

Theologie der Gefühle



Herausgegeben von
Roderich Barth und Christopher Zarnow

DE GRUYTER

Elisabeth Naurath

Perspektiven einer Praktischen Theologie der Gefühle

1 Eindrücke aus der Praxis: Gefühle als Wege zum Menschen?

Der erste Blick auf das Plakat für den Kirchentag in Dresden (1.–5. Juni 2011) weckt – wahrscheinlich beabsichtigt – deutliches Erstaunen: ›Da wird auch dein Herz sein.‹ Was ist eigentlich die Botschaft auf diesem Werbeplakat? Wer hat sie versteckt und warum? Beim genaueren Nachlesen von Mt 6, 21 wird deutlich: »Denn wo dein Schatz ist, da ist auch dein Herz«. Gemeint sind die Schätze im Himmel, die nicht von Moten gefressen und von Dieben gestohlen werden können. Aber wer weiß das schon beim Blick auf das Plakat? Also entweder ist hier eine geheime Botschaft an Eingeweihte plakatiert – wobei das angesichts der Massenveranstaltung des Evangelischen Kirchentages abwegig erscheint. Oder, und das ist wohl wahrscheinlicher, man verspricht sich anscheinend mehr von einer möglichst inhaltsleeren Einladung oder sollen Inhalte zumindest nicht allzu sehr offenbar werden, bzw. eine eventuell abschreckende Wirkung abfedern? Stattdessen, und das erscheint mir nicht zufällig, wird in Symbol und Wort das Herz angesprochen und damit sublim die Gefühlsebene, die etwas zu entdecken verheißt, von dem wir allerdings noch nicht wissen, was es denn sein kann.

Ein zweites Beispiel zum Thema bezieht sich auf eine Veranstaltung der Evangelischen Familienbildung zum Themenschwerpunkt ›Herzensbildung‹. Eingeladen zu einem Vortrag zum Thema Gewaltprävention bei den LeiterInnen aller evangelischen Familienbildungsstätten Niedersachsens soll ich auf deren Ausbildung Bezug nehmen. In dem Handbuch zur Ausbildung sticht die Konzentration auf den Themenbereich ›Umgang mit Gefühlen‹ deutlich ins Auge. Mit pädagogischem Niveau wird hier vorrangig zu Ärger und Wut, Enttäuschung und Trauer gearbeitet. Sowohl Ausbildung als auch Umsetzung in der Arbeit mit den Familien richtet sich an Wahrnehmungsschulung zu eigenen Gefühlen wie zum konstruktiven Umgang mit negativ besetzten Gefühlen. Allerdings: In diesem durchaus überzeugenden, gefühlsbetonten Konzept evangelischer Familienbildung finden sich weder theologische Grundlegungen noch religionspädagogische Begründungszusammenhänge. Braucht die bereits emotionsorientierte Praxis kirchlich verantworteter Bildungsbemühungen, hier der Familienbildung mit Eltern und Kindern, überhaupt eine Theologie der Gefühle oder kommt sie auch gut ohne aus? Im weiteren Gespräch mit den LeiterInnen der Familienbildungsstätte wurde deutlich der Mangel an theologischen Grundlagen zum Umgang mit Gefühlen zum Ausdruck gebracht.

Und ein letzter Eindruck eines weiteren praktisch-theologischen Handlungsfelds, dem gottesdienstlichen und liturgischen Handeln: Am Kirchenportal zu einem angekündigten Segnungsgottesdienst wird den Teilnehmenden ein Stein in die Hand gedrückt. In einer Meditation werden diese aufgefordert, all das, was ihnen auf der Seele lastet, was ihnen im Leben schwer ist und wie eine Bürde erscheint, in diesen Stein zu legen. Der Stein ist hart und schwer und er hat scharfe Kanten. Mir fällt es recht leicht, im sinnlichen Ertasten dieses Steins belastende Gefühle wachzurufen und die Brücke zu eigenen Lebenserfahrungen zu schlagen. Dennoch habe ich den Eindruck in einem direktiven Verfahren emotionaler Ausrichtung gelenkt zu werden. Was ist mit Menschen, die sich gerade ganz gut fühlen oder – auch das gibt es – Menschen, die gerade lieber ihre Freude und Dankbarkeit in diesen Stein legen würden? Nach diesem gelenkten symbolorientierten Weg zur Wahrnehmung eigener belastender Lebensgefühle lag der rituell angebotene Weg weiter darin, den Stein am Altar unter dem Kreuz abzulegen und sich an einer bestimmten Station im Kirchenraum segnen zu lassen.

Diese Gottesdienstform wählt einen Gefühlsweg mit der Gemeinde, während theologische Inhalte als Wortverkündigung deutlich in den Hintergrund treten. *Auffallend: die Andersartigkeit der Gemeindestruktur.* Die Sitzbänke sind dicht besetzt, das Durchschnittsalter der GottesdienstbesucherInnen deutlich niedriger als gewohnt. Man bekommt den Eindruck eines offensichtlichen Bedürfnisses nach Gottesdienstformen, die emotionale Dispositionen ins Zentrum stellen bzw. Lebens-Gefühle ansprechen. Konkret: Die Suche nach Trost und Befreiung von belastenden Gefühlen sowie einer spürbaren Heilsvermittlung. Dennoch bleibt ein Unbehagen, dass hier Bedürfnisse bedient werden, die der Selbstreflexivität im Umgang mit Gefühlen ermangeln und von daher bildungstheoretisch fragwürdig sind.

Deutlich stellt sich mit Blick auf diese praxisbezogenen Erfahrungen die Frage: Ist der interdisziplinär verifizierbare Gefühlsboom in Psychologie, Pädagogik, Philosophie und nun auch theologischer Praxis quasi als postmoderne Protestbewegung zu sehen, die alles ans Licht hebt, was die auf Kognition fixierte Moderne verdrängte? Und wenn dem so ist: Braucht die Praxis kirchlichen Handelns eine Theologie der Gefühle, um postmodernen Phänomenen einer religiösen Sinnsuche kritisch und zugleich konstruktiv zu begegnen? Es ist offensichtlich, dass diese Frage aus meiner Sicht eine rhetorische Frage ist, die sich mit der Hoffnung verbindet, dass dieses hier begonnene systematisch-theologische Projekt in der Entwicklung einer ›Theologie der Gefühle‹ vorangeht. Im Folgenden möchte ich einige Gedanken zu Seelsorge und Religionspädagogik entwickeln.¹

¹ Vgl. zum Folgenden auch: Naurath, Elisabeth, *Praktische Theologie mit Gefühl. Zur gegenwärtigen Wiederentdeckung der Gefühle in Poimenik und Religionspädagogik*, in: PTh 46 (2011), 214–218.

2 Seelsorge als Gefühlsarbeit?

Auch wenn die Poimenik der Handlungsbereich praktischer Theologie ist, der nach der berühmten Formel Baumgartners die »Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte«² intendiert, ist »das emotionale Feld der Seelsorge schnell umschritten, wenn man den expliziten Bezug poimenischer Literatur auf Gefühle zugrunde legt.«³ Hier besteht also Nachholbedarf.

Dabei bildet die Reflexion der Gefühlsdimensionen quasi den Rahmen der seelsorgerlichen Themen: Wir suchen Seelsorge, wenn wir in Trennungs- oder Trauersituationen sind, in biographisch bedingten körperlichen, psychischen oder auch geistlichen Krisenzeiten. Naturgemäß sind es eher die negativen Gefühle von Enttäuschung, Trauer, Verzweiflung, Depression, Schuld oder auch Orientierungslosigkeit, die in der Seelsorgebeziehung zur Sprache und zum Ausdruck kommen. Da Seelsorge immer Arbeit in und mit Beziehungen ist, die sich in, mit und unter der Wirkung von Gefühlen ereignet, definiert Engemann in seinen neuesten Aufsätzen Seelsorge dezidiert als »Gefühlsarbeit«⁴ und fordert eine dezidierte Reflexion der emotionalen Dimension.

Wie ist diese Gefühlsarbeit in Anlehnung an poimenische Grundlagen näher zu beschreiben? Nach Hans van der Geest ist Seelsorge als »Haltung« zu charakterisieren, konkret: »Mit Seelsorge ist alles Zuhören, Mitfühlen, Verstehen, Bestärken und Trösten gemeint, das der eine Mensch dem anderen gewährt.«⁵ Anknüpfend an die emotionspsychologischen und theologischen Forschungen zur Entwicklung von Mitgefühl⁶ soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden: Was bedeutet diese Haltung des Mitfühlen- und Trösten-Könnens für die pastoralpsychologische Professionalisierung der Seelsorger und Seelsorgerinnen?

² Isidor Baumgartner, *Pastoralpsychologie. Eine Einführung in die Praxis heilender Seelsorge*, Düsseldorf 1990, 456.

³ Wilfried Engemann, *Das Lebensgefühl im Blickpunkt der Seelsorge. Zum seelsorgerischen Umgang mit Emotionen*, in: *WzM* 61 (2009), 271–286, 271.

⁴ AaO. 273. Vgl. auch ders., *Die emotionale Dimension des Glaubens als Herausforderung für die Seelsorge*, in: *WzM* 61 (2009), 287–299.

⁵ Hans van der Geest, zit. nach Christoph Morgenthaler, *Seelsorge (Lehrbuch Praktische Theologie Bd. 3)*, Gütersloh 2009, 26.

⁶ Vgl. Elisabeth Naurath, *Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik*, Neukirchen ³2010.

2.1 Emotionale Kompetenzentwicklung im Kontext seelsorgerlicher Beziehungen

In der poimenischen Literatur wird Empathie als herausragende Kompetenz betont. Wenn mit Carl R. Rogers gekonnte Empathie meint, ganz und gar in der privaten Wahrnehmungswelt des anderen heimisch zu werden, so soll angesichts dieses Anspruchs vor zwei grundlegenden Gefahren gewarnt werden: Erstens der Überforderung der Seelsorger und Seelsorgerinnen, die gegenwärtig für die Kirchen als rasant wachsendes pastorales Burn-out-Phänomen zu einem evidenten Problem wird. Zweitens der Grenzüberschreitung innerhalb der Seelsorgebeziehung, die letztlich einem – wie Henning Luther es nannte – »Defizitmodell«⁷ Rechnung trägt. Gemeint ist, dass ein hierarchisches Gefälle zwischen SeelsorgerIn und Seelsorgesuchenden dadurch auszumachen ist, dass der Mensch in der Krise (also der kranke, sterbende, trauernde, scheiternde Mensch) so angesehen wird, als müsse nun quasi von seelsorgerlicher Seite sein defizitärer Zustand behoben werden. Demgegenüber betont Henning Luther einen Perspektivenwechsel: Ist uns nicht der kranke, sterbende oder trauernde Mensch in seinem Erleben (damit auch Fühlen und Reflektieren seiner Situation) einen Schritt voraus? Können und müssen wir nicht eher von ihm oder ihr lernen, wie Leben an seinen Grenzen zu bewältigen ist? Aber: Wie kann in der Seelsorgebeziehung diese hier intendierte antihierarchische Ebene gefunden werden?

Mit dem Rekurs auf den Mitleidsbegriff, der begriffsgeschichtlich einen pejorativen Bedeutungswandel zeigt und deutlich hierarchisch konnotiert ist, lässt sich meines Erachtens nicht zukunftsweisend verfahren. Ausgangspunkt eines im interdisziplinären Diskurs anschlussfähigen Paradigmas ist vielmehr der Terminus »Mitgefühl«, dem das christliche Barmherzigkeitsverständnis theologisch korrespondiert.

»Barmherzigkeit wie Nächstenliebe [...] erschöpfen sich nicht wie Mitleid in der Gefühlsregung für das Leid anderer, vielmehr gelangen sie erst in der tätigen Hilfe zum Ziel.«⁸ Dieses Zitat markiert allerdings eine Problemanzeige: Zum Einen beweist ein Blick in Lexika und Handbücher, dass in theologischen Diskursen der Begriff des Mitleids dominiert, dieser jedoch laut begriffsgeschichtlicher Untersuchungen einen zunehmend pejorativen, d. h. negativen Klang bekommen habe. Zum anderen aber wird eben dieser theologisch gebräuchliche Terminus »Mitleid« als Gefühlsbegriff abgewertet, indem Gefühl und Handlung voneinander getrennt und eine dem Tun motivational zugrunde liegende Emotionalität abgewertet wird. Eine Trennung, die so nach neurophysiologischen Erkenntnissen jedoch kaum aufrecht zu halten ist. Vielmehr beruhen Handlungen auf affektiv bestimmten Impulsen und Gefühle setzen Tätigkeiten in Gang. Hier kommt also eine dualistische Sichtweise zum Vorschein, die Tun und Sein, Handlung und Identität trennt und damit ethisches Handeln unter Ab-

7 Henning Luther, *Alltagsorge und Seelsorge. Zur Kritik am Defizitmodell des Helfens*, in: Ders., *Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts*, Stuttgart 1992, 224–238.

8 Falk Wagner, *Art. Mitleid*, in: TRE 23 (1994), 105–110; 105.

sehung emotionaler Bedingungen fordert. Wo dies aber geschieht, haben wir es eher mit einer heteronom bedingten Moral als normativ begründeter Forderung denn mit einer an der Freiheit des Subjekts orientierten Authentizität ethischer Bildung zu tun. Doch wie kann das Mit-fühlen – die emotionale Dimension in der Seelsorge näher bestimmt werden?

Die Emotionspsychologie unterscheidet hier die eher kognitiv konnotierte Perspektivenübernahme: Gegen Ende der Grundschulzeit ist es für die Kinder möglich, sich in die Situation eines anderen gedanklich hineinzusetzen. Entwicklungsgeschichtlich wesentlich früher und damit elementarer ist die affektive Kompetenz des Mitfühlens bzw. des Mitgefühls anzusetzen.⁹

Zunächst ist die exakte Definition von Mitgefühl schwer: Quer durch alle wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit dem Themenkomplex ›Mitgefühl‹, ›Einführung‹, ›Empathie‹, ›Mitleid‹, ›Sympathie‹ beschäftigen, wird die begriffliche Undifferenziertheit beklagt, die auch durch differierende Termini der angelsächsischen Forschung bedingt ist, so dass es fast unmöglich scheint, klare Linien einer terminologischen Entwicklung bzw. Verortung aufzuzeigen.

Im psychologischen Kontext wurde der Begriff ›Einführung‹ erstmals 1903 von dem deutschen Psychologen Theodor Lipps verwendet¹⁰ und diente vorrangig der Beschreibung ästhetischer Phänomene. Er wies auf den bekannten und immer wieder frappierenden Nachahmungseffekt durch sensorische Rückkopplung der Gesichtsmuskulatur hin: So fällt in Kommunikationsprozessen auf, dass Mimik und Gestik vom Beobachter häufig imitiert werden, so dass aufgrund der Kohärenz von Leib und Seele auf eine affektive Einführung zu schließen ist. Als Titchener, ein Schüler William Wundts, 1909 das deutsche Wort ›Einführung‹ ins Englische übersetzte, verwendete er den Begriff *empathy*, der später im deutschen Sprachraum als ›Empathie‹ zum bestimmenden Terminus in Psychologie und Soziologie avancierte.¹¹ Praktisch-theologisch wurde der Empathiebegriff vor allem seit den 1960er Jahren relevant, als unter dem Einfluss der Gesprächstherapie nach Rogers die Perspektive der Einführung für die Seelsorge in den Vordergrund trat, die jedoch weniger das eigene Fühlen als vielmehr das ›Nach-Fühlen‹ im Sinne eines Verstehensprozesses zum Ziel hatte.

⁹ Vgl. Elisabeth Naurath, Die emotionale Entwicklung von Beziehungsfähigkeit fördern. Religionspädagogische Ziele in der Begegnung und im Zusammenleben mit Kindern, in: BiLi 82 (2009), 107–118.

¹⁰ Lipps übersetzte auch eines der Hauptwerke David Humes, in dem das Mitgefühl (*sympathy*) eine große Rolle spielt (vgl. Theodor Lipps, Das Wissen von fremden Ichen, in: Ders., Psychologische Untersuchungen I, Leipzig 1907, 694–722).

¹¹ Vgl. zur Begriffsgeschichte auch: Gotthard M. Teutsch, Lernziel Empathie, in: Helmut E. Lück (Hg.): Mitleid, Vertrauen, Verantwortung. Ergebnisse der Erforschung prosozialen Verhaltens, Stuttgart 1977, 145–155; Heinz Harbach, Altruismus und Moral (Studien zur Sozialwissenschaft Bd. 103), Opladen 1992, 90ff; Jutta Kienbaum, Empathisches Mitgefühl und prosoziales Verhalten deutscher und sowjetischer Kindergartenkinder, Regensburg 1993, 4–12.

Nach neuesten emotionspsychologischen Studien wird unter ›Empathie‹ »die *übergeordnete* Kategorie des Sich-Einfühlens in einen anderen verstanden; ein Prozeß, aus dem sich so unterschiedliche Gefühle wie Mitgefühl, aber auch«, man höre und staune, »Schadenfreude [...] entwickeln können.«¹² Allerdings lässt der Hinweis auf den häufigen synonymen Gebrauch der Begriffe ›Empathie‹ und ›Perspektivenübernahme‹ darauf schließen, dass kognitive Kompetenzen, die zur Adaption einer Perspektive des anderen nötig sind, hier im Vordergrund stehen.¹³ Auch wenn der Usus einer synonymen Verwendung der Termini Empathie und Mitgefühl darüber hinwegtäuscht, bleibt deren Differenz festzuhalten: Im Gegensatz zur ausschließlich wohlwollenden Intention des Mitgefühls, hat ›Empathie‹ als Oberbegriff ein weites Bedeutungsspektrum, das auch antagonistische Motive einschließt: »Bei der vorherrschenden Tendenz, Empathie mit einer positiven Wertung zu verbinden, wird [...] völlig außer Acht gelassen, daß sie [auch] die Basis für *absichtsvolle Schädigung* abgibt.«¹⁴ Selbstverständlich kann bei einer negativen Einstellung zum Gegenüber die Empathie dazu missbraucht werden, dem Opfer zu schaden.

Demgegenüber ist im Terminus des Mitgefühls (*sympathy*, aus dem Griechischen *sympatheia*) in der Tat der Gefühlsaspekt (als *Mit-Fühlen*) zentral: sowohl dahingehend, dass hier die kognitive Komponente vor der affektiven zurücksteht, als auch dass im Mitfühlenden realiter ein ihm eigenes Gefühl entsteht, das er oder sie aufgrund der Situation empfindet. Hierbei ist das begriffliche Spektrum des Terminus ›Mitgefühl‹ allerdings groß: Neben dem Mit-Leiden (*compassion*) in einer Notsituation ist auch die Perspektive des Mitfreuens oder Mithoffens, ja auch des Mitfeierns eingeschlossen, dies alles jedoch in dezidiert wohlwollender, auf Verbundenheit ausgerichteter Perspektive.

Was aber meint Mit-Fühlen in der Poimenik? Dieser Begriff lässt sich in Anlehnung an die Subjekttheorie von Saskia Wendel als »*Identität in bleibender Differenz*«¹⁵ beschreiben. Die Einmaligkeit des Anderen wird anerkannt und dennoch die Vergleichbarkeit beider Subjekte ermöglicht: »Vielmehr konstituiert sich die Identität des Ich darin, dass es zum Bild des Anderen wird, in dem der Andere wiederum seine Identität realisieren kann. Und umgekehrt wird der Andere als anderes Ich zu meinem Bild, in dem ich mich selbst entdecken kann. [...] Dementsprechend kann ich mich zwar in

¹² Jutta Kienbaum, *Entwicklungsbedingungen prosozialer Responsivität in der Kindheit*. Eine Analyse der Rolle von kindlichem Temperament und der Sozialisation innerhalb und außerhalb der Familie (Psychologia Universalis Bd. 31), Lengerich 2003, 9.

¹³ Vgl. z. B. Gisela Steins / Robert A. Wicklund, *Untersuchungen zu Bedingungen zur Förderung von Perspektivenübernahme*, in: PsR 44 (1993), 226–239.

¹⁴ Doris Bischof-Köhler, *Selbstobjektivierung und fremdbezogene Emotionen*. Identifikation des eigenen Spiegelbildes, Empathie und prosoziales Verhalten im 2. Lebensjahr, in: ZPs 202 (1994), 349–377; 358.

¹⁵ Saskia Wendel, *Affektiv und inkarniert*. Ansätze Deutscher Mystik als subjekttheoretische Herausforderung (Ratio fidei. Beiträge zur philosophischen Rechenschaft der Theologie Bd. 15), Regensburg 2002, 310.

ihn einfühlen, kann aber niemals mit ihm völlig identisch sein.«¹⁶ Insofern ist auch einer möglichen Asymmetrie der Beziehung Einhalt geboten. Denn indem die Eigenständigkeit des Anderen grundsätzlich gewahrt wird, ist sowohl einem Herrschaftsanspruch des Ich über den Anderen als auch einem Primat des Anderen grundsätzlich widersprochen.

Seelsorgerliche Beziehungsfähigkeit ist letztlich nur komplementär verstehbar: Es heißt sowohl Identität als auch Differenz, sowohl Nähe als auch Distanz. Mit einem Beispiel könnte man sagen: Dich schmerzt dein Zahn, mich schmerzt dein Schmerz! Mitgefühl meint also: Ich habe nicht deine Schmerzen, ich bin nicht du, ich bleibe also ›bei mir selbst‹ und doch so, dass ich mich auf emotionaler Ebene mit dir identifiziere.

Insofern kann die seelsorgerlich-empathische Ausrichtung auf der Basis des Verständnisses von Mitgefühl hilfreich sein, um einerseits nicht nur eine kognitive Perspektive, sondern auch eine emotional geleitete Einfühlung zu ermöglichen, andererseits jedoch auch die professionelle Fähigkeit zur Distanznahme zu gewährleisten.

2.2 Leiblichkeit als Bedingung seelsorgerlicher Gefühlsarbeit

Da jeder Seelsorgekonzeption ein bestimmter Seelenbegriff zugrunde liegt, und die Bibel erwiesenermaßen unter Seele den ganzen Menschen in seiner unteilbaren, vitalen und auf Gott bezogenen Personalität versteht, ist es nicht nur möglich, sondern auch nötig, Seelsorge als Leibsorge zu definieren.¹⁷ Im Rekurs auf das biblische Menschenbild ist Seele nicht als eine irgendwie von der Leiblichkeit losgelöste Instanz im Menschen vorstellbar und insofern Seelsorge gar nicht anders zu definieren als ein die Seele (d. h. die Person in ihrer Lebendigkeit) umfassendes Geschehen, das Sinne, Gefühle, Gedanken und Erfahrungen einschließt. Insofern ist es also stimmig, dass sich seelsorgerliches Handeln sowohl rational als auch emotional, sowohl selbsttätig als auch empfangend vollzieht. Der Parameter Leiblichkeit verweist den Menschen auf seine mit der Geburtlichkeit dem Werden vorausgegangene und kontinuierlich bis zur Sterblichkeit bleibende Dependenz von Beziehungen. Eben dies charakterisiert auch die Seelsorge: Der Mensch kann sich eben nicht selbst trösten! Das ›extra nos‹ in der Seelsorge ist daher auch als Ausdruck eines Menschenbildes in leib-seelischer Einheit verstehbar, das individuelle und soziale Bedingungen umfasst.

Demnach geht es auch in der Praxis seelsorgerlichen Handelns darum, gefühlsmäßige (nicht immer in verbaler Form ausgedrückte) Zusammenhänge wahrzunehmen und einzubeziehen. Welche Gefühle verstecken sich in unbewussten körperlichen Signalen, wenn beispielsweise ein kranker Mensch mit verneinendem Kopfschütteln behauptet, es gehe ihm gut. Die Wahrnehmung dieses in der Kommuni-

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Vgl. Elisabeth Naurath, Seelsorge als Leibsorge. Perspektiven einer leiborientierten Krankenhaus-seelsorge (PThe Bd. 47), Stuttgart 2000.

kationswissenschaft von Ehlich und Rehbein als »widersprüchliche Diskordanz«¹⁸ beschriebenen Phänomens kann im Seelsorgegespräch einen konkretisierenden Impuls setzen. So kann zum Beispiel ein Patient mit ernstem und traurigem Gesicht versichern, es gehe ihm sehr gut oder auch mit einer offensichtlichen Heiterkeit und Gelassenheit berichten, wie sehr sich sein Zustand verschlechtert habe. Petra Christian-Widmaier fasst in ihren Untersuchungen eine Reihe von inkonsistenten Mitteilungen zusammen, von denen hier illustrierend ein Beispiel genannt werden soll: »In ähnlicher Weise war das Gespräch mit Frau [...] für den Klinikpfarrer durch eine hoffnungsvolle Gefäßtheit charakterisiert. Aus der Sicht der teilnehmenden Beobachterin vermittelte sich dagegen in einem bestimmten nonverbalen Verhalten der Patientin, dem Aufsteigen von Tränen, das im Protokoll des Seelsorgers nicht erwähnt wurde, zunehmende Hoffnungslosigkeit und psychische Erschöpfung.«¹⁹ Die emotionale Dimension auf körpersprachlicher Ebene erscheint hier in krassem Gegensatz zur verbalen, nach kommunikationswissenschaftlichen Untersuchungen zur sozial erwünschten und akzeptierten Verhaltensweise. Die Realisierung und in gegebenem Fall sensible Thematisierung derartiger widersprüchlicher Diskordanzen kann das Seelsorgegespräch insofern positiv verändern als dadurch die Möglichkeit angeboten wird, über verdrängte Gefühle zu sprechen und damit dem sozial Unerwünschten Raum zu geben. Durch die Verbalisierung der nonverbal dargestellten Gefühle kann dem Patienten oder der Patientin die Chance gegeben werden, unbewusste oder verdrängte Emotionen wahrzunehmen und zu integrieren. Das seelsorgerliche Gespräch gewinnt demnach durch die körpersprachliche Konkretion entscheidend an Aktualitätsbezug und damit Subjektorientierung. Andernfalls führt eine Nichtwahrnehmung oder ein Übergehen der nonverbalen Signale zu einer deutlichen Distanzierung beider Gesprächspartner und zu einer an Höflichkeitsfloskeln orientierten Konventionalisierung des Gesprächsablaufs.

Insofern bedarf meines Erachtens die Ausbildung von SeelsorgerInnen einer Stärkung der nonverbalen Kommunikationsfähigkeiten, einer höheren Wahrnehmungskompetenz im Blick auf emotionale Signale, einer Ergänzung von Gesprächs- durch Beobachtungsprotokolle, aber auch einer persönlichkeitsbildenden Didaktik, die beispielsweise geschlechtsspezifische Dimensionen der eigenen Rolle einbezieht oder die Geschlechterkonstellation im Beziehungsgeschehen reflektiert. Gefühle und der Umgang mit Gefühlen sind letztlich aufgrund der Leibbezogenheit auch ein Gender-Thema – ein Blickwinkel, der gerade in den Diskursen zu einer Theologie der Gefühle marginalisiert wird. Wenn Poimenik als Gefühlsarbeit eine Sensibilisierung im Umgang mit den eigenen Gefühlen intendiert, dann finden wir über nonverbale Signale

¹⁸ Konrad Ehlich / Jochen Rehbein, *Augenkommunikation. Methodenreflexion und Beispielanalyse* (Linguistik aktuell Bd. 2), Amsterdam 1982, 175.

¹⁹ Petra Christian-Widmaier, *Nonverbale Kommunikationsweisen in der seelsorgerlichen Interaktion mit todkranken Patienten*, Frankfurt a. M. 1995, 176.

den Weg zur Bewusstwerdung dessen, was vor allen Worten auch noch mitschwingt und – indem wir es zur Sprache zu bringen versuchen – zur Klärung helfen kann.

Ein besonderer Schatz liegt meines Erachtens in biblischen Körperbildern mit hoher emotionaler Aussagekraft als Impulse für seelsorgerliche Gefühlsarbeit. Wenn mit Martin Luther Maßstab und Quelle allen Trostes allein die Schrift ist, die in ihrer Eindeutigkeit aller zwischenmenschlichen Rede vorzuziehen ist, dann sind eben biblische Körperbilder besonders geeignet, als emotional qualifizierte Gegenbilder zu Gefühlen wie Traurigkeit oder Angst zu wirken. So heißt es in Ps 17, 8: »Behüte mich wie einen Augapfel im Auge, beschirme mich unter dem Schatten deiner Flügel.« Es geht in der biblischen Körpersprache auch um die Imagination eines Bildes, das uns in seiner leiblichen Konnotation beeindruckt und im wahrsten Sinne des Wortes zur Besinnung, d. h. via sinnlicher Konnotation zur Selbstreflexion bringt. »Behüte mich wie einen Augapfel im Auge.« – Wenn wir in einem Körperexperiment der Aussagekraft dieses Verses nachspüren würden, stellten sich eventuell Gefühle ein, die uns in einen inneren Diskurs mit (?) dem Psalmbeter bringen können: Welche Sehnsucht nach Liebe und Geborgenheit drückt sich in diesem Bild aus? Doch welche Angst kann auch hochkommen angesichts der Vorstellung, dass wir ganz umschlossen sind und die Festigkeit des Halts Spielräume und damit Freiheit nicht mehr zu erlauben scheint. Den Impuls für heutige Seelsorge sehe ich darin, dem biblischen Wort – als einem fremden und zugleich ansprechenden Wort – zuzutrauen, eine Brücke zwischen Gott und Mensch zu bauen, wo menschliche Worte und eigene Gewissheiten an ihre Grenzen stoßen. So zählt nicht zufällig Luthers Psalmen-Vorlesung zu seinen wichtigsten Seelsorgetexten, denn in den Psalmen findet gerade die emotionale Dimension von Suchen, Zweifeln, Klagen und Hadern, aber auch von Danken und Loben ihren Ausdruck. Aufgrund des existentialen Charakters der Psalmen könnte man sogar sagen, dass die Worte der Bibel sui generis eine didaktische, das heißt vermittelnde Intention in sich bergen, die nicht erst zu suchen, sondern vielmehr zu finden ist. Beispielhaft steht der Psalter dafür, dass quasi im Schutzraum des biblischen Textes eine Emotionalität zum Ausdruck gebracht wird, die Gefühle artikuliert, ohne sie zu personalisieren. Hierbei spielt selbstverständlich die Körper-Metaphorik der Bibel eine evidente Rolle, die den Menschen als Einheit von Leib und Seele und damit in seinen umfassenden Lebensbezügen in den Blick nimmt und anspricht. Biblische Körperbilder können so einen Weg aufzeigen, eigene situations- oder lebensgeschichtliche Gefühle zustimmend oder abgrenzend in den Blick zu nehmen. Dies eröffnet die Perspektive auf ein weiteres praktisch-theologisches Handlungsfeld, in dem Gefühle und der Umgang mit Gefühlen als emotionalen Lerndimensionen eine evidente Bedeutung zukommt.²⁰

²⁰ Die definitorische Differenzierung von Gefühl und Emotion ist forschungswissenschaftlich umstritten. Zur Wahrnehmung der physiologischen Komponente kommt die kognitive Dimension, wie wir also die Wahrnehmung von Emotionen (wie Freude, Trauer, Wut etc.) interpretieren und deuten, damit ein Gefühl von bestimmter Qualität entstehen kann. Als Gefühl wird hier das subjektive Erleben einer Emotion verstanden.

3 Religionspädagogische Konkretionen

3.1 Emotionale Bildung als Chance zur Subjektorientierung

Gegenwärtige Religionspädagogik ist vor die Aufgabe gestellt, sich im Kontext einer wachsenden Vielfalt von Lebensformen und Lebenswelten im Sinne sprachlicher, kultureller und auch religiöser Diversität zu verorten. Nicht das vielfach prognostizierte und erwiesenermaßen nicht eingetretene Ende der Religion, sondern die neue Vielfaltigkeit der Erscheinungsformen des Religiösen bewegen die Religionspädagogik. Orientierungshilfen auf dem Markt der gleichsam unbegrenzten, sinnstiftenden Möglichkeiten sind gefragt. In einem subjektorientierten Zugang liegt meines Erachtens die zukunftsweisende Chance, den individualisierten Formen des Religiösen auf die Spur zu kommen, indem eigene Fragen und schließlich auch eigene Antworten im gemeinsamen Diskurs über den Glauben reflektiert werden können. Das bedeutet, dass weder völlige Beliebigkeit im Sinne einer subjektivistischen Verengung noch der Rekurs in eine strikte Vermittlungsdidaktik zielführend sind.

Pluralismusfähigkeit kann sich doch gerade darin erweisen, dass jedem und jeder einzelnen in einer wertschätzenden Haltung ermöglicht wird, eine eigene Position zu beziehen und in ein sich gegenseitig bereicherndes, in Frage stellendes, die eigene Meinung auch immer relativierendes und korrigierendes Gespräch mit der Gruppe zu bringen. In einer Stärkung der emotionalen Lerndimension sehe ich eine Chance für diese im Sinne einer dezidierten Subjektorientierung intendierte Förderung selbstreflexiver Kompetenzen und gehe damit konform mit Bernhard Grom, der auf die Dringlichkeit einer emotionsorientierten Religionsdidaktik verweist: »Wir vermitteln mit all unserem Fragen, Erklären und Veranschaulichen im Religionsunterricht manchmal nur ein kurzes Denkvergnügen und ein träges Wissen, das die Schüler später kaum nutzen, weil es ihnen emotional zu wenig bringt.«²¹

Wir wissen beispielsweise aus dem Bereich der Umweltethik, dass das Umweltbewusstsein in den vergangenen Jahren stark gewachsen ist. Schüler und Schülerinnen sind sehr gut über Ursachen, Folgen und Wirkungen menschlichen Handelns auf die Umwelt informiert, sie kennen umweltethische Zusammenhänge und ziehen hieraus doch – wie übrigens die meisten Erwachsenen – kaum lebenspraktische Konsequenzen. Ist es so, dass ethisches Urteilen und ethisches Handeln zwei Paar Stiefel bleiben – ja bleiben müssen, wenn die emotionale Grundlage in ethischen Entscheidungsprozessen weitgehend unbeachtet bleibt, müssen wir uns von pädagogischer Seite fragen. Insofern sollte die »vielbeschworene« Dreidimensionalität religiöser und auch ethischer Bildung als Ineinandergreifen von emotionalen, kognitiven und prag-

²¹ Bernhard Grom, Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters, Düsseldorf 2000, 212.

matischen Elementen nicht länger einer offensichtlichen Kopflastigkeit unterliegen – auch nicht in höheren Jahrgangsstufen.

Eine verstärkte Unterrichtsforschung wäre meines Erachtens notwendige und dringliche Folge, um auch in einem konfessionell ausgerichteten Religionsunterricht die Annahme homogener Lerngruppen als pädagogische Fiktion zu entlarven. Der ›Verschiedenheit der Köpfe‹, von der schon Johann Friedrich Herbart Anfang des 19. Jahrhunderts als zentralem Problem des Unterrichts von Kindern sprach, ist mit pädagogisch durchdachten Differenzierungsstrategien zu begegnen. Unabdingbare Voraussetzung ist auch hier die Integration der Thematik ›Gefühle‹ in die Professionalisierungsbemühungen um den Lehrberuf.

3.2 Emotionspsychologische Erweiterung des entwicklungspsychologischen Basiswissens für Religionslehrkräfte

Mit den Erkenntnissen moderner Neurophysiologie ist auch die pädagogische Evidenz der Emotionen erwiesen. Dies impliziert neue Impulse für eine Rezeption der entwicklungspsychologischen Theorien, die als religionspädagogisches Basiswissen außer Frage stehen.²² Insbesondere die kognitiv-strukturalistischen Entwicklungstheorien im Anschluss an Piaget (1896–1980), sowie zur Genese des moralischen Urteils von Lawrence Kohlberg (1927–1987) und des religiösen Urteils von Fritz Oser und Paul Gmünder, aber auch die darüber hinausgehende strukturgenetische Theorie des Glaubens von James Fowler wurden in den letzten dreißig Jahren in Arbeits- und Lehrbüchern auf den religionsdidaktischen Kontext fokussiert.²³ Konstitutiv ist hierbei der konstruktivistisch-interaktionistische Ansatz, der – basierend auf den Erkenntnissen Piagets – die Aktivität des Subjekts im Umgang mit seiner Umwelt betont.

Allerdings wurde die Tendenz der kognitiven Verengung in der entwicklungspsychologischen Forschung immer wieder festgestellt und kritisiert. Dies auch wenn sich bei Piaget – trotz seiner Fokussierung auf die Denkentwicklung – Hinweise auf eine enge Verknüpfung von Kognition und Emotion zeigen lassen: »Auch die Intelligenz durchläuft verschiedene Stadien, die in ihren großen Zügen mit der Entwicklung der Gefühle übereinstimmen.«²⁴ Beide Bereiche der Emotion und der Kognition sind auf-

²² Vgl. den grundlegenden Artikel von Anton Bucher, Entwicklungspsychologie, in: LexRP Bd. 1, hg. v. Norbert Mette u. Folkert Rickers, Neukirchen 2001, 411–417.

²³ Zuletzt in: Godwin Lämmermann / Birte Platow (Hg.), Evangelische Religion. Didaktik für die Grundschule, Berlin 2014, 19–29. Gegenwärtig werden die kognitiv-strukturalistischen Stufentheorien zunehmend in Frage gestellt und einzelne Vorannahmen wie z. B. ein theistisches Gottesbild von Jugendlichen als anachronistisch verifiziert: vgl. z. B. Werner H. Ritter / Helmut Hanisch / Erich Nestler / Christoph Gramzow, Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen, Göttingen 2006, 170ff.

²⁴ Vgl. z. B. Jean Piaget, Theorien und Methoden der modernen Erziehung, Frankfurt a. M. 1974, 163f.

grund der leibseelischen Einheit des Menschen gleichsam als genetischer Parallelismus vorstellbar und ergänzen sich komplementär. Bedingungsgrund für den Übergang der einzelnen Entwicklungsstufen sind zum einen der Selbstregulierungsprozess (die *Àquilibration*), sowie »der biologische Reifungsprozess, die durch Einwirkung auf Objekte gesammelte Erfahrung und schließlich die soziale Erfahrung«.²⁵ So konnte beispielsweise Charlesworth zeigen, dass Überraschung als vorrangig emotionale verstandene Reaktion in einer funktionellen Beziehung zur kognitiven Entwicklung steht: Sogar Kinder, die körperlich noch nicht in der Lage waren, aktiv Suchbewegungen zu unternehmen, zeigten in ihren Überraschungsreaktionen (z. B. Augenbewegungen) die Fähigkeit zum Glauben an die Objektpermanenz. Auch Emotionen wie Freude oder Angst wiesen in ähnlichen empirischen Untersuchungen deutliche Einflüsse auf die Kognitionsentwicklung auf.

In Kohlbergs Schema der Entwicklung des moralischen Urteils wird trotz seiner kognitiven Ausrichtung die soziale Determiniertheit der moralischen Genese des Menschen betont. So schreibt er gemeinsam mit Colby: »Wenn die emotionale Seite der Rollenübernahme im Vordergrund steht, spricht man üblicherweise von Einfühlung (*empathy*) oder Mitgefühl (*sympathy*). [...] Man kann nicht moralisch urteilen ohne Rollen zu übernehmen [...]«.²⁶ Die Förderung der moralischen Kompetenz zu Empathie und Sympathie sei mit stärkerer Integration in einen Gruppenzusammenhang gegeben. Damit bezieht Kohlberg die sozial-emotionale Ebene der Einfühlung in seine motivational begründete Moralentwicklung konstitutiv ein – auch wenn dieser Aspekt in seinem Modell und dessen Rezeption weitgehend unbeachtet blieb.

Die Alltagserfahrung wie auch die klinisch verifizierte Sicht zeigen eindeutige Wechselwirkungen und Interdependenzen zwischen Kognition und Emotion, so dass eine Verengung des Blickwinkels auf die Strukturmomente der kognitiven als rationalistisch verstandener Entwicklung nicht zu rechtfertigen ist. Hintergrund scheint weiterhin die auszumachende Skepsis an wissenschaftlich zuverlässiger Methodik zur Untersuchung der Relevanz von Emotionen, so dass man auch heute noch in einigen Bereichen von einer »Dunkelzone [...], in der zwar die Spekulationen wuchern, aber die systematische Forschung kaum anzutreffen ist«,²⁷ sprechen kann.

Für die Religionspädagogik sind die Erweiterung und Ergänzung der auf breiter Ebene rezipierten kognitiv-strukturalistischen Entwicklungstheorien durch emotionspsychologische Studien als Ausgangsbasis zur Reflexion der anthropogenen Bedingungen sinnvoll. Gerade im Blick auf den religiösen Bereich ist es selbstverständlich, ein – der lebensgeschichtlichen Entwicklung auch in religiöser Hinsicht gerecht

²⁵ Vgl. Thérèse G. Décarie / Ruth Solomon, Affektivität und kognitive Entwicklung, in: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts Bd. VII, hg. v. Gerhard Steiner, Weinheim 1984, 401–423; 402.

²⁶ Lawrence Kohlberg / Anne Colby, Das moralische Urteil. Der kognitionszentrierte entwicklungspsychologische Ansatz, in: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts Bd. VII (wie Anm. 25), 348–366; 357.

²⁷ So die schon 1978 geäußerte Kritik von: Thérèse G. Décarie / Ruth Solomon, Affektivität und kognitive Entwicklung (wie Anm. 25), 401.

ter werdendes – komplexes Verständnis des Ineinanderspielens von affektiven und kognitiven Dimensionen zu etablieren. So betont Bernhard Grom in einer Vorreiterrolle die notwendige Integration emotionaler Bedingungen in die kritische Sichtung der Strukturmodelle.²⁸

Dies impliziert allerdings eine durch emotionspsychologische Erkenntnisse erweiterte Korrektur der religionspädagogischen Ausbildung und Praxis, die sich zu sehr auf die kognitiv orientierten Modelle der Entwicklungspsychologie fokussiert hat.²⁹ Auch eine vorrangig am Alter der Kinder orientierte Sichtweise sollte überwunden werden. Denn die Praxis – insbesondere von jahrgangsübergreifendem Unterricht – zeigt, dass eben Alter nur *ein* evidentes Strukturmoment von Entwicklung ist: Die emotionale Entwicklung auf der Basis soziokultureller Bedingungen ist für das Unterrichten mindestens ebenso relevant. So wird in neuerer Zeit die willkürliche Zuordnung zu Altersstufen kritisiert: »Man kann der Entwicklung sogenannter Phasen nicht an- oder absehen, sondern man kann Phasen allenfalls in die Entwicklung hineinsehen. Wer unbedingt von Phasen oder Stufen der Entwicklung sprechen will, sollte dies nur im Bewusstsein um die willkürliche Ordnung tun, die er damit schafft.«³⁰ Dies wird durch zusätzliche, einander wechselseitig beeinflussende Parameter erweitert: *beispielsweise können individuell oder kulturell bestimmte Krisen Entwicklungsstörungen hervorrufen, die die Strukturschemata evident relativieren. Insbesondere der Parameter ›Geschlecht‹ findet sowohl im Blick auf die moralische als auch auf die emotionale Entwicklung stärkere Beachtung.*

Dies korrespondiert mit einer offensichtlichen Kursänderung innerhalb der Entwicklungspsychologie selbst: »Monokausale Entwicklungsvorstellungen, nach denen die zentralen Entwicklungsfaktoren [...] festzustehen und universelle, übergreifende Gültigkeit zu haben schienen, werden zunehmend durch die Analyse komplexer Wirkungsgefüge ersetzt.«³¹ Der alte Richtungsstreit zwischen anlage- und umweltbedingten, zwischen Reifungs- und Lerntheorien scheint aufgelöst zugunsten synthetischer Blickrichtungen einander ergänzender Einflussvariablen.³²

28 »Es gibt noch keine Theorie der religiösen Entwicklung, die alle wichtigen Gesichtspunkte und Beobachtungen erfassen und der Vielfalt der möglichen individuellen Entwicklungsverläufe im Christentum und in anderen Religionen gerecht würde.« (Bernhard Grom, *Religionspädagogische Psychologie* [wie Anm. 21], 79).

29 Lediglich die Arbeiten zur sozialen Kognition (!) von Selman erfreuen sich v. a. in praxisnahen Ausbildungsformen religionspädagogischer Beliebtheit (vgl. Robert L. Selman, *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*, Frankfurt a. M. 1984).

30 Herbert Selg / Sabine Weinert, *Entwicklungspsychologie*, in: Astrid Schütz / Herbert Selg / Stefan Lautenbacher (Hg.), *Psychologie. Eine Einführung in ihre Grundlagen und Anwendungsfelder*, Stuttgart 2005, 240–261; 257.

31 Ebd.

32 Als Beispiel für diesen synthetischen Blickwinkel kann als Neuerscheinung angeführt werden: Michael Charlton / Christoph Käppler / Helmut Wetzel, *Einführung in die Entwicklungspsychologie*, Weinheim – Basel – Bern 2003.

Beispielsweise konnte im Blick auf die Gottesbildentwicklung gezeigt werden, dass Kinder wie auch Erwachsene sowohl über ein konkretes als auch abstraktes Gottesbild verfügen, das je nach Anlass aktiviert wird. Damit erweisen sich zahlreiche Studien, die strikt von einer Entwicklung von einer konkreten zu einer abstrakten Gottesvorstellung ausgehen, als unterkomplex. Welche religionspädagogischen Konsequenzen kann dies haben?

Hier hat die seit fast 10 Jahren in Jahrbüchern publizierte kindertheologische Forschung vieles in Gang gebracht. Mit dem vollzogenen Perspektivenwechsel einer Theologie von Kindern, mit Kindern und für Kinder wurden die kindlichen Kompetenzen hinsichtlich auch eines als theologisch zu bezeichnenden Reflexionsvermögens aufgewertet. Diese forschungswissenschaftliche Weitung des Blickwinkels, das mit dem klassischen Schema *explicatio – applicatio* zugunsten einer an Kompetenzen orientierten Subjektorientierung bricht, hat auch aktuelle entwicklungspsychologische Studien rezipiert und erweitert.

So nimmt man neuerdings an, dass Entwicklung zu einem guten Teil bereichsspezifisch verläuft, d. h. dass es vom Wissen in einem bestimmten Bericht abhängt, ob sich komplexere Denkschemata entwickeln können. Auch hier wird es wichtig sein, die Bedeutung emotionaler Lerndimensionen für die Entwicklung elaborierter Denksoperationen stärker zu berücksichtigen.

Ich komme damit zu meinem letzten Punkt, der mit dem etwas plakativen Titel »Emotionale Ermöglichungsdidaktik«³³ auch unterrichtspraktisch in den Blick nimmt, emotionale Dimensionen religiöser Bildung zu stärken.

3.3 Emotionale Ermöglichungsdidaktik

1. Förderung des Erlebens positiver Emotionen

Aus emotionspsychologischer Sicht wird im Erleben positiver Gefühle die Chance zum Aufbau psychosozialer Ressourcen gesehen. Indem der christliche Glaube *sui generis* die Aufgabe hat, als Ausdruck des Evangeliums die mitfühlende und liebende Zuwendung Gottes zu jedem Menschen spürbar werden zu lassen, trifft diese Intention programmatisch ins Schwarze. Allerdings nicht in einem missionarischen Missverständnis. Denn bildungstheoretisch versteht sich der Religionsunterricht als Bildung zur Selbst-Bildung und garantiert damit Freiheit. Freiheit im Fühlen, Denken und Glauben. Gerade darin liegt ja die grundsätzliche Wertschätzung des Subjekts, die – wo und wenn sie verwirklicht ist – auch in emotionaler Hinsicht nur positiv erlebt werden kann.

³³ Vgl. hierzu auch Elisabeth Naurath, *Mit Gefühl gegen Gewalt* (wie Anm. 6), 277ff. in Anlehnung an Franz Petermann / Silvia Wiedebusch, *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (Klinische Kinderpsychologie Bd. 7), Göttingen u. a. 2003, v. a. 173ff.

2. Wahrnehmung und Ausdruck von Emotionen

Als Grundbedingung emotionaler wie auch sozialer Entwicklung gilt eine Wahrnehmungsschulung der Schüler und Schülerinnen. Gerade im gegenwärtigen Kontext von medialer Reizüberflutung wird diese als ästhetische Bildung im ursprünglichen Sinn des Wortes gefordert. Dass der Religionsunterricht besondere Möglichkeiten auch zur Wahrnehmung von Emotionen bietet, liegt auf der Hand und kann methodisch adäquat umgesetzt werden: Wege der Selbstreflexion – ob dies Meditationen, Bildbetrachtungen, spielerische Elemente oder kreatives Schreiben sind – umfassen genuin religionspädagogisches Handeln und ermöglichen die Bewusstwerdung von Gefühlen. Dass der Rahmen jedoch so zu öffnen ist, dass *alle* Gefühle erlaubt sind und nicht im Sinne eines ›Religionstunden-Ichs‹ nur die positiven und prosozialen Gefühle artikuliert werden dürfen, muss betont werden. Religiöse Bildung darf *nicht* so verstanden werden, dass vorgegebene Werte und Normen die Emotionen zu bestimmen haben. Subjektorientierung nach evangelischem Bildungsverständnis heißt, dass mit *allen* Gefühlen, so wie sie eben sind, umzugehen ist. Insofern ist es Aufgabe der Religionslehrkraft, negative oder aggressive Gefühle nicht zu bewerten, sondern gemäß dem »Grundsatz: alle *Gefühle* sind erlaubt, aber nicht alle *Verhaltensweisen*«³⁴ zu differenzieren und gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu reflektieren, wie Emotionen entstehen und wie konstruktiv und ehrlich mit ihnen umgegangen werden kann.

Hierzu gehört auch die Auseinandersetzung mit biblischen Texten, in denen Gewalt eine Rolle spielt – weder die Verdrängung solcher Texte noch deren Rationalisierung oder Harmonisierung sind legitim oder hilfreich. Vielmehr können sie eher geeignet sein, um negative, angst- und schuldbesetzte Gefühle von Kindern aufzugreifen und einen Prozess gemeinsamer Klärung in Gang zu bringen.

3. Schulung von Emotionsverständnis und Emotionswissen

Eigene Gefühle wahrnehmen, verbal artikulieren oder nonverbal ausdrücken zu können, bedarf eines Kontextes, der durch gegenseitige Wertschätzung bestimmt ist. Der Religionsunterricht kann – vielleicht mehr als andere Fächer – Möglichkeiten zur Sensibilisierung eigener Gefühle eröffnen, denn neben der zwischenmenschlichen Perspektive spielt ja auch die Gott-Mensch-Beziehung als Möglichkeit einer Transzendierung der Wirklichkeit eine Rolle.

Dies wirft insbesondere die Frage an eine adäquate Bibeldidaktik auf, mit deren Hilfe es gelingen kann, eigene Emotionen in der Fülle der Gefühlswelten biblischer Figuren zu verlebendigen und zu reflektieren. So sind biblische Geschichten geeignet, sowohl Basisemotionen (wie Freude, Wut, Angst, Traurigkeit) als auch komplexe Emotionen (wie Mitgefühl, Neid, Schuld etc.) in der Verfremdung biblischer Personen ausdrücken zu dürfen. Wichtig ist hierbei, dass nicht eine von der Lehrkraft ausge-

³⁴ AaO. 174.

wählte Emotion einer biblischen Figur nun *nachempfunden* werden soll – so nach dem Motto: »Stellt euch vor, ihr seid jetzt alle so enttäuscht wie Maria Magdalena!« Es geht ja nicht darum – und in der Geschichte der religionsdidaktischen Konzeptionen gäbe es eine Fülle von derartigen Beispielen – zum Zwecke einer pädagogischen Intention fremde Gefühle aufoktroiert zu bekommen, sondern es geht darum, eigene Gefühle wahrzunehmen.

4. Emotionsregulation

Dass es Möglichkeiten gibt, mit Ängsten konstruktiv umzugehen oder eine aggressive Stimmung zu bewältigen, spielt im Alltag eine entscheidende Rolle und wird aus entwicklungspsychologischer Sicht als Voraussetzung für emotionale Kompetenz gesehen. Eine Selbstinstruktion wie ›sich selbst Mut zusprechen‹ wäre ein Beispiel für Emotionsregulation. Dies kann im religiösen Kontext bedeuten, dass ein Kind – wie Bernhard Grom es nennt – »Strategien zur Belastungsbewältigung«³⁵ entwickeln kann, wie zum Beispiel auf der Basis des Glaubens an einen mitfühlenden Gott, der es in schwierigen Situationen von Angst oder Ohnmacht eben nicht allein lässt. Angesprochen ist hier die seelsorgerliche Dimension des Religionsunterrichts, die gegenwärtig in wachsendem Maße in der Schule eine Rolle spielt.

Ein Schritt auf dem Weg zur Emotionsregulation ist jedoch auch, negative Gefühle zulassen und ausdrücken zu können: Wut, die sich in Aggression äußert, oder Neid, der mit sich selbst hadert. Bibliodramatische Elemente oder auch Bibliolog im Religionsunterricht bieten die Chance, auf spielerische Weise Selbsterfahrung und Texterfahrung in Verbindung zu bringen, auf der Basis einer Einfühlung in biblische Figuren religiöse Fragestellungen auch in deren emotionalem Gehalt zu verlebendigen und damit das Wissen und Verstehen von Emotionen zu weiten.

Biblische Geschichten sind in Fülle dazu geeignet, solche Emotionen aufzugreifen und zu reflektieren. Aus meiner Sicht erleben wir nicht zufällig gerade mit der Methode des Bibliologs als subjekt- und gefühlorientierter Begegnung mit biblischen Texten einen Boom im kirchlichen und schulischen Bildungsbereich: Im Bibliolog erfolgt die Identifikation in einer bestimmten Situation des ausgewählten Textes, die als Szene deutlich beschrieben wird und zu Reaktionen herausfordert, zu der jeder und jede in der Lage ist: »Maria, du siehst, dass der Stein vom Grab weggerollt ist. Was geht dir in diesem Moment durch den Sinn?«, wäre eine solche Einladung zur Identifikation. Einerseits wird die Begegnung mit dem Text von dessen Dynamik bestimmt und andererseits von der subjektiven Einfühlung, indem man eben einer bestimmten biblischen Figur seine eigenen Gefühle, Gedanken und auch Stimme gibt.

Die Möglichkeiten, auch mit kirchendistanzierten Gruppen (zum Beispiel Jugendlichen) an einem biblischen Text zu arbeiten, sind deshalb groß, weil weder exegetische noch systematisch-theologische Vorkenntnisse nötig sind, um mit Selbstbezug

³⁵ Bernhard Grom, Religiöse Entwicklung – nicht ohne unsere Gefühle, in: KatBl 130 (2005), 25–31; 30.

in die Identifikation mit einer biblischen Person und damit in den Text einzusteigen. Für diesen Zugang ist zunächst die Entschleunigung, die Verlangsamung der Wahrnehmung, ganz wesentlich. Es geht darum, das so genannte ›Weiße Feuer‹ des Textes aus subjektiver Perspektive zur Sprache zu bringen. Auf der Basis der jüdischen Midrasch-Auslegung ist der heilige Text in schwarzem Feuer (das sind die Buchstaben) geschrieben. Das weiße Feuer sind die Zwischenräume, die Leerstellen, die zur Phantasie und Verlebendigung einladen.

Mit dem weißen Feuer heben wir letztlich den Schatz religiöser Fantasie und kommen dabei unseren religiösen Gefühlen nahe: Wir imaginieren und benennen Möglichkeiten. So könnte sich Petrus gefühlt haben, diese Hoffnung könnte den Jünger bewegt haben. Oder: Wie fühlte sich die Freude des Geheilten an? War da auch Angst vor dem neuen Lebensabschnitt? Mit der Verschiedenheit der Einzelstimmen wird die Pluriformität möglicher Gefühle benannt und damit ein Deutungsraum eröffnet, der mittels subjektiver Einfühlung zwei Chancen in sich birgt, die ich abschließend als benennen möchte.

1. Indem das assoziierte Gefühl zu einer biblischen Figur immer mit uns selbst in unserer momentanen emotionalen Disposition zu tun hat, gewinnt der biblische Text an Lebensnähe und Konkretion. Im Konzert der Gruppe bleibt es jedoch nicht bei einer einseitig individualistischen Deutung, sondern einander ergänzend zeigt sich die Bandbreite möglicher Gefühle in einer bestimmten Situation und damit zeigen sich auch alternierende Verhaltensoptionen.
2. Indem der literarische Charakter biblischer Texte emotionale Deutungsräume eröffnet, wird über die Wahrnehmung von Gefühlen und Bildern subjektiver Glaube konkret und anschaulich und kann so über die Auseinandersetzung mit dogmatischen Glaubensaussagen die Wirklichkeit des Möglichen kreativ hervorbringen. Insofern birgt der spielerische Umgang mit religiösen Vorstellungen und Gefühlen immer auch in der Einbindung an kognitive Reflexionsprozesse kreative Potentiale in sich oder wie Werner Ritter meint: »Es muss heute nicht verwundern, wenn religiöse Phantasie im Alltag von Menschen – und auch ansatzweise in der Theologie – wiederkehrt. Sie ist der sichtbare, spürbare und Gestalt gewordene Ausdruck der Sehnsucht nach sinnlicher Religion und veränderbarer Wirklichkeit.«³⁶

³⁶ Werner H. Ritter, Kindliche Religion und Phantasie – dargestellt an einem exemplarischen Kapitel der Religionspädagogik, in: Ders., Religion und Phantasie. Von der Imaginationskraft des Glaubens, Göttingen 2000, 151–180; 178.

