

1 Einleitung: Zur Relevanz der Frage nach Gefühlen in der Religionspädagogik

Gefühle haben Macht über uns und doch stehen wir ihnen in der Regel nicht ohnmächtig gegenüber.¹

Dieser Satz bringt das ambivalente Verhältnis von Menschen und (ihren) Gefühlen zum Ausdruck. Vor dem Hintergrund lebensweltlicher Erfahrungen erscheint er unmittelbar evident, ob es um die plötzlich über einen Menschen kommende Trauer angesichts eines unerwarteten Todesfalls und die anschließende „Trauerarbeit“ geht oder um die Freude an Weihnachten, die sich einstellt oder auch nicht und deren Aufkommen durch vielfältige Bemühungen angestrebt und immer wieder auch erreicht wird.² Die Beispiele zeigen auch, dass die Macht von Gefühlen und die eigene Macht, auf diese Gefühle einzuwirken, unterschiedlich eingeschätzt und erlebt werden können: (Wie) Kann Trauer be- und verarbeitet werden? Wie entstehen Stimmungen und Gefühle, wie die an Weihnachten, und (wie und von wem) können sie beeinflusst werden? Auch in wissenschaftlichen Theorien, die sich mit Gefühlen befassen, findet sich die Thematisierung der Macht von Gefühlen und der menschlichen Macht über Gefühle in unterschiedlichen Akzentuierungen, die teilweise als Einseitigkeiten erscheinen können, da sie einen der beiden Aspekte in den Mittelpunkt stellen und dadurch in besonderer Weise sichtbar machen.³

Mit der Gegenüberstellung der Macht von Gefühlen und der Macht über Gefühle ist die Grundspannung benannt, mit der sich diese Arbeit in unterschiedlichen Facetten befasst und die in den Abschnitten teils stärker, teils weniger

1 BARTH, Roderich/ZARNOW, Christopher: Das Projekt einer Theologie der Gefühle, in: DIES. (Hrsg.): Theologie der Gefühle, Berlin/Boston 2015, S.1–19, S.1.

2 Beide Beispiele werden im Verlauf der Arbeit auf unterschiedliche Weise noch vertieft. Vgl. zur Trauer Kapitel 5 sowie zur Freude allgemein Kapitel 4 und zur Freude an Weihnachten Abschnitt 7.3.

3 Für die in dieser Arbeit thematisierten Theorien vgl. die Kapitel 4, 5 und 6. Zudem ist darauf zu verweisen, dass auch in der Psychologie Machtaspekte des Erlebens und Gestaltens von Gefühlen eine Rolle spielen. Dies zeigt sich beispielhaft an folgenden Titeln: LELORD, François/ANDRÉ, Christophe: Die Macht der Emotionen und wie sie unseren Alltag bestimmen, 12. Auflage (Serie Piper 4631), München/Berlin/Zürich 2016 und PETERMANN, Franz/PETERMANN, Ulrike/NITKOWSKI, Dennis: Emotionstraining in der Schule. Ein Programm zur Förderung der emotionalen Kompetenz, Göttingen 2016. In den psychologischen Veröffentlichungen wird dabei zu meist darauf abgezielt, dass Menschen fähig werden, mehr Einfluss auf ihre Gefühle zu nehmen, was als Regulation bezeichnet wird. Vgl. dazu auch Abschnitt 7.2.

stark präsent ist. Um dieser Spannung weiter nachgehen zu können, sind einleitend unterschiedliche Schritte nötig. Dabei geht es zunächst um Grundüberlegungen zur Gefühlsthematik im religiösen Kontext, indem theologische und religionspädagogische Akzente in die Bildungstheorie eingeschrieben werden. Die Herstellung dieses Zusammenhangs zwischen der Thematik der Gefühle und der religiösen Bildung ist nötig, denn mit Martin Schreiner kann gesagt werden: „Zwar wird die herausragende Bedeutung der emotionalen Dimension in religiösen Lehr-Lern-Prozessen zunehmend wahrgenommen, sie ist aber noch weitgehend unerforscht.“⁴

1.1 Religiöse Bildungstheorie und Gefühle

Das Zitat von Schreiner weist bereits auf die Bedeutung von Gefühlen für religiöse Bildungsprozesse hin. Bevor die religionspädagogische Beschäftigung mit Gefühlen im Verlauf dieser Arbeit – u.a. durch das Bedenken von Machtaspekten im Kontext von Gefühlen – erweitert und vertieft wird, ist zunächst zu klären, worin diese Bedeutung besteht und wodurch sie begründet ist. Wie grundlegend die Relevanz von Gefühlen für religiöse Bildungsprozesse ist, zeigt sich an einem Blick auf grundlegende Aspekte der Theorie religiöser Bildung, die sich u.a. mit dem Bildungsbegriff, dem Menschenbild und der Ausrichtung der Inhalte der Bildungsprozesse befasst.

1.1.1 Die zentrale Stellung des Menschen im Bildungsprozess

Bildung kann im Anschluss an die deutsche Bildungstradition verstanden werden als wechselseitige Erschließung von Mensch und Welt bzw. Subjekt und Objekt.⁵ Ein solches Bildungsverständnis weist dem Menschen eine zentrale Position im und für den Bildungsprozess zu⁶ und steht damit bestimmten Tendenzen ent-

⁴ SCHREINER, Martin: Emotionales Lernen, in: METTE, Norbert/RICKERS, Folkert (Hrsg.): Lexikon der Religionspädagogik Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 401–402.

⁵ Vgl. u.a. DRESSLER, Bernhard: Unterscheidungen. Religion und Bildung (Theologische Literaturzeitung Forum 18/19), Leipzig 2006, S.25f.

⁶ Es sei darauf hingewiesen, dass die zentrale Stellung des Menschen nicht nur in der Bildungstheorie in den Blick genommen wird, sondern auch in einer empirischen Studie von Uta Pohl-Patalong als ein spezifisches Merkmal des Religionsunterrichts erhoben wird. Religionslehrkräfte geben danach als besonderes Merkmal des Religionsunterrichts u.a. an, dass er „die Schülerinnen und Schüler als Menschen wahr[nimmt]“. POHL-PATALONG, Uta: »Wo in der Schule haben wir den Ort, wo wir über Sinn und Unsinn dieser Welt uns austauschen?« Zum Beitrag des Religionsunterrichts für die schulische Bildung in der Sicht von Lehrkräften, in: HELLER, Thomas (Hrsg.): Religion und Bildung – interdisziplinär. Festschrift für Michael Wermke zum 60. Geburtstag (Studien zur Religiösen Bildung 17), Leipzig 2018, S.225–241, S.236. Dies machen sie u.a. daran fest, dass der Religionsunterricht Möglichkeiten zur Selbsterfahrung und zum ver-

gegen, die auch aktuell im Kontext der Bildung eine Rolle spielen. So wird u.a. von Bernhard Dressler beklagt, dass es zu einer Verobjektivierung von Schülerrinnen und Schülern kommen kann, wenn diese als Gegenstände pädagogischen Handelns angesehen werden, oder zu ihrer Instrumentalisierung für Ziele, die außerhalb des Bildungsprozesses liegen, wie beispielsweise die Orientierung daran, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten auf dem Arbeitsmarkt gefragt sind.⁷ Gegen eine Reduktion des Menschen im Bildungsprozess auf seine Fähigkeiten und Fertigkeiten wendet sich auch Friedrich Schweitzer. Seiner Meinung nach geht es in der Bildung, die religiöse Wurzeln – u.a. in der Mystik – hat, nicht nur um Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im äußerlichen Sinne beschrieben werden können, sondern um den „inneren Menschen“, zu dem er auch Erfahrungen und Gefühle zählt.⁸ Schweitzer vertritt damit keineswegs eine Pädagogik der Innerlichkeit. „Vielmehr ist die gleichzeitige Bildung des inneren und des äußeren Menschen gemeint, nämlich so, dass Inneres und Äußeres einander durchdringen.“⁹

Dass es abwegig ist, Gefühlen trotz der zentralen Stellung des Menschen in der Bildung wenig Beachtung zu schenken, zeigt sich auch, wenn von philosophischer und theologischer Seite betont wird, dass Gefühle „zur Gattungsausstattung des Menschen“¹⁰ gehören und einen „zentralen Bestandteil des menschlichen Lebens“¹¹ bilden. In diese Richtung argumentiert auch Joachim Kunstmann, der Bildung nicht allein auf kognitive Fähigkeiten bezieht, sondern für die Entfaltung „möglichst alle[r] menschlichen Vermögen“¹² in der Bildung plädiert. Was mit Blick auf Bildung im Allgemeinen gilt, trifft natürlich auch auf religiöse Bildung zu, die zusätzliche Schwerpunkte und Spezifika aufweist. Für den Bereich der religiösen Bildung oder – wie er es nennt – des gebildeten Christentums nimmt Reiner Preul die Vermögen Denken, Fühlen und Handeln in den Blick, die sich in christlich gebildeter Form als intellektuelles Profil, Herzensbildung und Engagement zeigen.¹³ Es wird also wiederholt auf die Bedeutung einer Ergänzung der kognitiven Ausrichtung von Bildungsprozessen u.a. in emotionaler Hinsicht hingewiesen. Mit den Forderungen nach der Entfaltung des

tiefsten Kennenlerner der Mitschülerinnen und Mitschüler bietet, aber auch daran, dass eine Beschäftigung mit Fragen wie „Was empfindest du?“ oder „Wer möchtest du sein?“ stattfindet und auch von den Schülern und Schülerinnen Fragen und Themen eingebracht werden können. Vgl. ebd., S.236f. All dies sollte nicht ausschließlich für den Religionsunterricht gelten, sondern auch für andere Fächer, ist aber für den Religionsunterricht in besonderer Weise relevant.

7 Vgl. DRESSLER: Unterscheidungen, S.26.

8 Vgl. SCHWEITZER, Friedrich: Bildung (Theologische Bibliothek 2), Neukirchen-Vluyn 2014, S.32.

9 Ebd., S.172.

10 HASTEDT, Heiner: Gefühle. Philosophische Bemerkungen (Reclams Universal-Bibliothek 18357), Stuttgart 2005, S.8.

11 BARTH/ZARNOW: Projekt, S.1.

12 KUNSTMANN, Joachim: Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse (Religionsspädagogik in pluraler Gesellschaft 2), Gütersloh 2002, S.48.

13 Vgl. PREUL, Reiner: Evangelische Bildungstheorie, Leipzig 2013, S.357–381. Was Bildung in Bezug auf das Fühlen leisten kann und soll, kann erst im Verlauf dieser Arbeit geklärt werden. Vgl. dazu v.a. Kapitel 7.

emotionalen Vermögens bzw. nach Herzensbildung wird dabei nicht nur eine Beachtung von emotionalen Dimensionen des Menschseins gefordert, sondern deren Entfaltung und Beeinflussung, wie es auch im Hinblick auf das kognitive Vermögen der Fall ist. Somit soll Bildung auch dazu beitragen, dass Menschen ihren Gefühlen nicht ohnmächtig ausgeliefert sind, sondern bewusst Einfluss auf sie nehmen können.

1.1.2 Religiöse Bildung im Zeichen der Begrenztheit des Menschen

Aufgrund der zentralen Position des Menschen im Bildungsprozess hängt das Bildungsverständnis stark vom zugrundeliegenden Menschenbild ab. Für religiöse Bildungsprozesse im evangelischen Kontext – wie beispielsweise den evangelischen Religionsunterricht – ist das evangelisch-theologische Verständnis des Menschen entscheidend. Häufig wird von evangelisch-theologischer Seite in diesem Kontext die Schöpfung des Menschen thematisiert. Ein Merkmal der theologischen Beschäftigung mit der Bildung des Menschen besteht in diesem Zusammenhang darin, dass der Mensch als Geschöpf und daher als begrenztes Wesen in den Blick genommen wird, das zwar *sich bildet*, weil Bildung immer Selbstbildung ist, das aber trotzdem nicht vollständig über den Bildungsprozess verfügen kann.¹⁴ Vielmehr ist Bildung grundlegend ein von Gott her ermöglichter Prozess¹⁵ und „undenkbar ohne die ‚Außenseite‘ des bildenden Anstoßes.“¹⁶ Daher stellt Kunstmann die Bedeutung von Aufnahmebereitschaft für Bildung in den Vordergrund, die als Aufgeschlossenheit aktive Aspekte hat, aber auch angewiesen ist auf die eher passive Bereitschaft, sich betreffen und ergreifen zu lassen,¹⁷ und so auch die Macht dessen zu erleben, was begegnet und betrifft. Insbesondere ist dies von Bedeutung, weil man nach Dressler manches nicht selbst ergreifen kann, sondern – beispielsweise von Liebe oder religiösen Erfahrungen – nur ergriffen werden kann.¹⁸ Auch Preul befasst sich mit der Frage nach der Begrenzung der Selbstbildung, die auf Selbstbestimmung beruht. Er nimmt die Selbstbestimmung in sein Verständnis auf, weist aber auch darauf hin, dass die Selbstbestimmung in Bildungstheorien häufig zu sehr betont wird und ihre Grenzen nicht bedacht werden.¹⁹ Die Selbstbestimmung im Sinne dessen, dass das Selbst etwas bestimmt, ist abhängig von allen subjektiven Vermögen, aber auch von äußeren, beispielsweise politischen oder sozialen Verhältnissen.²⁰ Auch die Selbst-

14 Vgl. DRESSLER: Unterscheidungen, S.70 und PREUL: Evangelische Bildungstheorie, S.80.

15 Vgl. DRESSLER: Unterscheidungen, S.70.

16 KUNSTMANN: Religion und Bildung, S.347.

17 Vgl. ebd., S.280.

18 Vgl. DRESSLER: Unterscheidungen, S.80f.

19 Vgl. PREUL: Evangelische Bildungstheorie, S.156–158.

20 Vgl. ebd., S.158–166.

bestimmung im Sinne dessen, dass das Selbst bestimmt wird, unterliegt nicht allein der bewussten und unbewussten Arbeit an sich selbst, sondern ist begrenzt durch den Charakter und das, was Preul als Seele bezeichnet.²¹ Dazu zählt er auch Gefühle, die zur „*passionalen Dimension*“²² des Menschseins gehören. Damit weist Preul darauf hin, dass auch Gefühle zu dem gehören, was den Menschen in dem Sinne begrenzt, dass es ihm ohne seinen Entschluss geschieht und er es erleidet, auch wenn dies nur in manchen Fällen schmerhaft ist.²³ Wie bedeutend der Einfluss auf den Menschen von etwas, das zwar zu ihm gehört, das er aber nicht kontrolliert, sein kann, formuliert Dressler vor dem Hintergrund von Röm 7,19.²⁴ „Das Ich sieht sich Mächten in der eigenen Person gegenüber, die seine Fähigkeit zur Selbstbestimmung grundsätzlich in Frage stellen.“²⁵ Mit dieser Formulierung sind Erfahrungen von Ohnmacht gegenüber dem, was einem Menschen geschieht, aufgenommen, die aber nicht absolut gesetzt werden dürfen.

Mit der Fokussierung der Begrenztheit des Menschen als einem entscheidenden Merkmal des evangelisch-theologischen Menschenbildes soll keineswegs in Abrede gestellt werden, dass diese Begrenztheit auch außerhalb der Theologie bedacht wird. Beispielsweise formuliert Heiner Hastedt in seinen philosophischen Überlegungen zu einem nicht-dualistischen Verständnis von Gefühlen und Vernunft: „Anders als eine allzu abstrakt und ortlos verstandene Vernunft kann die Würdigung von Gefühlen die Zerbrechlichkeit des Menschen verdeutlichen und eben deshalb die Wertschätzung des einzelnen Menschen befördern.“²⁶ Begründen lässt sich dies damit, dass Gefühle, wie bereits erwähnt, grundlegend zum Menschsein gehören und der Mensch sich daher nicht grundsätzlich dagegen entscheiden kann, Gefühle zu haben. Auch dies kann unter der im Eingangssitat genannten Macht von Gefühlen über Menschen verstanden werden. Ob und inwiefern eine Abwehr von Gefühlen in einzelnen Situationen möglich ist, kann unterschiedlich eingeschätzt werden. Allerdings deuten gerade die seit Jahrhunderten immer wieder vorgetragenen Forderungen nach Einschränkungen und Abwehr von Gefühlen darauf hin, dass dies nur begrenzt möglich ist.²⁷ Gefüh-

21 Vgl. ebd., S.166–175.

22 Ebd., S.172, Hervorhebung im Original.

23 Vgl. ebd., S.172. Als Beispiele für Gefühle nennt Preul den Glauben als Vertrauen auf Gottes Güte sowie die Gottes- und Menschenliebe.

24 „Denn das Gute, das ich will, das tue ich nicht; sondern das Böse, das ich nicht will, das tue ich.“ Röm 7,19. Alle wörtlichen deutschen Bibelzitate in dieser Arbeit stammen aus der Lutherbibel 2017.

25 DRESSLER: Unterscheidungen, S.78. Auch in der Beschäftigung mit phänomenologischen Gefühlstheorien in den Kapiteln 4 und 6 wird die Rede von Gefühlen als Mächten vorkommen. Diese werden dort allerdings nicht im Menschen verortet, sondern als ihm von außen begegnend und ihn ergreifend konzipiert.

26 HASTEDT: Gefühle, S.9.

27 Hastedt stellt darüber hinaus in Frage, ob die Distanzierung von Gefühlen tatsächlich zu Gefühllosigkeit führt. Vielmehr bezeichnet er Gefühle der Disziplinierung und Distanz als Gefühle zweiter Ordnung. Vgl. ebd., S.21.

le zeigen somit die Begrenztheit der verstandesmäßigen und willentlichen Kontrolle des Menschen über seine Gefühle. Besonders deutlich wird dies an starken Gefühlen, die Hastedt als Leidenschaften bezeichnet:

Sie [die Leidenschaften, J.R.] lassen sich nicht auf einen Winkel unseres Herzens eingrenzen, sondern prägen uns ganz und können sich bis hin zum Rausch entwickeln. Auch wenn sie vielfach Aktivität steigern oder doch begünstigen, steht ihnen das Subjekt mit einem Element von Passivität gegenüber, und manchmal ist der Anteil des Leidens an ihnen ebenfalls nicht zu übersehen (wie das englische *passions* auf der Basis des Griechischen heute noch verdeutlicht).²⁸

Gerade die Aspekte der Passivität und des Leidens, die hier genannt werden, weisen darauf hin, dass Menschen sich solchen Leidenschaften nicht entziehen können, obwohl sie es im Hinblick auf das Leiden an ihnen gerne tun würden. Als Beispiel einer solchen Leidenschaft kann der Zorn gelten, dessen prägende Wirkung auf Menschen sich u.a. an starken körperlichen Veränderungen und Auswirkungen auf das Wollen und das Handeln zeigt. Gerade als Leidenschaften können Gefühle heftige Ausmaße annehmen, indem sie blockieren oder zerstören²⁹ und sich darin als mächtig erweisen. Gefühle unterschiedlicher Intensität wahrzunehmen und als Teil des Menschen ernst zu nehmen, zeigt somit, wie begrenzt und fragil der Mensch auch und gerade in seiner (vernünftigen) Kontrolle ist, ohne dass dies als abzustellender Makel erscheint. Damit ergibt sich aus den philosophischen Überlegungen Hastedts ein ähnliches Fazit wie in theologischer Perspektive, in der die Begrenztheit des Menschen besonders in den Fokus gerückt und im Rückgriff auf das Verhältnis des Menschen als Geschöpf gegenüber seinem Schöpfer in besonderer Weise begründet wird.

Als zweites theologisches Thema ist im Zusammenhang von Menschenbild und Bildungstheorie die Rechtfertigung zentral. Auch von diesem Thema ausgehend sind kritische Anfragen an verbreitete bildungstheoretische Annahmen ins Spiel zu bringen. Die Betonung der Rechtfertigung allein aus Glauben als Gottvertrauen macht deutlich, dass nicht die Taten, Leistungen und empirischen Eigenschaften eines Menschen entscheidend sind für seine Würde, sondern dass ihm diese unbedingt zugesprochen ist.³⁰ Dieser Zuspruch ist daher auch unabhängig von aller Bildung, in der nicht die Person mit ihrer unveräußerlichen Würde hervorgebracht wird, sondern in deren Prozess Subjektwerdung geschehen kann, der das Personsein vorgelagert ist.³¹ Gegen den Zuspruch der Personenwürde von au-

28 HASTEDT: Gefühle, S.13, Hervorhebung im Original.

29 Vgl. ebd., S.8.

30 Vgl. DRESSLER, Bernhard: Religionsunterricht. Bildungstheoretische Grundlegungen, Leipzig 2018, S.80 und KUMLEHN, Martina: Bildung, religiöse, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (WiReLex), 2015, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100082/> (besucht am 30.10.2018), 1.1.

31 Peter Biehl formuliert: „Subjekt muss der Mensch im Prozess seiner Bildung erst werden, Person ist er immer schon.“ BIEHL, Peter: Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung – Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive, in: BIEHL, Peter/

ßen wenden sich Menschen, die den Anspruch an sich und andere stellen, selbst „vollständig über sich verfügen und eigenmächtig leben“³² zu wollen, was theologisch als Sünde bezeichnet wird, weil darin die Gottesbeziehung geleugnet wird. Dazu kann es gehören, Gefühle nicht als etwas Gegebenes anzusehen, sondern auch über sie vollständig verfügen zu wollen. Dabei wendet sich die Rede von Sünde und Rechtfertigung keineswegs dagegen, dass Menschen ihr Leben – auch ihr Gefühlsleben – gestalten und Einfluss darauf nehmen, statt sich ohnmächtig den Widerfahrnissen des Lebens auszuliefern. Sie hält aber vor Augen, dass die eigenen Leistungen immer wieder scheitern können und dass die Selbsttätigkeit – genauso wie die Selbstbestimmung – nicht absolut gesetzt werden darf. Die Möglichkeit des Scheiterns – so wird mit der Rechtfertigung betont – bedeutet mitnichten die Möglichkeit des Verlustes der Würde der Person. Gerade durch diesen Zuspruch ist dann Freiheit möglich, die nicht als geleistete, sondern als verdankte verstanden wird.³³

Mit den genannten Aspekten des evangelisch-theologischen Menschenbildes kann sowohl der Instrumentalisierung des Lernens als auch überhöhten Ansprüchen des Gebildetseins entgegengewirkt werden, denn „[a]ls Geschöpf und Ebenbild Gottes, als von Gott gerechtfertigte Person kann sich der Mensch nicht selbst zu seinem eigenen Projekt machen und muss es auch nicht.“³⁴ Er wird durch die Einsicht in seine Begrenztheit und mit der Zusage der unverlierbaren Würde aber frei zur Gestaltung seines Lebens. Bildungsprozesse sollen daher dazu beitragen, „ein Grenzbewusstsein hinsichtlich der eigenen Möglichkeiten auszubilden, das dann allerdings ohne Selbstübersteigerung auch dazu befähigt, die eigenen Möglichkeiten so umfassend wie möglich zu entfalten.“³⁵ Dies gilt dann auch für die Möglichkeiten der Gestaltung des Gefühlslebens. Hier ist einerseits im Blick zu behalten, dass die Verfügung über die Gefühle begrenzt ist, weil ihnen eine eigene Macht zukommt. Andererseits sind auch die Möglichkeiten im Umgang mit Gefühlen – eigenen und denen anderer – zu reflektieren und zu entfalten.

1.1.3 Die existenzielle Bedeutsamkeit religiöser Bildungsprozesse

Neben der wichtigen Stellung des Menschen im Verständnis von (religiöser) Bildung und der damit verbundenen Frage nach dem zugrundeliegenden Menschenbild stellt die Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen ein weiteres

NIPKOW, Karl Ernst (Hrsg.): Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive (Schriften aus dem Comenius-Institut 7), Münster 2005, S.9–102, S.40, Hervorhebung im Original. Unter Bezugnahme auf Biehl findet sich das Thema auch in DRESSLER: Unterscheidungen, S.73.

³² Ebd., S.72.

³³ Vgl. ebd., S.73.

³⁴ Ebd., S.85.

³⁵ KUMLEHN: Bildung, religiöse, 1.1.

Merkmal besonders der religiösen Bildung dar, das eine Auseinandersetzung mit Gefühlen nahelegt.³⁶

Die existenzielle Bedeutsamkeit religiöser Bildungsprozesse liegt zunächst darin begründet, dass in ihnen eine Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen stattfindet. So sieht Martina Kumlehn es als Merkmal von Bildung an, „mit der Frage nach dem Sinn des Lebens und der Suche nach Orientierung verknüpft“³⁷ zu sein. Für religiöse Bildung gilt dies im besonderen, denn Religion gehört wie auch Philosophie im Sinne der Unterscheidung unterschiedlicher Modi der Weltbegegnung und unterschiedlicher Rationalitätsformen von Jürgen Baumert in den Bereich der konstitutiven Rationalität.³⁸ In diesen Bereich gehört die Beschäftigung mit „Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens“³⁹, also das Nachdenken über die „Bedingungen menschlicher Erkenntnis und menschlichen In-der-Welt-Seins“⁴⁰. Differenzen zwischen Religion und Philosophie bestehen hingegen in inhaltlicher Hinsicht, denn der Transzendenzbezug ist für Religionen nicht nur konstitutiv, „sondern das Transzendentale wird im Rahmen von menschlichen Grunderfahrungen ausgelegt, so dass die existenzielle Beziehung zu dieser Dimension zentral wird.“⁴¹

Die Beschäftigung mit solchen Fragen kann nicht ohne eigene Beteiligung und ohne Verknüpfung mit dem eigenen Leben und eigenen Erfahrungen erfolgen, wenn sie ihrer Relevanz und existenziellen Bedeutsamkeit gerecht werden will. Fragen nach Sinn und Orientierung des Lebens brechen anhand von Erfahrungen auf und die Antwortversuche bzw. Möglichkeiten des Umgangs mit diesen Fragen müssen sich in der Bewältigung von Erfahrungen bewähren. Auch die Auseinandersetzung mit religiösen Traditionsbeständen findet im Religionsunterricht folglich vor dem Hintergrund von Lebensfragen und damit verbundenen Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen statt. Daher kann es nicht grundsätzlich um Zustimmung zu und Übereinstimmung mit diesen Traditionen gehen, sondern um eine reflektierende Beschäftigung, die zu unterschiedlichen Ergebnissen führen kann.⁴² So formuliert Kumlehn in der Beschäftigung mit Luthers

³⁶ Auch dieser Aspekt wurde in der Befragung von Lehrkräften von Pohl-Patalong als auszeichnendes Merkmal des Religionsunterrichts erhoben: „Der Religionsunterricht thematisiert existenzielle Fragen“. POHL-PATALONG: »Wo in der Schule...?«, S.234. Für die Beschäftigung mit diesen Fragen im Religionsunterricht ist es kennzeichnend, dass die Antworten, die die Schülerinnen und Schüler auf diese Fragen finden, wertgeschätzt werden und „religiöse Antworten auf die persönlichen Lebensfragen“ aufgezeigt werden. Ebd., S.235.

³⁷ KUMLEHN: Bildung, religiöse, einleitender Abschnitt.

³⁸ Vgl. BAUMERT, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: KILLIUS, Nelson / KLUGE, Jürgen/REISCH, Linda (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung (Edition Suhrkamp 2289), Frankfurt am Main 2002, S.100–150, S.106–108. Als weitere Formen der Rationalität nennt Baumert dort die kognitiv-instrumentelle, die ästhetisch-expressive und die evaluativ-normative.

³⁹ Ebd., S.107.

⁴⁰ KUMLEHN: Bildung, religiöse, 2.1.

⁴¹ Ebd., 2.1.

⁴² SCHWEITZER: Bildung, S.221.

Bedeutung für das Verständnis religiöser Bildung: „Religiöse Bildung ist in ihrem Kern demnach auf Hermeneutik, auf Verstehen angelegt: auf existentielle Durchdringung und Aneignung des Überlieferten im Horizont des eigenen Lebens und der eigenen Welt“⁴³.

Aus der Bindung von existenziellen Fragen – und der Beschäftigung mit ihnen in religiösen Bildungsprozessen – an Erfahrungen ergibt sich dann auch die Notwendigkeit der Beschäftigung mit Gefühlen im Kontext religiöser Bildung, denn „Gefühl gehört, ohne mit Erfahrung identisch zu sein, als inneres wie äußeres Element und Moment qua Affiziert- und Betroffensein konstitutiv zu ihr.“⁴⁴ Die Nähe zu eigenen Erfahrungen und die Auseinandersetzung mit Fragen, die bedeutsam für das (eigene) Leben sind, bringt es mit sich, dass gerade in religiösen Bildungsprozessen Gefühle auftreten, thematisch werden und reflektiert werden können.⁴⁵

Dressler führt zudem an, dass spontane religiöse Erfahrungen mit starken, ja sogar überwältigenden Affekten, wie beispielsweise Trauer oder Scham, verbunden sein können, und weist religiöser Bildung die Aufgabe zu, sich nicht direkt auf solche Erfahrungen zu beziehen, aber auf ihre Reflexion und den Umgang mit ihnen, der ihre Integration „in die Kontinuität des lebensgeschichtlichen Wechsels von Alltag und Außeralltäglichkeit“⁴⁶ ermöglicht. Auch hier kommen sowohl Macht von Gefühlen als auch Macht von Menschen gegenüber den Gefühlen in den Blick. Das Vorkommen von Gefühlen im Kontext der Themen religiöser Bildung – und wohl auch in religiösen Bildungsprozessen selbst – verlangt, so zeigt der Vorschlag Dresslers, nach einer Beschäftigung mit der Frage, inwiefern sich religiöse Bildung auf diese Gefühle beziehen kann und sollte. Erfahrungsorientierter Unterricht, wie er hier verstanden wird, zielt nicht darauf ab, Erlebnisse zu schaffen⁴⁷ oder bestimmte Gefühle hervorzurufen, auch wenn es im Kontext religiöser Bildung durchaus zu Erlebnissen und Gefühlen kommen kann. Es geht

43 KUMLEHN: Bildung, religiöse, 1.1.

44 RITTER, Werner H.: Erfahrung. Religiöse Erfahrung / Erleben / Gefühl / Deutung, in: GRÄB, Wilhelm (Hrsg.): Handbuch praktische Theologie, Gütersloh 2007, S.52–63, S.54. Als Elemente von Erfahrung zählt Ritter folgende auf: „Dimensionen des Kognitiven (Denken, Argument), Affektiven („Seele“, Tiefenschicht, Emotionalität), Pragmatischen (Handlung, Verhalten ‚Praxis‘)“. RITTER, Werner H.: Glaube und Erfahrung im religionspädagogischen Kontext. Die Bedeutung von Erfahrung für den christlichen Glauben im religionspädagogischen Verwendungszusammenhang. Eine grundlegende Studie (Arbeiten zur Religionspädagogik 4), Göttingen 1989, S.303. Weil Erfahrung Denken, Fühlen und Handeln umfasst und verändert, ist sie „„existentiell“‘ belangvoll.“ Ebd., S.303.

45 Auf den Zusammenhang von existenziellen Fragen und Gefühlen weist auch Carsten Gennerich hin, der allerdings umgekehrt formuliert, dass Gefühle mit existenziellen Fragen einhergehen. Vgl. GENNERICH, Carsten: Emotionen als Anforderungssituationen in einer kompetenzorientierten Didaktik, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 14 (2015) Nr.1, S.6–15, S.12.

46 DRESSLER: Unterscheidungen, S.144.

47 Dies hat Richard Kabisch als Aufgabe des Religionsunterrichts verstanden. Vgl. dazu KABISCH, Richard: Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage, 3., verbesserte Auflage, Göttingen 1913, S.120. Eine Auseinandersetzung mit dem Ansatz Kabischs erfolgt in Abschnitt 2.1.2.

vielmehr darum, Erfahrungen, die Schülerinnen und Schüler gemacht haben, und die damit verbundenen Gefühle im Unterricht so aufzunehmen, dass sie wahrgenommen und reflektiert werden können und dass sich daraus Einsichten und Möglichkeiten des Umgangs mit Gefühlen für die Zukunft ergeben können.

Als Ergebnis der Überlegungen zur religiösen Bildung ergibt sich, dass sie es mit Gefühl und Gefühlen zu tun hat, wenn sie ernst nimmt, dass Menschen mit allem, was sie ausmacht, im Zentrum stehen, und wenn sie dem Anspruch gerecht werden möchte, die existenzielle und reflektierte Auseinandersetzung mit relevanten Fragen des Lebens vor dem Hintergrund christlich-religiöser Tradition zu fördern.

1.2 Intention und Aufbau der Arbeit

Daher ist es das Ziel dieser Arbeit, zu einer vertieften Beschäftigung mit Gefühlen in der und für die Religionspädagogik beizutragen. Dass damit ein Anliegen aufgenommen wird, das in der Religionspädagogik bereits vorhanden ist, zeigt sich beispielsweise bei Schweitzer, nach dessen Ansicht in der religionspädagogischen Diskussion immer wieder eine stärkere Fokussierung auf die emotionale Dimension neben der kognitiven gefordert wird. Zugleich hält er aber fest, dass es „noch immer schwer fällt, die Bedeutung von Gefühlen religionspädagogisch angemessen aufzunehmen.“⁴⁸ Rolf Sistermann betont zudem die Bedeutung der theoretischen Beschäftigung mit Gefühlen, die in dieser Arbeit eine wichtige Rolle spielt: „Emotionales Lernen im Religionsunterricht, das sich nicht mit händchenhaltender Sentimentalität und einem irgendwie gearteten Gefühlsbrei begnügen will, braucht m.E. eine differenzierte Theorie der Gefühle.“⁴⁹

In dieser Arbeit soll in Kapitel 2 zunächst in den Blick genommen werden, welche Beschäftigung mit Gefühlen in der Religionspädagogik und in der Theologie bereits stattfindet. Dazu werden wenige historische Akzente gesetzt und anschließend zentrale Themen des aktuellen Diskurses systematisch aufgearbeitet. Trotz einiger Beschäftigung mit Gefühlen innerhalb der eigenen Disziplin ist das Ergebnis des Kapitels, dass diese noch unter Bezugnahme auf Überlegungen aus anderen Disziplinen erweitert und vertieft werden sollte, um zusätzliche Perspektiven zu gewinnen. Bevor dazu der Blick auf ausgewählte philosophische Gefühlstheorien gerichtet wird, wird in Kapitel 3 entwickelt, auf welche Art und Weise die Theorien angemessen betrachtet werden können. Ihre Aussagen zu Ge-

⁴⁸ SCHWEITZER, Friedrich: Gefühl und Religion von Kindern und Jugendlichen. Perspektiven einer religionspädagogischen Modellbildung, in: CHARBONNIER, Lars/MADER, Matthias/WEYEL, Birgit (Hrsg.): Religion und Gefühl. Praktisch-theologische Perspektiven einer Theorie der Emotionen (Arbeiten zur Pastoraltheologie, Liturgik und Hymnologie 75), Göttingen 2013, S.419–432, S.419.

⁴⁹ SISTERMANN, Rolf: Symbole, Mythen und Gefühle. Zur Theorie der Gefühle als Grundlage einer symboldidaktischen Glaubenslehre, in: Der evangelische Erzieher – Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 48 (1996) Nr.1, S.69–85, S.71.