

Werte-Bildung mit Gefühl - Möglichkeiten und Grenzen im Religionsunterricht

Elisabeth Naurath

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Naurath, Elisabeth. 2012. "Werte-Bildung mit Gefühl - Möglichkeiten und Grenzen im Religionsunterricht." *braunschweiger beiträge zur religionspädagogik* 137 (3): 49–55.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



Hans-Georg Babke, Heiko Lamprecht (Hg.)

Werte leben – Werte lernen

Von der Schwierigkeit zu vermitteln,
was uns lieb und wert ist

UNA

LIT



Gedruckt auf alterungsbeständigem Werkdruckpapier entsprechend
ANSI Z3948 DIN ISO 9706

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-643-12426-5



© LIT VERLAG Dr. W. Hopf Berlin 2014

Verlagskontakt:

Fresenstr. 2 D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-62 03 20 Fax +49 (0) 2 51-23 19 72

E-Mail: lit@lit-verlag.de <http://www.lit-verlag.de>

Auslieferung:

Deutschland: LIT Verlag Fresenstr. 2, D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-620 32 22, Fax +49 (0) 2 51-922 60 99, E-Mail: vertrieb@lit-verlag.de

Österreich: Medienlogistik Pichler-ÖBZ, E-Mail: mlo@medien-logistik.at

E-Books sind erhältlich unter www.litwebshop.de

K-1610063

Werte-Bildung mit Gefühl – Möglichkeiten und Grenzen im Religionsunterricht

Elisabeth Naurath

1. Werte-Bildung im Zusammenhang von Fühlen, Denken und Handeln



Bild aus Zeitschrift SWZ 60 (32. Jg.) 2004, S. 4

Sie sehen hier eine Alltagsszene: ein Kind will anscheinend einem anderen das Spielzeug wegnehmen. Eine emotional aufgeladene Situation, die doch – da die Mimik des rechten Kindes nicht eingezeichnet ist, vage bleibt. Mit welchem Gesichtsausdruck können Sie sich die Reaktion des rechten Kindes vorstellen? Wird es in Tränen ausbrechen? Wird es wütend reagieren und sich wehren? Wird es vielleicht lachen, weil es denkt, das andere Kind macht ja nur Spaß?

Vieles ist möglich und verdeutlicht: Emotionen zeigen ist die eine Seite, Emotionen deuten die andere. Soziale Interaktionen gehen niemals ohne Gefühle einher. Schwieriger noch: Soziale Interaktionen bedürfen des richtigen Verstehens emotionaler Ausdrucksweisen.

Aus diesem Grund ist auch emotionales Lernen für das Vorhaben der Werte-Bildung¹ relevant und eine ausschließliche Fixierung auf kognitive Lernprozesse nicht ausreichend. Ist es so, dass ethisches Urteilen und ethisches Handeln

¹ Vgl. auch Naurath, Elisabeth: ‚Das Kind muss nicht erst in den Brunnen fallen‘ – Ein Plädoyer für die Förderung mitfühlender Kompetenzen als religionspädagogischer

quasi zwei Paar Stiefel bleiben, wenn die emotionale Grundlage in ethischen Entscheidungsprozessen unbeachtet bleibt, müssen wir uns von pädagogischer Seite fragen? Doch wie bilden sich eigentlich Werte² und welche Beziehungen zwischen Werthaltungen und Verhaltensdispositionen gibt es? So wissen wir beispielsweise aus dem Bereich der Umweltethik, dass das Umweltwissen 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.

Für das Vorhaben der Werte-Bildung³ ist daher – so meine Grundthese – eine Erweiterung der Perspektive auf den Interdependenzzusammenhang von kognitiven und emotionalen Lerndimensionen – gerade auch aufgrund aktueller neurophysiologischer Studien⁴ – nötig. Für die Religionspädagogik bedeutet dies: Im Kontext ethischer Bildungsprozesse ist es selbstverständlich wichtig, grundlegend theologisch argumentieren und ethische Kriterien benennen zu können. Doch damit sind wir vorrangig auf einer kognitiven Ebene und haben das Subjekt als solches nur am Rande erfasst. Denn: Der Anspruch christlich verantworteter Bildung bliebe weit hinter seinen Zielen zurück, wenn Bildung als Selbstbildung nicht in ernst zu nehmender Weise subjektbezogen wäre.

Wenn wir aber den Menschen als Subjekt in den Blick nehmen, dann geht das nicht ohne dessen Gefühle. Subjektorientierung kann also nicht ohne eine Reflexion der emotionalen Dimension des Menschseins gelingen – zumal Religion neben allem Wissen, Deutungs- und Reflexionsvermögen auch als Gefühl anzusehen ist.

Welche Wirkung – so müssen wir uns fragen – haben dann unsere Bemühungen um ethische Lernprozesse, wenn sie nicht selten im wahrsten Sinne des Wortes ‚über die Köpfe hinweg‘ zu gehen scheinen? Kann es sein, dass die

Ansatz der Gewaltprävention. In: Deutsche Evangelische Gesellschaft für Erwachsenenbildung (Hg.): Themenheft Gewalt, 3 (2008), 4-9.

² Vgl. Krobath, H.T.: Werte. Ein Streifzug durch Philosophie und Wissenschaft. Würzburg 2009.

³ Vgl. auch Mokrosch, R./ Regenbogen, A. (Hg.): Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende. Göttingen 2009/ vgl. Blasberg-Kuhnke, M./ Gläser, E./ Mokrosch, R./ Müller-Using, S./ Naurath, E. (Hg.): Werte-Bildung interdisziplinär (erscheint Göttingen 2013).

⁴ Vgl. beispielsweise Pauen, Sabine/ Elsner, Birgit: Neurobiologische Grundlagen der Entwicklung. In: Oerter/ Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim 2008, 67-84.

„vielbeschworene“ Dreidimensionalität ethischer Bildung als Ineinandergreifen von emotionalen, kognitiven und pragmatischen Elementen einer offensichtlichen Dominanz der Kopflastigkeit unterliegt – insbesondere in den höheren Jahrgangsstufen?

Ein Beispiel, das symptomatisch für ein Programm zu stehen scheint: Beim ersten Elternabend zum Übertritt ins Gymnasium wird nicht selten den Eltern ganz deutlich mitgeteilt, dass es nun mit dieser „Kuscheldidaktik“ der Grundschule ein Ende habe. Jetzt sei der Kontext des Lernens eben nicht mehr so persönlich-emotional, beziehungsorientiert ausgerichtet. Nun müssten die Kinder vielmehr mit Folgendem klar kommen: Häufig wechselnde Fachlehrer, immer wieder neu zusammengewürfelte Klassen, Ausrichtung des Lernens auf Inhalte, die überwiegend kognitiv vermittelt und abgerufen werden. Spätestens in der Sekundarstufe I scheint der „Ernst des Lebens“ nun wirklich den Schulalltag zu bestimmen, denn mit der Einteilung der Schüler und Schülerinnen in verschiedene Schultypen ist der Zusammenhang von Lernleistung und Schul- bzw. Berufsbiographie offensichtlich geworden. Die Leistungsorientierung geht unterrichtspraktisch damit einher, sich auf die Aneignung prüfbaren Lernstoffs zu konzentrieren.

Hiervon sind auch der Religionsunterricht und dessen fachspezifische Intention ethischer Bildung nicht ausgeschlossen, denn: „Für einen ethisch ausgerichteten RU dürfte jedenfalls der kognitiven Dimension sittlicher Erziehung schon deshalb lernzielmäßige Priorität zukommen, weil die schulunterrichtlichen Bedingungsfaktoren allen affektiven und pragmatischen Zielen sehr enge Grenzen setzen“⁵. Eine religionspädagogische Tradition, die auch im Kontext von Werte-Bildung die kognitive Dimension eindeutig präferiert und höher bewertet, begründet dies – durchaus plausibel – entwicklungspsychologisch. Allerdings mit einer entwicklungspsychologischen Linie, die vorrangig auf Kognitionspsychologie setzt und in einem Rekurs auf die strukturalistischen Theorien von Piaget, Kohlberg und Oser/ Gmünder neuere gegenwärtige emotionspsychologische Erkenntnisse noch weitgehend ausblendet. So erstaunt nicht, dass die Arbeit mit Dilemma-Geschichten religionsdidaktisch besonders hoch im Kurs steht, weil die Argumentationsmuster zur Begründung eines moralischen oder religiösen Urteils gut einzuordnen sind und insofern klare Rückschlüsse auf die Entwicklung der Schüler und Schülerinnen zu geben scheinen. Allerdings muss hinterfragt werden, ob wir angesichts der Urteilskraft von ethi-

⁵ Lachmann, Rainer: Ethische Kriterien im Religionsunterricht. Dargestellt am Beispiel des Agapekriteriums. Gütersloh 1980, 51.

schen – oft der Lebenswelt der Jugendlichen weit entfernten – Diskursen um Konfliktgeschichten wirklich auch von Werte-Bildung sprechen können.

Demgegenüber müsste – um den Zusammenhang zwischen Denken und Glauben, Verstehen und Gefühl, Theorie und Praxis zu sehen – auch die religiös-emotionale und zugleich theologische Fundierung ethischen Handelns in den Blick genommen werden: Stehen doch auch – theologisch ausgedrückt – Gabe und Aufgabe in einem unabdingbaren Zusammenhang, so dass die guten Werke ‚sua sponte‘ (also wie von selbst) aus dem Glauben an die Liebe Gottes erwachsen. Deshalb sind nach christlichem Verständnis Gottes- und Nächstenliebe nicht zu trennen. Doch was bedeutet dies konkret für eine christlich verantwortete Werte-Bildung?

2. ‚Sich wertgeschätzt fühlen und wertschätzen‘ als Schlüssel zur Werte-Bildung⁶

„Wenn substantivisch von Werten die Rede ist, hört sich das an, als seien Werte etwas Dingliches, als hafte der Wert den Dingen und Gedanken an.“⁷, so Josef Fellsches in einem Grundsatzartikel zu Werten und Normen. Betont man demgegenüber die Beziehungsdimension von Werten, markiert dies meines Erachtens einen markanten und weitreichenden Perspektivenwechsel, der Werte-Bildung weniger substantivisch als prozessbezogen und dynamisch betrachtet, ganz in dem Sinn: „Werte bestimmen, was wir tun und was uns wichtig ist“⁸.

Da in den frühen Beziehungserfahrungen der Grundstein menschlicher Beziehungsfähigkeit gelegt wird⁹, können wir auch davon ausgehen, dass die Bildung von Wertungen und Werten mit den lebensgeschichtlich frühen Anfängen beginnt. Die Interaktionen mit den ersten Bezugspersonen bestimmen für das Kind ein Gefühl von Wertschätzung¹⁰, das sich zunächst vorbewusst etabliert.

⁶ Vgl. zum Folgenden auch Naurath, E.: Wertschätzung als pädagogische Grundhaltung. In: Blasberg-Kuhnke/ Gläser/ Mokrosch/ Müller-Using/ Naurath (Hg.): Werte-Bildung interdisziplinär (erscheint Göttingen, 2013).

⁷ Fellsches, J.: Werte und Normen, Tugenden und Regeln, in: Mokrosch/ Regenbogen (Hg.), Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende, Göttingen 2009, 118-125, 118.

⁸ Migge, B.: Handbuch Coaching und Beratung. Weinheim 2005, 64.

⁹ Vgl. Schneewind, K.: Sozialisation und Erziehung im Kontext der Familie, in: Oerter/ Montada (Hg.), Entwicklungspsychologie Weinheim-Basel 2008, 117-145.

¹⁰ Barbara Mettler-v. Meibom, Wertschätzung. Wege zum Frieden mit der inneren und äußeren Natur. München 2006

Wie wird verbal innerhalb der Familie als Primärgruppe des Beziehungssystems kommuniziert und interagiert? Auch wenn Worte noch nicht verstanden werden, kann der Säugling bereits in der Konnotation der Verbalität (Stimme, Tonhöhe, Sprachmelodie etc.) eine atmosphärische Gestimmtheit spüren, die durch nonverbale Eindrücke (wie Mimik, Gestik etc.) ergänzt wird.¹¹ Insofern kann das Beziehungssystem auch als Bedeutungssystem gesehen werden. Das heißt: Noch bevor ein Kind Beziehungsstrukturen und -muster rational nachvollziehen und verstehen kann, kann es bereits fühlen, ob es sensibel wahrgenommen wird, ob warmherzig mit ihm umgegangen wird – kurz gesagt: welche Wertschätzung ihm entgegen gebracht wird. Meines Erachtens liegt hier das Fundament aller Werte-Bildung, wenngleich dieser Zusammenhang in der bisherigen Forschung zur ethischen Entwicklung noch weitgehend unbearbeitet ist.¹²

Insofern bestimmen also zunächst leiblich wahrgenommene sowie emotionale Kriterien die Entwicklung der Beziehungsfähigkeit als Basis der Werte-bildung: Hierbei ist wichtig, dass dieses affektive Band „einerseits einem Bedürfnis nach Bezogenheit, andererseits einem Bedürfnis nach Autonomie im Sinne einer eigenständigen Weltaneignung“¹³ gerecht werden. In dieser frühen Polarität von Bezogenheit und Autonomie (Bindung und Freiheit) konstituiert sich Beziehungsfähigkeit im Horizont emotionaler als sozialer Kompetenzentwicklung, die sich erst nach und nach durch kognitive und pragmatische Fähigkeiten ausdifferenziert. So wurde von Seiten der Emotionspsychologie vielfach die Kompetenz auch schon kleiner Kinder zur Beziehungsfähigkeit auf der Basis mitfühlender und prosozialer Fähigkeiten belegt.¹⁴ Betrachtet

¹¹ Die neuere Säuglingsforschung hat darauf verwiesen, dass nicht erst durch wachsende kognitive und verbale Kompetenzen sozial-emotionale Beziehungsstrukturen aufgebaut werden, sondern faciale (gesichtsbezogene, v.a. mimische) und vokale Gefühlsäußerungen prägenden Einfluss von den ersten Lebenstagen an haben (vgl. Erwin Lemche, Sozioemotionale Entwicklung, in: Keller Heidi: Handbuch der Kleinkindforschung, Bern, 3. Auflage 2002, 994).

¹² Religionspädagogisch wurde dieser Zusammenhang für die Entwicklung des Mitgefühls beschrieben: vgl. Elisabeth Naurath, Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik. Neukirchen ³2010/ für den Vorschulbereich vgl. Teschmer, C.: Mitgefühl als Weg zur Werte-Bildung. Elementarpädagogische Forschung zur Beziehungsfähigkeit als emotional-soziale Kompetenzentwicklung im Kontext religiöser Bildungsprozesse. In: Werte-Bildung interdisziplinär Bd. 2 (erscheint Göttingen 2013).

¹³ Ebd., 134.

¹⁴ Vgl. beispielweise Wolfgang Friedlmeier, Entwicklung von Empathie, Selbstkonzept und prosozialem Handeln in der Kindheit, Konstanz 1993; Richard K. Silbereisen/ Peter Schuhler, Prosoziales Verhalten, in: Manfred Markeska/ Barbara Nauck (Hg.): Hand-

man diesen Zusammenhang aus pädagogischer Perspektive, so stellt sich das Handlungsfeld der Eltern- respektive Familienbildung bzw. die Vernetzung von Elementar- und Primarpädagogik als zukunftsweisender Aufgabenbereich zur Wertebildung dar, da die Qualität der Primärbeziehungen im Sinne von erfahrener Wertschätzung den Boden der weiteren ethischen Entwicklung der Persönlichkeit bereiten.

3. Werte-Bildung durch die Erfahrung von Wertschätzung im schulischen Kontext

Anna wird zu Beginn der Erdkundestunde nach vorne gerufen. Am Kartenständer ist eine Deutschlandkarte aufgehängt. „Nun zeige uns doch bitte mal, wo das Erzgebirge liegt!“, drängt der Lehrer erneut, langsam ungeduldig. „So ein Mist“, denkt sich Anna, die den gestrigen Nachmittag bei ihrer Tante zur Geburtsfeier eingeladen war und sich nicht vorbereitet hat. Sie steht wie angewurzelt vor der Karte, rührt sich nicht. Einige Mitschüler beginnen zu kichern, zwei melden sich, um zu demonstrieren, dass sie es wissen. Suchend irrt ihr Blick über die Karte. „Wie peinlich, alle schauen auf mich und machen sich über mich lustig. Am liebsten würde ich mich jetzt unsichtbar machen“, kreist es unaufhörlich lang in ihrem Kopf, bis sie endlich wieder auf ihren Platz entlassen wird. Noch den ganzen Vormittag verfolgt sie das ungute Gefühl, auf ganzer Linie versagt zu haben.

Welcher Schüler oder welche Schülerin hat während der Schulzeit nicht ähnliche Erfahrungen gemacht? Es gibt Momente des Nicht-Könnens, Nicht-Gelernt-Habens, des Versagens in Klassenarbeiten oder (Ab)Fragesituationen, die uns oft ein Leben lang in Erinnerung bleiben. Mangelnder Erfolg in einer die Leistungsfähigkeit bemessenden Situation wird als fehlende Wertschätzung unserer Person durch andere oder auch uns selbst in uns – oft auch in unserem Leibgedächtnis¹⁵ – abgespeichert.

buch der Kindheitsforschung, Berlin 1993, 275-287; die Forschungen zur Entwicklung von Mitgefühl bei Dieter Ulich und Jutta Kienbaum (z.B. Jutta Kienbaum, Entwicklungsbedingungen prosozialer Responsivität in der Kindheit, Psychologia Universalis 31, Lengerich 2003).

¹⁵ Mit dem Begriff des Leibgedächtnisses ist gemeint, Erlebnisse mittels sinnlicher Wahrnehmungen (Geruch, Geräusch etc.) so zu internalisieren, dass eine von der erinnerten Situation durchaus unabhängige Wahrnehmung mit dem Erlebnis in Verbindung gebracht wird (vgl. Maurice Merleau-Ponty, Phänomenologie der Wahrnehmung, in: Phänomenologische und psychologische Forschungen, Bd. 7, Berlin 1966).

Dem stehen – je nach Verlauf der Schulkarriere mehr oder weniger – wertschätzende Erfahrungen gegenüber, in denen wir aufgrund besonderer Leistungen gelobt und vor den MitschülerInnen anerkennend herausgehoben wurden. Deutlich zeigt sich jedoch, dass ‚Wertschätzung‘ im positiven wie auch im negativen Sinn ein die schulischen Erfahrungen begleitendes Thema ist. Die pädagogische Relevanz liegt darin, dass wir aus diesen Erfahrungen signifikanter Fremdwahrnehmung Rückschlüsse auf unsere Selbstwahrnehmung ziehen. Wir fühlen uns als Person bewertet, ob ab-ge-wertet oder auf-ge-wertet. Das Besondere steht in der Gefahr, zum Allgemeinen zu werden, wenn die Notwendigkeit einer Distanzierung nicht (genügend) gelingt. Dies aber bedeutet, dass die Wertungen anderer in die Selbst-Bewertungen mit hineinspielen, so wie auch Individualität und Sozialität ineinander verwoben sind.

Wertorientierungen entstehen demnach im Zusammenspiel eines lebensgeschichtlichen, interaktiven und prozessorientierten Verstehens von Werten: Aus diesem Grund soll im Folgenden bedacht werden, inwiefern eine pädagogische Grundhaltung der Wertschätzung positive Impulse für eine wertschätzende Sozialität bei den Heranwachsenden impliziert. Der Schlüssel hierzu ist meines Erachtens eine dezidierte Subjektorientierung, um den und die Einzelne wertschätzend in den Blick des Unterrichts zu nehmen.

3.1 Subjektorientierung im Kontext einer theologischen Bildungstheorie

Eine kurze chassidische Geschichte eignet sich, um den bildungstheoretischen Zusammenhang von Subjekt- und Selbstwerdung darzulegen:

Rabbi Sussja pflegte auf seinen Wanderungen von Ort zu Ort den Menschen zu sagen:

„Ich fürchte mich nicht davor, keine Antwort zu finden, wenn ich nach meinem Tod vom Allmächtigen gefragt werde: ‚Sussja, warum warst du deinem Volk nicht ein so großer Führer wie Mose oder ein so feuriger Prophet wie Elija oder ein so berühmter Schriftgelehrter wie Rabbi Akiba?‘

Aber ich fürchte, dass meine Worte verstummen, wenn ich gefragt werde: ‚Sussja, warum bist du nicht Sussja geworden? Warum hast du dich entfernt von dem Bild, nach dem ich dich geschaffen? Warum bist du mit deinen Anlagen und deinen Gaben dir so fremd, so unähnlich geworden?‘“¹⁶

¹⁶ Buber, M.: Die Erzählungen der Chassidim (1949). Zürich ¹²1992, 394.

Mit der Wiederentdeckung des Bildungsbegriffs in der deutschen Religionspädagogik seit den 80er Jahren¹⁷ tritt die Subjektwerdung des Menschen als Bildung zur Selbstbildung in den Fokus der Diskussion. Für eine theologisch begründete Bildungstheorie ist grundlegend: Die aufgrund der Gottebenbildlichkeit unhinterfragbare Würde als Person begründet die Freiheit zur Subjektwerdung, die sich in ständigem Weltzusammenhang als Übernahme von Rollen und Funktionen und der Möglichkeit zur Distanzierung von eben diesen vollzieht. Hier korreliert der Bildungsgedanke mit dem rechtfertigungstheologisch begründeten Freiheitsverständnis. Das heißt: dem Menschen wird zugetraut, über sein bisheriges Denken und Handeln hinauszugehen und die in ihm liegenden Möglichkeiten und Potenziale zur Entfaltung zu bringen. Bildung meint letztlich beides: den *Prozess* und das *Resultat*. Demgemäß sind alle pädagogischen Vorstellungen und Methoden auszuschließen, die zwar die Subjektwerdung von Menschen zum Ziel haben, aber auf dem Weg dahin den Subjektstatus der Teilnehmenden ignorieren wollen. Wir müssen also beides komplementär ineinander denken: Wir sind auf dem Weg, die zu werden, die wir eigentlich sind und zugleich sind wir es schon.

In dieser so gewährten und gelebten Wertschätzung des Einzelnen bildet sich – so meine Erfahrung – eine Haltung, die vom Besonderen auf das Allgemeine schließt. Hier sehe ich die große Aufgabe darin, im Konzert der Wertebildung am Lern- und Lebensort Schule die Chancen religiös begründeter ethischer Bildung effektiver umzusetzen. Was ist damit gemeint?

3.2 Subjektorientierung als didaktisches Prinzip

In Zeiten der Pluralität und heterogener Bedingungen des Schulalltags impliziert dies eine dezidierte Subjektorientierung: Wo bleibt der Schüler? Wo steht die Schülerin gerade? Es geht nicht nur und in erster Linie um die Vermittlung von Inhalten, es geht auch didaktisch nicht nur darum, gelungene Anknüpfungspunkte für meine Lehr- und Lernziele zu suchen, um den Stoff ans Kind zu bringen. Es geht vielmehr darum, die Kinder bzw. Jugendlichen selbst zu Wort kommen zu lassen. Antworten sind nur dann sinnvoll, wenn wirklich Fragen gestellt wurden, Deutungen sind nur dann interessant, wenn sie mit der eigenen Lebenswirklichkeit in Verbindung gebracht werden können, Diskussionen führen nur dann weiter, wenn jeder ein Recht hat, seine Vorstellung zu entwickeln und zum Ausdruck zu bringen.

¹⁷ Vgl. Schweitzer, F.: Rückkehr der Religionspädagogik zur Bildung. Eine Fallstudie zum Verhältnis zwischen Religion und Gesellschaft, in: Internationales ökumenisches Jahrbuch für Theologie 1997, 241-252.

Der gegenwärtig in der Religionspädagogik diskutierte Ansatz des gemeinsamen Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen impliziert eben diesen Vorzeichenwechsel von einer Vermittlungsdidaktik zu einer dezidiert subjektorientierten Didaktik. Kindertheologie¹⁸ erweist sich im Übrigen nicht als Überforderung, sondern meist als Entlastung für die Lehrkräfte. Denn immer wieder erlebe ich die Ängste der Studierenden (besonders in der Praktikumsbegleitung), wenn es beispielsweise um die Frage geht: Was soll ich in der Rolle der Lehrperson bloß sagen, wenn sie mich fragen, ob die Auferstehung wirklich stattgefunden hat? Oder warum Gott im Schilfmeerwunder die Ägypter hat ertrinken lassen. Interessanterweise haben die kindertheologischen Forschungen gezeigt, dass die Deutungsversuche der Kinder eine evidente hermeneutische Kompetenz offenbaren. Nicht selten zeigen Schülerinnen und Schüler auch eigene theologische Lösungsstrategien, die dann im Gespräch mit der Lehrkraft reflektiert und vertieft werden konnten. Letztlich sehe ich in dieser religionspädagogischen Weichenstellung hin zum gemeinsamen Theologisieren die gewinnbringende Chance einer Didaktik, in der sich die Lehrenden intensiver auf die Perspektive der Lernenden einlassen und sich die Relevanz der Theologie im wechselseitigen Diskurs erweist. In diesem Sinn ist auf den konstruktiven Zusammenhang von forschendem Lehren und Lernen zu verweisen, der die Gegenwärtigkeit der Lehrziele mit der situations- und kontextbedingten Offenheit für das Subjekt des Lernens abgleicht.

4. Konkretionen subjektorientierter Religionspädagogik¹⁹

4.1 Impuls: Wertschätzende Kommunikation

Im Paradigma gemeinsamen Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen werden im Umgang mit biblischen Texten wie auch theologischen Themen eigene Fragen ermöglicht, gemeinsam bearbeitet und reflektiert. Das Besondere – und im Blick auf die Subjektorientierung Elementare – an diesem ‚Gemeinsamen‘ aber ist, dass eine möglichst symmetrische Kommunikationsbasis angestrebt wird. Es geht hier um nicht weniger als die Ermöglichung einer herrschaftsfreien Kommunikation, die auf der Basis des Priestertums aller Getauften eine Kurskorrektur auf der Beziehungsebene vollzieht. Auch wenn

¹⁸ Vgl. die seit 2002 erscheinenden Jahrbücher für Kindertheologie (Jabuki), hg. v. Bucher, A./ Büttner, G./ Freudenberger-Lötz, P./ Schreiner, M., Stuttgart (Calwer-Verlag).

¹⁹ Vgl. zum Folgenden Naurath, E.: Lernchancen religiöser Bildung. Ein perspektivisches Resümee. In: JRP 27 (2011), 217-233.

wir auf der Inhaltsebene von einem auch deutlichen theologischen Bildungsgefälle ausgehen können, sind wir in Glaubensdingen Gesprächspartner gleichen Ranges, ob Kinder oder Erwachsene. Könnte so etwas im markinischen Kinderevangelium gemeint sein? Darin liegt nicht nur eine die Subjektwerdung der Einzelnen bekräftigende Wertschätzung, sondern durchaus auch eine Entlastung für Lehrkräfte. Vom gefürchteten Rollenverständnis, auf alles ‚richtige‘ Antworten geben zu müssen, lässt sich insofern Abstand nehmen, als diese in aller Ernsthaftigkeit und Professionalität auch als Subjekte ihres Glaubens auch Fragende und Zweifelnde sein und bleiben dürfen.

4.2 Impuls: Authentische Beziehungsfähigkeit

Dennoch – und dieser Punkt ist im bisherigen Diskurs um die Kindertheologie meines Erachtens zu kurz gekommen, geht es auch um die Ermöglichung von Antworten: Kinder und Jugendliche generieren ihre religiösen Vorstellungen und theologischen Reflexionen natürlich nicht in luftleerem Raum oder als ‚tabula rasa‘. Es geht um die Inhalte! Mirjam Schambeck hat das in einem Aufsatz einmal das ‚Konstruktionsmaterial‘²⁰ genannt. Ein Punkt, der im gegenwärtigen religionspädagogischen Diskurs wieder an Gewicht gewinnt. Gemeint ist, dass Religionslehrkräfte als theologisch gebildete und sich bildende Subjekte in der Verantwortung stehen, Inhalte christlichen Glaubens einzubringen und authentisch zu vertreten. Meines Erachtens ist die Authentizität das entscheidende Kriterium eines an die Religionslehrkraft gestellten Anspruchs an Professionalität. Als Subjekte ihres Glaubens und Theologisierens geht es um Wahrhaftigkeit, die sich in christlicher Freiheit begründet: sowohl das persönliche Bekenntnis zu Inhalten christlichen Glaubens als auch der Zweifel und die fragenden Suchbewegungen sind möglich, erlaubt, nützlich und in der für alle Didaktik entscheidenden Beziehungsfähigkeit zu den Schülern und Schülerinnen zentral.

4.3 Impuls: Integration emotionaler Lernprozesse

Werte-Bildung im Religionsunterricht ist – wie bereits ausführlich dargestellt immer mehr als ein Kennenlernen von Kriterien christlicher Urteilsbildung bzw. ein ‚Reden über christliche Ethik‘. Es bedarf hierzu einer Ermöglichungs-

²⁰ Schambeck, M.: Wie Kinder glauben und theologisieren. Religionspädagogische Konsequenzen aus den theologischen Konstruktionen von Kindern. In: Bahr, M./ Kropac, U. (Hg.): Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt. München 2005, 18-28, 25.

didaktik. Das heißt – die Schüler und Schülerinnen brauchen Möglichkeiten, eigene Erfahrungen, Fragen, Eindrücke und Gefühle im Unterrichtsprozess zum Ausdruck zu bringen. Die emotionale Dimension des Lernens in den Blick zu nehmen, ist sowohl für den Bereich der Grundschuldidaktik als auch für die weiterführenden Jahrgangsstufen, in denen eher kognitive Lernprozesse intendiert sind, wesentlich. Gerade der RU bietet die Möglichkeit, eine Haltung der Wertschätzung sowohl auf der Inhaltsebene als auch gruppendynamisch und methodisch zu thematisieren. Werte-Bildung als Förderung der sozialen Kompetenzen kann nur integrativ, d.h. unter Einbeziehung emotionalen Entwicklung zielführend sein. Anhand der folgenden – in der Emotionspsychologie validierten Kriterien²¹ – möchte ich daher folgende Konkretionen für die Religionsdidaktik verdeutlichen:

1. *Förderung des Erlebens positiver Emotionen*
2. *Wahrnehmung und Ausdruck von Emotionen*
3. *Schulung von Emotionsverständnis und Emotionswissen*
4. *Emotionsregulation*

(nach: Petermann, F./ Wiedebusch, S.: Emotionale Kompetenz bei Kindern. In: Petermann, F. (Hg.): Klinische Kinderpsychologie 7. Göttingen u.a. 2003)

Als konstruktive Grundlage zur Entwicklung prosozialer Kompetenz wird die Möglichkeit des Erlebens positiver Gefühle betont. Sehen wir die Grundintention christlichen Religionsunterrichts in der dem Evangelium entsprechenden Zusage und Bejahung des Subjekts bzw. seiner/ ihrer Bildung als Selbst-Bildung, dann realisiert sich hierin der emotionspsychologisch fundierende Anspruch der *Förderung des Erlebens positiver Emotionen*. Als weitere Grundbedingung emotionaler wie auch sozialer Entwicklung gilt eine für die Schülerinnen und Schüler gelingende Schulung von *Wahrnehmung und Ausdruck der Emotionen*. Gerade im gegenwärtigen Kontext von medialer Reizüberflutung wird diese programmatisch als ästhetische Bildung im ursprünglichen Sinn des Wortes gefordert. Hinsichtlich einer Methodenreflexion liegt es auf der Hand, dass der Religionsunterricht besondere Möglichkeiten zur Wahrnehmung von Emotionen bietet: Wege der Selbstreflexion – ob dies Meditationen, Bildbetrachtungen, spielerische Elemente oder kreatives Schreiben sind – umfassen genuin religionspädagogisches Handeln und ermöglichen die Wahrnehmung und Bewusstwerdung von Gefühlen. Zentral ist hierbei jedoch, dass Gefühle nur zum Fühlen da sind, d.h. keiner Zensur unterliegen. *Alle* Gefühle sind erlaubt,

²¹ Vgl. Petermann, F./ Wiedebusch, S.: Emotionale Kompetenz bei Kindern. In: Petermann, F. (Hg.): Klinische Kinderpsychologie 7. Göttingen u.a. 2003.

weil sie authentisch sind. Dies wendet sich dezidiert gegen eine Didaktik, die implizit oder explizit vermittelt, dass ganz im Sinne eines ‚Religionstundens-Ichs‘ nur die positiven und prosozialen Gefühle artikuliert werden dürfen. Die Dependenz von emotionaler und ethischer Bildung darf nicht so verstanden werden, dass vorgegebene Werte und Normen die Emotionen zu bestimmen haben. Subjektorientierung nach evangelischem Bildungsverständnis heißt vielmehr, 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*“²² zu differenzieren und gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu reflektieren, wie Emotionen entstehen und wie konstruktiv und ehrlich mit ihnen umgegangen werden kann. Eine besondere Chance kann hierbei die Auseinandersetzung mit biblischen Texten, in denen Gewalt eine Rolle spielt, bieten: 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.²³

Eigene Gefühle wahrnehmen, verbal artikulieren oder nonverbal ausdrücken zu können, bedarf eines Kontextes, der durch gegenseitige Wertschätzung und Achtung 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 nach einer adäquaten 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 und hierbei *Emotionsverständnis und Emotionswissen* zu schulen. Allerdings sollte hierbei nicht so vorgegangen werden, dass eine von der Lehrkraft ausgewählte Emotion einer biblischen Figur nun *nachempfunden* werden soll – so nach dem Motto: „Stellt euch vor, ihr seid jetzt alle so enttäuscht wie Maria Magdalena!“

²² Petermann/ Wiedebusch: Emotionale Kompetenz, 174.

²³ Vgl. Fricke, M.: ‚Schwierige Texte‘ im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik. Göttingen 2009..

Es geht ja nicht darum – zum Zwecke einer pädagogischen Intention fremde Gefühle quasi aufoktroziert zu bekommen; vielmehr geht es darum, eigene Gefühle wahrzunehmen. Problematisch sind daher methodische Schritte, die direktiv mit Emotionen umgehen und dabei das Subjekt bzw. die Selbstvergewisserung des Subjekts aus den Augen verlieren.

Nach meiner Erfahrung bieten bibliodramatische Elemente oder auch Bibliolog im Religionsunterricht auf spielerische Weise die Chance, Selbst- und Texterfahrung in Verbindung zu bringen. Wenn sich eine Gruppe von Schülern und Schülerinnen in die Person einer biblischen Geschichte hineinversetzt und die Geschichte damit emotional verlebendigt, so weitet das ein Wissen und Verstehen von Emotionen. Dies ist selbstverständlich die Voraussetzung für die Kompetenz zur *Emotionsregulation*, d.h. einen Weg zu finden, wie Gefühle so reguliert werden können, dass sie weder der eigenen noch anderen Personen Schaden zufügen. Insbesondere in spielerischen Umsetzungen biblischer Texte können unter dem Schutz einer Rollenidentifikation auch gesellschaftlich als negativ assoziierte Gefühle wie Neid, Wut oder Aggression geäußert und reflektiert werden. Beispielsweise kann mit einer Einfühlung in die Täterperspektive wie den Ägyptern, die den Israeliten am Schilfmeer nachjagen, auch deren begründete Intentionen (wie etwa Gehorsam aus Angst gegenüber dem Machthaber) deutlich werden und in der Gruppe zur klärenden Diskussion führen. Auch Gefühle der Ohnmacht, des Zweifels und des Misstrauens können/ dürfen im biblischen Kontext in der Klage oder Anklage Gottes ihren Ort finden. Insbesondere die Psalmentexte sind prädestiniert dafür, eigene Gefühle in der Gottesbeziehung zum Ausdruck zu bringen, ob dies nun (an)klagend, lobend, bittend oder dankend geschieht. Hierbei kann der Schüler/ die Schülerin im Kontext des Religionsunterrichts dem eigenen ‚Wechselbad‘ der Gefühle so begegnen, dass der Wertschätzung der Person auch die Integration der wahr- und ernstgenommenen Gefühle korrespondiert. Dies könnte der entscheidende Schritt auf dem Weg zu einer nachhaltigeren ‚Werte-Bildung mit Gefühl‘ werden.