LUCKMANN sind die Inhalte unterschiedlicher Bewältigungsformen „Ergebnisse zweier eng miteinander verbundenen gesellschaftlichen Vorgänge, in denen die gewöhnliche menschliche Wirklichkeit mehr oder weniger systematisch mit etwas in Beziehung gebracht wird, das diese Wirklichkeit als eine „andere“ Wirklichkeit beanstandet (LUCKMANN 1991, S. 76).

7. Bildung und Religion

In einer umfassend und sorgfältig durchgeführten Analyse der Voraussetzungen für eine verantwortbare Religionspädagogik hat KARL ERNST NIPKOW dargestellt, wie Christentumsgeschichte und neuzeitliche Freiheitsgeschichte zusammenwirken (³1984, bes. S. 173–177). Unter Berücksichtigung dieser geistesgeschichtlichen Entwicklungslinien thematisiert seine fast schon klassisch gewordene Konvergenztheorie das Mündigkeitspostulat in sowohl theologischer, gesellschaftlicher, kirchlicher als auch in bildungstheoretischer, pädagogischer und nicht zuletzt entwicklungspsychologischer Hinsicht. Dabei sind voreilige inhaltliche Deckungen zu vermeiden: Die Konvergenzen zwischen Elementen der Aufklärung und solchen einer befreienden religiösen Menschlichkeit bedingen, in einer bleibenden Spannung, auch Divergenzen bzw. ein je eigenes Proprium. So nicht zutreffend scheint uns jedoch das religionskritisch gefärbte Vorurteil, die Divergenzen zwischen Aufklärung und Religion seien deshalb größer als die Konvergenzen, weil Aufklärung einen größeren normativen Vorschub habe, Religiosität hingegen in erster Linie versuche, Traditio-

nen zu bewahren und weiterzuvermitteln. Korrigierend wirken kann hier die von der in diesem Beitrag dargestellten Entwicklungstheorie implizierten *Genetisierung* der Konvergenztheorie: Religion kann, wie von der Religionskritik angeprangert, in der Tat eine ideologische Funktion erfüllen und die Menschen in Abhängigkeit belassen: aber sie kann auch, zumal auf höheren Stufen, auch innovativ wirken und Befreiung anzielen, was u. a. am Beispiel der lateinamerikanischen Befreiungstheologie deutlich wird.

Allerdings genügt es in einem (religions-)pädagogischen Verwendungszusammenhang nicht, von „Emanzipation“, „Mündigkeit“ oder „Ich-Identität“ bloß zu reden, und dies schon gar nicht, wenn diese Zielvorstellungen unspezifisch bleiben (bspw. FRAAS 1983). Wer in der Pädagogik dauernd von Mündigkeit und Emanzipation redet, ist wie ein Heilsansager, der glaubt, die Geschehnisse würden unmittelbar von einem unsichtbaren Außen beeinflusst. Wirkt es nicht geradezu fahrlässig, in Lehrergremien dauernd die Fahne der Emanzipation zu hissen, wo doch Kinder zumal von einer Sache emanzipiert werden könnten, nämlich von der Schule, was aber niemand will?

Was aber kann eine genetische Konvergenztheorie leisten? Sie zeichnet die Entwicklung nach, die zu einer von Stufe zu Stufe je differenzierteren und zugleich integrierteren Beziehung zu dem hinführt, was Menschen als das Letztgültige anerkennen, und die zugleich korrelativ zu einem befreienden politischen und moralischen Denken anstiftet. Erst eine solche Theorie macht die Umwege verständlich, die Menschen in ihren unterschiedlichen Lebenswelten bei dieser Entwicklung mitunter machen müssen; aber auch, daß dem, was eben noch verbindlich war, nach einem getanen Entwicklungsschritt auch widersprochen werden kann. Vor allem aber vermag sie zu zeigen, was Emanzipation wirklich bedeutet, nämlich Befreiung von den inneren Fesseln einer Stufenstruktur hin zur nächsthöheren, begleitet von unumgänglichen Verunsicherungen, Krisen und Risiken.

Bei den einen werden diese Funktionen personifiziert, bei den anderen nicht, bei denen einen in eine Botschaft vom Heil gegossen, bei den anderen in den Bedingungen der Möglichkeiten gesucht, bei den einen in engagiertem Unvermögen je neu geschaffen, bei den anderen wird unvermögendes Engagement als Fragmentarisches des Lebens erfahren. Bei den einen wird Ordnung in den überlieferten Botschaften vom Guten „geschaffen“, und „religiöse Vorstellungen und Praktiken machen das Ethos einer Gruppe zu etwas intellektuell Glaubwürdigem, indem sie es als Austausch einer Lebensform darstellen, die vollkommen seinen tatsächlichen Gegebenheiten entspricht, wie sie die Weltauffassung beschreibt“ (GEERTZ 1987, S. 47). Die anderen verzichten auf Symbole und binden Kontingenz und Zeit, übergreifenden und guten Willen, Abhängigkeit und Freiheit, allein ins Denken zurück. Religion, als subjektive These, die sich nicht in einer entsprechenden Praxis ausdrückt, geschieht bei den einen im Austausch mit der Kultur und ihren Symbolen, während die anderen sich über die Kultur erheben und auch im Denken die Prozesse der Ontologie und geschichtliche Tatsachen bewältigen. Beide aber haben die gleichen strukturalen Merkmale, wie sie die Stufe 5 zeichnet. Beides ist Schaffen von Ordnung in dem Wissen des Elendes der Vergänglichkeit.

Auf der höchsten religiösen Stufe, der Stufe 5, erfolgen zweierlei Öffnungen: Zunächst werden hier die Inhalte, speziell die Gottesvorstellungen aus

anderen Kulturen prinzipiell respektiert, ohne daß die eigene religiöse Identität verloren geht. Religionskriege sind hier nicht mehr möglich, da ja das Ultimate immer dort zum Ereignis wird, wo Menschen einander unbedingt anerkennen. Zum anderen kommen sich hier und hier allein die Funktionen religiösen und nicht-religiösen (ontologisch-politischen) Denkens sehr nahe, da ja religiöse Praxis von kommunikativem Handeln nicht mehr abstrahiert werden kann.

Auf dieser höchsten Stufe zeigt sich denn auch, daß Religiosität – wie schon in der Einleitung behauptet – einen Beitrag zur *Begründung* von Bildung leisten kann. Denn in ihrer Funktion, Kontingenz anzuerkennen und auch zu bewältigen, hat sie, sofern auf diese Stufe entwickelt, ihre Rolle der Wirklichkeitsinterpretation und Sinngebung mit den Mitteln der Symbolisierung und der Verheißung und Schaffung von Freiheit gar nicht so schlecht gespielt. Wie im nicht-religiösen philosophisch-moralischen Diskurs ist die höchste Stufe auch hier Ziel und Begründung von Bildungsprozessen zugleich. Transzendentes und Humanes durchdringen sich nun, werden in die Entscheidungsgewalt des Menschen gegeben. Und die Traditionen der Ersetzung von Ver-Fall und Zu-Fall durch Freiheit und Ordnung bleiben als kräftige Mittel mit leitideenhafter Form beibehalten.

Aber was das Religiöse zusätzlich hat: es ist stärker eingelassen in die Praxis des Menschseins und von daher sprachlich und handelnd konkreter und so verständlicher als der nicht-religiöse Diskurs. Bildung ohne Stufe 5 der Religiosität ist zwar denkbar, aber sie bleibt auf die Leistung der Abstraktion angewiesen, wohingegen eine religiöse Fundierung dieser Bildung konkreter ausfällt.

So mutet denn auch die Weisheitsforschung der Berlinergruppe um P. BALTES (BALTES/SMITH 1987, DITTMANN-KOHLI 1988, STAUDINGER 1989, SOWARKA 1989, STERNBERG 1990) wie ein Schema ohne unsichtbare Verbindungskräfte an. Denn Weisheit ohne religiöse Bewältigung von Lebenswelt bedeutet Verschweigen des Glaubens daran, daß in der überlieferten Botschaft die gleiche Denkrichtung auf Freiheit mit enthalten ist, daß also der Mensch sich an den Traditionen abarbeitend emporzweifeln kann, genauso wie er dies in der politisch-philosophischen Logik zu leisten vermag. Die Kokonstruktion ist allemal dieselbe, das eine Mal mit dem Fleisch der glaubenden Beziehung, die Freiheit verbürgt, das andere Mal mit den Knochen des Denkens in Kategorien der die Inhalte der Tradition überwindenden Logik.

Am Schluß erlauben wir uns – nicht zuletzt weil an der Universität Fribourg tätig – einen Hinweis auf ein Erzieher-Leben, das stark von der Spannung zwischen Religion und Aufklärung geprägt war: Das des leider zu Unrecht weithin in Vergessenheit geratenen Fribourger Pädagogen PÈRE GIRARD (1765–1850). Für ihn schlossen sich religiöse Bildung und Erziehung zu einem selbständigen Gebrauch der Vernunft, worin nach KANT Aufklärung besteht, nicht aus. Er hielt auch dann noch an folgendem Erziehungsziel fest, als die Regierung seine Schulreformen abblockte und er seine Heimatstadt – unfreiwillig – verlassen mußte: „Rendre nos élèves raisonnables, pieux et bon, est la première tâche que nous nous sommes imposés“.

Literatur

- ACHERMANN, M.: Kognitive Argumentationsfiguren des religiösen Urteils bei Atheisten. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit, Universität Freiburg (Schweiz) 1981.
- ALEXANDER, C. N./LANGER, E. J. (Hrsg.): Higher stages of human development. New York/Oxford: Oxford University Press 1990.
- APEL, K.-O.: Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral. Frankfurt/M. 1988.
- BALTES, P. B./SMITH, J.: Toward a psychology of wisdom and its ontogenesis. Manuscript based on an invited address by the first author of Divisions 7, 15, and 20 given at the 95th Annual Convention of the American Psychological Association at New York City, August 1987.
- BEIT-HALLAHMI, B.: Prolegomena for the psychological study of religion. Lewisburg: Buchnell University Press, London/Toronto: Associated University Press 1989.
- BREZINKA, W.: Christliche Erziehungsziele heute. Überlegungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Ders.: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. München/Basel 1986, S. 99–110.
- BUCHER, A. A.: Die religiöse Entwicklung des Dichters Rainer Maria Rilke. Berichte zur Erziehungswissenschaft aus dem Pädagogischen Institut der Universität Fribourg, Schweiz, Nr. 56, 1985.
- BUCHER, A. A.: Religiöse Entwicklung im Lichte subjektiver Theorien. Perspektiven weiterführender Forschung im Umfeld der Theorie des religiösen Urteils. In: Religionspädagogische Beiträge 21 (1988), S. 65–94.
- BUCHER, A. A.: Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln. Freiburg (Schweiz): Universitätsverlag 1990.
- BUCHER, A. A.: „Gott ist ein Mensch für mich ...“ Kurzbericht über eine empirische Untersuchung zu den Gottesbildern im Grundschulalter. In: Katechetische Blätter 116 (1991), S. 331–335.
- BUCHER, A. A./OSER, F.: Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören ... Theoretische und empirische Aspekte einer struktur-genetischen Religionsdidaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 167–183.
- BUCHER, A. A./REICH, K. H.: Stufen religiöser Entwicklung: Fakten oder Fiktionen? In: A. A. BUCHER/K. H. REICH (Hrsg.): Entwicklung von Religiosität. Grundlagen – Theorieprobleme – Anwendungen. Freiburg (Schweiz): Universitätsverlag 1989, S. 1–34.
- BUSSMANN, G.: Stufenmodelle zur Entwicklung religiösen Bewußtseins – theologische und religionspädagogische Anfragen. In: Religionspädagogische Beiträge 21 (1988), S. 30–409.
- CARDENAL, E.: Das Evangelium der Bauern von Solentiname. Gespräche über das Leben Jesu in Lateinamerika. Wuppertal 1976.
- COMMONS, M. L./RICHARDS, F. A./ARMON, C. (Hrsg.): Beyond formal operations. Late adolescent and adult cognitive development. New York u. a.: Praeger 1984.
- CONDORCET, M. J. A.: Entwurf einer historischen Darstellung der Fortschritte der menschlichen Geschichte. Frankfurt/M. 1963.
- DICK, A.: Drei transkulturelle Erhebungen des religiösen Urteils. Eine Pilotstudie. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit, Universität Freiburg/Schweiz 1982.
- DITTMANN-KOHLI, F.: Erfolgreiches Altern aus subjektiver Sicht. In: M. M. BALTES/M. KOHLI/K. SAMES (Hrsg.): Erfolgreiches Altern: Bedingungen und Variationen. Bern 1988.
- DURKHEIM, E.: Die elementaren Formen des religiösen Lebens. Frankfurt/M. 1982 (französisches Original 1913).
- ELIADE, M.: Das Heilige und das Profane. Reinbek 1957.

- ERIKSON, E.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/M. 1968.
- FLOHR, F.: Von der Theologie der Befreiung lernen. In: H. J. VENETZ/H. VORGRIMLER (Hrsg.): Das Lehramt der Kirche und der Schrei der Armen. Fribourg: Edition Exodus 1985, S. 9–28.
- FRAAS, H. J.: Identität und Glaube. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse. Göttingen 1983.
- FRAAS, H. J.: Die Religiosität des Menschen. Ein Grundriß der Religionspsychologie. Göttingen 1990.
- GARZ, D.: Kritische Diskussionen der Kohlberg-Theorie: Themen, Revisionen, Weiterentwicklungen. In: F. OSER/W. ALTHOF (Hrsg.): Moralische Selbstbestimmung: Modelle der Erziehung und Entwicklung im Wertebereich. Ein Lehrbuch. Stuttgart (im Druck).
- GEERTZ, C.: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M. 1987.
- HABERMAS, J.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt/M. 1976.
- HABERMAS, J.: Gerechtigkeit und Solidarität. Eine Stellungnahme zur Diskussion über ‚Stufe 6‘. In: W. EDELSTEIN/G. NUNNER-WINKLER (Hrsg.): Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung. Frankfurt/M. 1986(a), S. 291–318.
- HABERMAS, J.: Moralität und Sittlichkeit. Treffen Hegels Einwände gegen Kant auch auf die Diskursethik zu? In: W. KUHLMANN (Hrsg.): Moralität und Sittlichkeit. Das Problem Hegels und die Diskursethik. Frankfurt/M. 1986(b), S. 16–37.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung; Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt/M. 1981.
- HEIMBROCK, H. G.: Lern-Wege religiöser Erziehung. Historische, systematische und praktische Orientierung für eine Theorie religiösen Lernens. Göttingen 1984.
- HEYDORN, J. J.: Zu einer Neuformung des Bildungsbegriffs. Frankfurt/M. 1972.
- KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel ²1991.
- KLAGHOFER, R./OSER, F.: Dimensionen und Erfassung des religiösen Familienklimas. In: Unterrichtswissenschaft 15 (1987), S. 190–206.
- KOHLBERG, L.: A current statement on some theoretical issues. In: S. MODGIL/C. MODGIL (Hrsg.): Lawrence Kohlberg. Consensus and Controversy. Philadelphia/London: Falmer Press 1986, S. 485–546. (a)
- KOHLBERG, L.: My personal search for universal morality. In: Moral Education Forum 11 (1986), H. 8, S. 4–10. (b)
- KOHLBERG, L./BOYD, D. R./LEVINE, C.: Die Wiederkehr der sechsten Stufe: Gerechtigkeit, Wohlwollen und der Standpunkt der Moral. In: W. EDELSTEIN/G. NUNNER-WINKLER (Hrsg.): Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung. Frankfurt/M. 1986, S. 205–240.
- KOHLBERG, L./MAYER, R.: Development as the Aim of Education. In: Harvard Educational Review 42 (1972), S. 449–496.
- LÜBBE, H.: Religion nach der Aufklärung. Graz: Styria 1986.
- LUCKMANN, T.: Die unsichtbare Religion. Frankfurt/M. 1991.
- METZ, J. B.: Zur Theologie der Welt. Mainz 1973.
- MUSOLFF, H.-U.: Bildung. Der klassische Begriff und sein Wandel in der Bildungsreform der sechziger Jahre. Weinheim 1990.
- NIGGLI, A.: Familie und religiöse Erziehung in unserer Zeit. Eine empirische Studie über elterliche Erziehungspraktiken und religiöse Merkmale bei Erzogenen. Frankfurt/M. 1988.

- NIPKOW, K. E.: Grundfragen der Religionspädagogik, Band III: Gemeinsam leben und glauben lernen. Gütersloh ³1984.
- NIPKOW, K. E.: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Gütersloh 1990.
- OELKERS, J.: Vorlesung: „Pädagogische Anthropologie“ an der Universität Freiburg, unveröffentlichtes Vorlesungsmanuskript 1990.
- OSER, F.: Religious Dilemmas: The Development of Religious Judgment. In: C. HARDING (Hrsg.): Moral Dilemmas. Chicago: Precedent 1985, S. 175–190.
- OSER, F.: Genese und Logik der Entwicklung des religiösen Bewußtseins: eine Antwort auf Kritiken. In: K. E. NIPKOW/F. SCHWEITZER/J. W. FOWLER (Hrsg.): Glaubensentwicklung und Erziehung. Gütersloh 1988, S. 48–88. (a)
- OSER, F.: Stufen religiöser Entwicklung: Fakten oder Fiktionen. Ein Gespräch mit Fritz Oser. In: A. A. BUCHER/K. H. REICH (Hrsg.): Entwicklung von Religiosität. Freiburg (Schweiz): Universitätsverlag 1988, S. 239–256. (b)
- OSER, F.: Religiöse Entwicklung im Erwachsenenalter. In: M. BÖHNKE/K. H. REICH/L. RIDEZ (Hrsg.): Entwicklungspsychologie und Glaubensweitergabe (in Vorbereitung).
- OSER, F./BUCHER, A./ALTHOF, W.: Wisdom and religious maturity. Paper presented at the Second European Conference on Developmental Psychology. Rom 1986.
- OSER, F./GMÜNDER, P.: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalistischer Ansatz. Gütersloh ²1988.
- OSER, F./REICH, H.: Moral judgment, religious judgment, world view and logical thought. A review of their relationship. In: *British Journal of Religious Education* 12 (1990), S. 94–101, 172–181.
- PARSONS, J. M.: How we understand art. A cognitive-developmental account of aesthetic experience. Cambridge a. o.: Cambridge University Press 1987.
- PEUKERT, H.: Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung. Frankfurt/M. 1978.
- PRÖPPER, T.: Der Jesus der Philosophen und der Jesus des Glaubens. Mainz 1976.
- PUKA, B.: Vom Nutzen und Nachteil der Stufe 6. In: W. EDELSTEIN/G. NUNNER-WINKLER (Hrsg.): Zur Bestimmung der Moral. Frankfurt/M. 1986, S. 241–290.
- RAHNER, K.: Artikel: Atheismus. In: Ders. (Hrsg.): Herders Theologisches Taschenlexikon in 8 Bänden, Bd. 1. Freiburg i. Br. u. a. 1972, S. 210–218.
- RAHNER, K.: Grundkurs des Glaubens. Einführung in den Begriff des Christentums. Freiburg i. Br. u. a. 1976.
- RINGEL, E./KIRCHMAYR, A.: Religionsverlust durch religiöse Erziehung. Freiburg i. Br. u. a. 1986.
- ROBINSON, J.: Gott ist anders. München 1963.
- SCHILLEBEECKX, E.: Offenbarung und Theologie. Mainz 1965.
- SCHNEIDER, T.: Was wir glauben. Düsseldorf 1985.
- SCHWEITZER, F.: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. München 1987.
- SELMAN, R.: Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt/M. 1984.
- SÖLLE, D.: Leiden. Stuttgart/Berlin 1973.
- SOWARKA, D.: Weisheit im Kontext von Person, Situation und Handlung. Eine empirische Untersuchung alltagspsychologischer Konzepte alter Menschen. Studien und Berichte Nr. 48, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin/Stuttgart 1989.
- STACHEL, G.: Das „nicht“ als Ziel der Entbildung. In: R. PREUL u. a. (Hrsg.): Bildung – Glaube – Aufklärung. Gütersloh 1989, S. 61–73.

- STAUDINGER, U.M.: The Study of Life Review. An Approach to the Investigation of Intellectual Development across the Life Span. Studien und Berichte Nr. 47, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin/Stuttgart 1989.
- STERNBERG, R.J.: Wisdom. Its nature, origins, and development. Cambridge/New York 1990.
- VAN DER VEN, J.A./VOSSEN, H.J.M.E.: Entwicklung religiöser Deutungen des Leidens. In: A. A. BUCHER/K.H. REICH (Hrsg.): Entwicklung von Religiosität. Grundlagen – Theorieprobleme – Anwendungen. Freiburg (Schweiz): Universitätsverlag 1989, S. 199–213.
- WUCHTERL, K.: Analyse und Kritik der religiösen Vernunft. Grundzüge einer paradigmbezogenen Religionsphilosophie. Bern: Haupt 1989.
- ZIMMERLI, W.CH.: Wie neu ist die neue Religiosität? Von Konsistenz und Widerspruch in der Suche nach Unmittelbarkeit. In: W. OELMÜLLER (Hrsg.): Wiederkehr von Religion? Kolloquien zur Gegenwartsphilosophie; Religion und Philosophie Bd. 1. Paderborn 1984, S. 9–24.
- ZWERGEL, H.: Höchste Stufen religiöser Entwicklung. Kritische Rückfragen. In: A. A. BUCHER/K.H. REICH: Entwicklung von Religiosität. Freiburg (Schweiz): Universitätsverlag 1988.

Abstract

Is autonomy as an objective of education compatible with religiosity? Or has religion, on the contrary, always impeded the development of autonomy? On the basis of a structural-genetic developmental theory of religious judgement, the authors show that religiosity does not exclude autonomy. Especially on the highest stage of this development, of which a new description is attempted, autonomy and religiousness presuppose one another. Furthermore, a short outline of the theory of the development of religious judgement mentioned above is given. With reference to biographical studies, basic characteristics of religious education are described and, not least, questions concerning the universality of the religious or the relative importance of atheist attitudes within religious development are discussed.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. FRITZ OSER, Universität Fribourg, Pädagogisches Institut,
Route des Fougères, CH-1700 Fribourg.

PD Dr. ANTON A. BUCHER, Universität Fribourg, Pädagogisches Institut,
Route des Fougères, CH-1700 Fribourg.