

Emotionen als Auswahl- und Strukturprinzip für Inhalte des Religionsunterrichts

Carsten Gennerich

1 Einleitung

Die Frage nach den Inhalten des Religionsunterrichts ist wiederholt gestellt worden (Schmidt, 1970; Lohff, 1974; Staudigl, 2002; Gojny, Schwarz & Witten, 2020). Bereits Schmidt (1970, S. 18–19) resümiert den Diskussionsstand seiner Zeit dahingehend, dass die Inhaltsbestimmung für einen Lehrplan von der »Lebenssituation« der Schülerinnen und Schüler, von ihren »Antrieben und Gefühlen« und »Wertvorstellungen« auszugehen habe. Denn der Religionsunterricht habe »zur Bewältigung von Situationen zu befähigen« (Schmidt, 1970, S. 19), weil ein isoliertes Faktenwissen ohne Anwendungsbezüge wertlos bleibe (ebd., S. 23). In der gleichen Linie referiert Staudigl (2002) den Diskurs zu den Inhalten des Religionsunterrichts: bildungstheoretisch müssen die Inhalte sowohl von der Fachwissenschaft wie vom Subjekt her begründet sein, wobei jedoch das Subjekt mit seiner Lebenssituation häufig nicht hinreichend einbezogen werde (ebd., S. 214). Auch für die Gegenwart ist der Forschungsstand nicht viel anders zu skizzieren. Für die Bibel im Religionsunterricht liegt mit dem Elementarisierungsvorschlag von Theißen (2003) ein konsensfähiges Modell vor, das sogar auf das Lernfeld »Kirchengeschichte im Religionsunterricht« übertragen wurde (Dierk, 2005). Ähnlich erfreut sich der Vorschlag von Lohff (1974) mit vier elementaren Kategorien für die Glaubenslehre recht weiter Verbreitung (Lohff, 1974, S. 38–63; Staudigl, 2002, S. 231–232; Kurz, 2010, S. 360; Zarnow, 2010, S. 303–362). Der lebensweltliche Anschluss der Inhalte des Religionsunterrichts bleibt ebenfalls eine relevante Frage (Gojny et al., 2020, S. 225–227). Entsprechend soll hier die Suche nach einer Perspektive, bei der weder der fachwissenschaftliche Anspruch des Religionsunterrichts noch die lebensweltliche Situation der Schülerinnen und Schüler zu kurz kommen, über grundlegende Emotionen eröffnet werden. Da bisherige Modelle der Inhaltsbestimmung nicht vollends überzeugen können, wird im Folgenden bezogen auf dreizehn Emotionen gefragt, ob eine christlich-theologische Deutung zur Emotionsregulation beitragen kann. Dabei wird davon ausgegangen, dass die erörterten Emotionen den Möglichkeitsraum der lebensweltlichen Anforderungssituationen repräsentativ abdecken, sodass die zur Anwendung gebrachten Deutungskategorien

in der hier vorgelegten Probe aufs Exempel als hinreichend interpretiert werden können. Abschließend wird die Bedeutung des Befunds für die Inhaltsbestimmung des Religionsunterrichts diskutiert.

2 Modelle der Inhaltsbestimmung

In der religionspädagogischen Forschung wurde mit unterschiedlichen Modellbildungen versucht, dem Anspruch gerecht zu werden, Inhalte sowohl von der Fachwissenschaft wie von den Subjekten her zu begründen.

Als ein von der Dogmatik herkommender Versuch zur Bestimmung der notwendigen Inhalte des Religionsunterrichts kann der Vorschlag von Wenzel Lohff (1974) gewertet werden. Über vier theologische Kategorien elementarisiert er die Glaubenslehre, nämlich (1) Schöpfung, (2) Sünde, (3) Versöhnung (Rechtfertigung), (4) Eschatologie (Verherrlichung). Die vier Kategorien können in einer fachwissenschaftlichen Perspektive als hinreichend repräsentativ für die Dogmatik gewertet werden. Die heilsökonomische Abfolge der Kategorien stiftet dabei einen systematischen Zusammenhang der Inhalte des Religionsunterrichts. Die Seite des Subjekts kommt bei diesem Vorschlag in zweifacher Weise zur Geltung: (1) Die vier Kategorien beschreiben traditionell vier Modi des menschlichen Selbstverständnisses, nämlich der Mensch im Urstand von der Schöpfung her, der gefallene Mensch, der in Christus versöhnte Mensch und der Mensch in der Perspektive eschatologischer Vollendung. Diese vier Modi lassen sich als vier unterscheidbare Perspektiven auf die Identität des Menschen verstehen (Lohff, 1974, S. 32; Zarnow, 2010, S. 303–362), sodass mit ihnen eine Brücke zur Anthropologie gegeben ist. (2) Lohff (1974, S. 21) verzichtet auf eine autoritäre Geltung dogmatischer Sätze, vielmehr sollen sie Relevanz in der Selbstinterpretation (ebd., S. 23) und »Selbsterziehung« (ebd., S. 26) des Subjekts gewinnen. Indem er die Kategorien emanzipatorisch interpretiert (ebd., S. 38–63), sollen die Gehalte der Glaubenslehre Sinn im Kontext der Schülererfahrungen erschließen. Allerdings bleibt der Beitrag Lohffs dabei ganz auf der Ebene der Glaubenslehre. Schülererfahrungen werden nicht systematisch integriert. Der lebensweltliche Anschluss der theologischen Perspektiven bleibt daher zu abstrakt, um auf der Ebene eines erfahrungsbezogenen Unterrichtsgesprächs verlässlich sinnstiftende Erschließungserfahrungen wahrscheinlich werden zu lassen. Kurz, die Lehrer*innen sind potenziell überfordert, um auf der Basis der relativ knapp formulierten Perspektiven, Brücken zur Vielfalt der Schülererfahrungen zu schlagen.

Dieter Stoodt (1975) bietet einen Entwurf für die Inhaltsbestimmung des Religionsunterrichts, der der Vielfalt der Schülererfahrungen in besonderer Weise Rechnung trägt. Als Leitmotiv formuliert er: »Es geht uns nicht um einen RU, der vor allem theologische Begriffe verstehen lehrt, sondern um einen RU, in dem lebenspraktisch relevante Entscheidungen im Horizont der biblisch-christlichen Religion bearbeitet werden« (ebd., S. 42). Stoodt dokumentiert zur Verwirklichung eines solchen Ansatzes 35 Problem- und Handlungsfelder, die sich im Austausch mit Kolleg*innen, Schulklassen und Eltern als Ergebnis »gemeinsamer Lernerfahrungen« (S. 40) etabliert haben: (1) Abhängigkeit, (2) Aggressivität, (3) Alleinsein, (4) Angenommensein, (5) Angst, (6) Arbeit-Beruf-Leistung, (7) Beten, (8) Böses-Sünde, (9) Defizite-Bedürfnisse, (10) Dienen-

Helfen-Hilfe empfangen, (11) Einzelner-Gruppe, (12) Entscheidung, (13) Entwicklung, (14) Feiern-Feste-Freizeit-Muße, (15) Forschen, (16) Freude, (17) Friede-Versöhnung, (18) Gehorsam/Ungehorsam/Autorität, (19) Gerechtigkeit, (20) Gesetz, (21) Glück-gelungenes Leben, (22) Kirche, (23) Leid, (24) Leitbilder, (25) Lohn-Verlust-Strafe, (26) Religion, (27) Schuld, (28) Sexualität, (29) Sicherheit, (30) Sinngebung, (31) Sympathie-Antipathie, (32) Tod, (33) Tradition, (34) Transzendieren-Hoffnung-Vorausdenken-Planen, (35) Urteilen-Wahrheit-Lüge-Gewissen. Pro Feld werden von Stoodt darüber hinaus vier bis 17 unterschiedliche Schülersituationen differenziert, sodass insgesamt 197 Situationen repräsentiert werden, für die er jeweils entsprechende Entwicklungsziele formuliert. Die Themen sind insgesamt ein zeit- und kulturabhängiges Konsensprodukt. Sie sind also nicht in ihrer Systematik über den sozialwissenschaftlichen Diskurs fundiert. Seine Grenzen hat der Ansatz aber vor allem darin, dass auf biblische, dogmatische, kirchengeschichtliche und ethische Inhalte nicht systematisierend Bezug genommen wird (Staudigl, 2002).

Von der Bibelwissenschaft herkommend bietet Gerd Theißen (2003) einen Elementarisierungsvorschlag für die Inhalte der Bibel. Er nimmt an, dass der Inhalt der Bibel repräsentativ über 14 Motive geschrieben werden kann: (1) Schöpfung, (2) Weisheit, (3) Wunder, (4) Entfremdung, (5) Hoffnung, (6) Umkehr, (7) Exodus, (8) Stellvertretung, (9) Einwohnung, (10) Glauben, (11) Agape, (12) Positionswechsel, (13) Gericht und (14) Rechtfertigung. Insofern eine biblische Geschichte mehrere Motive zur Geltung bringen kann, lässt sich in der Perspektive von Theißen, mit einer begrenzten Anzahl von biblischen Geschichten, der Geist der Bibel doch angemessen für Schüler*innen erschließen. Die Perspektive des Subjekts und der Lebenswelt kommt bei Theißen insofern zum Tragen, als er jedes Motiv in einen Dialog mit dem Zeitgeist bringt und das biblische Motiv in einen generalisierten, nachvollziehbaren Erfahrungsgehalt übersetzt. Beispielsweise repräsentiere das biblische Umkehrmotiv die Idee, dass man nicht auf seine Vergangenheit festgelegt ist (ebd., S. 152). Analog zum Ansatz von Lohff (1974) wird also eine Brücke zur Anthropologie geschlagen. Jedoch bleibt die Erfahrungsseite im Vergleich zum Ansatz von Stoodt (1975) abstrakt und wenig differenziert.

Die Grenzen der vorgenannten Ansätze vor Augen, nimmt Gennerich (2010) den Ansatz von Theißen (2003) auf und erweitert ihn um verschiedene systematisch-theologische Ansätze. Den lebensweltlichen Bezug stellt er in einer zweifachen Weise her: (1) Die theologischen Motive bzw. Kategorien werden in Beziehung zu Entwicklungserfahrungen Jugendlicher gesetzt, zum Beispiel Sünde zur Frage der Selbstbewertung, Glaube zur Frage des Vertrauens und Schöpfung zur Frage der Ordnung. (2) In einer zur Theologie gleichgewichtigen Perspektive werden lebensweltliche Erfahrungen der Jugendlichen empirisch beschrieben. Dafür wird eine dimensionale Weiterentwicklung des Ansatzes von Stoodt durch Peter Biehl (1993, S. 301) aufgenommen und empirisch in das äquivalente sozialpsychologische Wertekonzept von Shalom Schwartz (1992) integriert. So resultiert ein religionspädagogisches Lebensstilkonzept (Gennerich, 2018), das themenspezifisch unterschiedliche Schülererfahrungen inhaltlich repräsentativ beschreiben kann und ermöglicht, theologische Perspektiven entwicklungsförderlich für unterschiedliche Erfahrungskontexte Jugendlicher zu erschließen. Der lebensweltliche Anschluss der Inhalte des Religionsunterrichts wird so gewissermaßen hergestellt. Es bleibt jedoch offen, welche Inhalte im Religionsunterricht notwendig sind. Vor allem

wird die Vielfalt der Inhalte nicht kompetenztheoretisch über eine Systematik der Anforderungssituationen begründet. Mit dem Begriff des »Problemfelds« war Stoodt (1975) hier auf der Erfahrungsebene schon näher dran, jedoch ohne den Versuch, notwendige Inhalte des Religionsunterrichts zu systematisieren.

3 Emotionen als Ausgangspunkte religiöser Sinnkonstruktion

Es geht bei der Frage nach den notwendigen Inhalten des Religionsunterrichts also um eine doppelte Herausforderung: (1) Die Relevanz der Inhalte des Religionsunterrichts ergibt sich für die Sinnkonstruktion der Subjekte über ihre lebensweltliche Verankerung. (2) Die Anlässe für eine religiöse Sinnkonstruktion sollten Repräsentativität beanspruchen können, sodass die zur Anwendung kommenden Inhalte als hinreichend für die Bewältigung aller Deutungsanlässe interpretiert werden können. Als Ausgangspunkt für dieses Anliegen eignen sich Überlegungen zu einer emotionsbasierten Religionsdidaktik (Gennerich, 2015a, b, 2019).

Zentral sind dabei die Annahmen und Argumente der Kompetenzorientierung in der Religionspädagogik: Kompetenzen beziehen sich auf Probleme, die mit ihnen gelöst werden können (Weinert, 2001a, S. 27–28). Ihre psychische Struktur richtet sich an der logischen Struktur der Anforderungen aus (Weinert, 2001b, S. 62). Entsprechend hängt die Entwicklung religiöser Kompetenz an der *Systematik der Anforderungssituationen* (Obst, 2008, S. 152–153). Es stellt sich daher die Frage, wie eine solche *Systematik* gewonnen werden kann. Grundsätzlich können sehr unterschiedliche Merkmale oder Merkmalskombinationen zu einer Situationsklassifikation herangezogen werden (Rauthmann, 2015; Yang, Read & Miller, 2006). Die Wahl einer Situationsklassifikation ist daher mit Blick auf die Anwendungsinteressen zu entscheiden. Im religionspädagogischen Interesse wähle ich einen Klassifikationsansatz, der auf Emotionen basiert, weil sich daran eine Vermittlung religiöser Deutungskompetenzen besonders gut anschließen lässt.

Das lässt sich am Konzept diskreter Emotionen nach Richard S. Lazarus (1999) gut erläutern, weil hier Emotionen über zugrunde liegende Deutungsmuster definiert werden. D.h., Emotionen liegen auf der gleichen Ebene wie der Religionsunterricht, dem es bei der Bewältigung von Anforderungssituationen um die Ausbildung religiöser Deutungskompetenzen geht. Lazarus (ebd.) unterscheidet Schuld, Scham, Angst, Furcht, Traurigkeit, Neid, Eifersucht, Ärger, Ekel/Abscheu, Hoffnung, Freude/Glück, Dankbarkeit, Mitleid, Liebe, Stolz, Erleichterung und mit Einschränkung ästhetische Erfahrung. Diese Liste könnte als vollständige Systematik von Anforderungssituationen verstanden werden. Zum einen, weil die Variabilität von Deutungsmustern mit der Liste erschöpft ist. Zum anderen, weil mit diesem Emotionsansatz – wie benannt – eine Brücke zur Religionspädagogik gegeben ist. Denn Lazarus weist mit Rückgriff auf George Mandler darauf hin, dass Diskrepanzen das Hauptprinzip der Emotionsentstehung im autonomen Nervensystem darstellen. Emotionen machen daher den Organismus auf Zielabweichungen oder auch Zielannäherungen aufmerksam (ebd., S. 61–100). Diskrepante Informationen, die eine Selbstrelevanz besitzen, lenken in der Folge die Aufmerksamkeit auf Implikationen für das eigene Ziel- und Wertesystem. Emotionen sind daher mit Deutungsprozessen verbunden.

Analog wurde in der Religionspädagogik auf die Bedeutung von Diskrepanzerfahrungen hingewiesen, wobei der Begriff der Differenzerfahrung genutzt wurde, ohne solche Erfahrungen zu konkretisieren. D.h., die mögliche Systematisierungschance für Anforderungssituationen wurde nicht erkannt, jedoch ihr besonderes religionspädagogisches Potential: Denn (1) die *Relevanz religiöser Deutungen* ist anhand von Differenzerfahrungen *lebensnah im Alltagsgeschehen plausibilisierbar* (Kumlehn, 2008, S. 17–18). (2) In Abgrenzung zu Transzendenzerfahrungen, die eine religiöse Wirklichkeitskonstruktion bereits voraussetzen, sind Differenzerfahrungen als Ausgangspunkte für religiöse Deutungsperspektiven prinzipiell *für alle Schülerinnen und Schüler (d.h. auch nicht-religiöse) zugänglich* (Hollenstein, 1984, S. 439–450). (3) *Der Gottesbezug ermöglicht eine befreiende Reflexion alltäglicher Deutungen*. Indem Differenzerfahrungen auf Gott bezogen werden, können sie hoffnungsvoll und realitätsbewusst bewältigt werden (ebd., S. 104–109, 318–324). Insbesondere der Rechtfertigungsglaube befreie vom Zwang, die wahrgenommenen Differenzen durch zu erbringende Leistungen beseitigen zu müssen (Dressler, 1996, S. 11–18).

Es lässt sich daher mit Blick auf die Themenstellung dieses Aufsatzes die Aufgabe formulieren: Was sind die notwendigen und hinreichenden religiösen Deutungen bzw. theologischen Konzepte mit denen die Emotionen in der Aufzählung von Lazarus bearbeitet werden können? Die Schülerinnen und Schüler könnten dann mit einer solchen Inhaltsliste alle möglichen bzw. denkbaren religiösen Deutungsanlässe bzw. Anforderungssituationen bewältigen.

4 Welche theologischen Konzepte kommen bei einer religiös-christlichen Deutung einer repräsentativen Emotionsliste zur Anwendung?

Im Folgenden wird für jede Emotion gefragt, ob eine religiös-christliche Deutung mit einem Deutungsgewinn bezogen auf die Emotion verbunden ist. Die Emotion »Erleichterung« wird dabei nicht eigens behandelt, weil sie als Ergebnis vieler religiöser Deutungen resultiert (d.h. als Trost). Auf Furcht und Eifersucht wird hier zugunsten der verwandten bzw. synonymen Gefühle Angst und Neid verzichtet. Über alle Emotionen hinweg werden die genutzten theologischen Konzepte gesammelt und anschließend systematisiert. Es lässt sich dann fragen, ob mit dem so erzielten Ergebnis eine Inhaltsbestimmung für den Religionsunterricht gelungen ist, die beanspruchen kann, für alle denkbaren Deutungsanlässe eine Deutungsoption bieten zu können.

Neid setzt einen sozialen Vergleich voraus, bei dem der andere besser abschneidet als man selbst (Exline & Zell, 2008). Daraus folgt eine Selbstabwertung, wenn der andere mir ähnlich ist und man Vergleichbares hätte erreichen können. Kierkegaard (1847) argumentiert mit Blick auf diese Situation, dass das Individuum in der *Gottesebenbildlichkeit* eine stabile Würde und einen Bezugspunkt seiner Individualität habe. Die Anbetung Gottes und nicht der soziale Vergleich sichere daher einen stabilen Selbstwert, weil jeder eine Gabe Gottes habe, die er entfalten könne, so dass es nicht angemessen ist, fremde Standards in sozialen Vergleichen zu übernehmen.

Hoffnung als eine persönliche Kompetenz umfasst (a) angemessene Zielbindungen, (b) eine unverzerrte Realitätswahrnehmung und (c) Schritte in Richtung Zielerreichung

auch bei Rückschlägen (Oettingen & Gollwitzer, 2002; Snyder et al., 1991). Da der Glaube an die *Auferstehung* nicht an Sünde und Tod scheitert, eröffnet er (ad a) in der christlichen Gemeinschaft neue Lebensperspektiven und eine kritische Reflexion materiell ausgerichteter Zukunftsperspektiven (Weder, 1986; Welker, 1986). Da sich die Auferstehung auf das Kreuz bezieht, ist eine realistische Wahrnehmung der Situation (ad b) impliziert (Moltmann, 1964; Welker, 1986). Schließlich motiviere die Auferstehung Christi als Widerspruch gegen das Leiden Handlungsschritte für Freiheit und Gerechtigkeit (Moltmann, 1964). Langfristige Ziele können dabei auch angesichts von Rückschlägen verfolgt werden, weil der Auferstehungsglaube das Gelingen nicht auf das menschliche Handlungsvermögen begrenzt (Gennerich, 2019, S. 213).

Ekel löst Distanzierungsreaktionen aus und umfasst auch Gefühle der Verachtung gegenüber fremden Menschen und ihren Kulturen (Hennig, 2009). Demgegenüber zeigen die Mahlgemeinschaften Jesu mit *Sündern* und die Heilung von Aussätzigen, dass Jesus das Unreine nicht ausgrenzt. Die Relation zum Unreinen wird nicht als »ansteckend« konzipiert, sondern umgekehrt, sodass heilende Kräfte auf das Unreine übergehen. Eine christliche Identität ermöglicht daher, sich auf das Fremde einzulassen, weil alle Merkmale, die über Inklusion/Exklusion entscheiden, befreiend neu interpretiert werden können (Herrmann, 1997).

In der Erkenntnis des *Schuldigseins* erkennt sich der Täter als verantwortungsfähiges Subjekt und verneinte Person (Baur, 1982). Die Lösung besteht darin, dass sich der Täter in eine alternative Wirklichkeitskonstruktion begibt, bei der Tätern mit Barmherzigkeit begegnet wird, sodass sie sich als bejaht verstehen können. Das gelingt am besten, wenn der Täter sich als begnadetes Subjekt versteht, das anderen Barmherzigkeit erweist (Sauter, 1986 mit Verweis auf den Schalksknecht Mt 18, 21–35). Voraussetzung dafür ist die Aneignung eines Zuspruchs von außen, der in der durch Christus geschehen *Rechtfertigung* zugänglich ist (Baur, 1982; Sauter, 1986).

Die Regulation von *Scham* betrifft selbstwertentscheidende Fragen der Exklusion in Beziehung zu Gott und der Gesellschaft (Wertenbruch & Röttger-Rössler, 2011). Ein Bewusstsein für die Zugehörigkeit zu Gott kann einen gesellschaftlichen Statusverlust relativieren (Bultmann, 1933, S. 189–190). Perry (2009) argumentiert beispielsweise bezogen auf Hebr 5, 11–6, 12, dass der Autor die Gottesfurcht der Gemeinde stärke, sodass ihre beschämenden Verfolgungserfahrungen angesichts der Sorge vor den eschatologischen Konsequenzen ihres Handelns überschrieben werden. Mit einem solcherart gestärkten Glauben sind die Adressaten in der Lage, die Furcht vor öffentlicher Verfolgung zu bewältigen.

Bei *Stolz* sind Hybris und authentischer Stolz zu unterscheiden (Tracy & Robins, 2007). Hybris definiert die eigene Person als überlegen und strebt nach äußeren Zielen (öffentliche Anerkennung, finanzieller Erfolg). Authentischer Stolz bezieht sich auf innere und kontrollierbare Ziele, die durch Übung erreicht werden können (z.B. Selbstkontrolle, Erfüllung sinnvoller Aufgaben). Daran anschlussfähig ist die differenzierte theologische Perspektive von Don Schweitzer (2000). Eine Selbstwertgründung in der Liebe Gottes, die in Christus erschienen ist, ermögliche Selbstkritik, die Hybris verhindert, weil in der Liebe Gottes die eigene Identität leistungsunabhängig definiert ist und im Kreuz Christi Erfolg nicht zum absoluten Maßstab gelingenden Lebens werden

kann. Eine illusionäre Verzerrung des Selbstbildes werde so vermieden. Andererseits seien Fortschritte bezogen auf persönliche Ideale möglich.

Nächstenliebe und partnerschaftliche *Liebe* sind für den Liebenden riskant, weil der Feind berechnend kalt sein kann und Selbstöffnungen verletzlich machen. Nächstenliebe und partnerschaftliche Liebe können aber auch den anderen abhängig machen, sodass er/sie seine Individualität nicht entfalten kann. Das Risiko der Liebe kann nun getragen werden, weil in der Perspektive des Auferstehungsglaubens gelebte Liebe nicht sinnlos ist. Denn das verlorene Selbst wird in der Auferstehung vollendet zurückempfungen (Nocke, 1978). Des Weiteren hat der Mensch nach Bernhard von Clairvaux (12. Jh./1995) als Gottes Ebenbild eine Schönheit, die äußerlich nicht sichtbar ist, die aber Gott erkennt. In der Perspektive Gottes kann das Individuum daher sich selbst und auch den Feind lieben. Ebenso kann die Autonomie des anderen respektiert werden, denn als Ebenbild Gottes ist der andere nicht dem eigenen Bild zu unterwerfen.

Mitleid wird nach Martha Nussbaum (2001) durch Neid und Abscheu gegenüber dem anderen unterminiert. Um die spaltenden Kräfte in der Gesellschaft zu überwinden, brauche es daher mehr Mitleid. Peng-Keller (2007) greift zwei Mechanismen zur Förderung von Mitleid nach Nussbaum auf: (1) Die *Wahrnehmung des Leidens eines anderen* als ein Leiden, das auch einem selbst zustoßen kann, fördert die Wahrnehmung der eigenen Bedürftigkeit und Verletzlichkeit (ebd., S. 312–313). (2) Eine *Ausweitung des Empfindens von Relevanz* ist durch imaginierende Partizipation bei ästhetischen Erfahrungen möglich (ebd., S. 314). Nach Peng-Keller haben insbesondere christliche Passionsmeditationen des 12. bis 16. Jahrhunderts (z. B. Niklaus von Flüe und Teresa von Avila) ein entsprechendes Potential. Durch eine imaginative Verlebendigung des Leidens Christi könne man die menschliche Bedürftigkeit so wahrnehmen, dass auch die eigene Verletzlichkeit und Not wahrgenommen werde. Es sei dann möglich, die eigene Not wie die aller anderen Menschen als eine von Gott erkannte Not zu sehen. Der Not anderer Menschen kann so mitfühlend begegnet werden (ebd., S. 320–321).

Dankbarkeit generiert nach der *broaden-and-build-theory of positive emotions*, Ressourcen wie kreatives Denken, Wohlbefinden, Hilfsbereitschaft (Fredrickson, 2004). In der religiösen Perspektive kann Dankbarkeit durch Danksagung in der Gottesbeziehung gefördert werden. Das spiegelt den Schöpfungsglauben, durch den das »Ich« sein Dasein in der Perspektive der liebevollen Zuwendung Gottes erfährt, sodass eine leistungsunabhängige Selbstachtung möglich ist (Dressler, 2010). Gaben können sodann in der Gottesbeziehung außerhalb eines Tauschgeschäfts interpretiert werden, sodass die Beteiligten frei in ihrer Beziehung zueinander bleiben (Frettlöh, 2005).

Freude macht Menschen im Sinne der *broaden-and-build-theory* auch weniger angepasst (Fredrickson, 2004). Nach von Gemünden (2015) hat »Freude« in der Situation der Philipper, die in ihrer Umwelt diskriminiert werden und Todesangst haben, die Funktion, ein Überlaufen der Gemeinde in den Schutz der jüdischen Gemeinde zu verhindern. Denn Freude reduziere angstgeleitetes Handeln. Paulus stelle sich dabei als Modell hin: Angesichts seiner eigenen Todesgefahr freue er sich auf sein Ableben, weil er dann bei Christus sei. Die propagierte Auferstehungsfreude erlaube den Dissens mit der Umwelt auszuhalten und immunisiere gegenüber Gegnern.

Ängste schränken das Handlungsrepertoire ein, befreien aber auch von falschen Sicherheiten. Der Glaube befreit insbesondere von abhängig machenden Ängsten (Kört-

ner, 2001, S. 74–75). Das kommt exemplarisch in der Geschichte von der »Sturmstillung« zum Ausdruck (Vogt, 1993): Die Leser*innen des Textes erkennen in der Existenzbedrohung durch Wasser die eigene Existenzbedrohung durch soziale Bedrängnisse (ebd., S. 93). In der Geschichte erleben die Jünger einen Kontrollverlust und fühlen sich von Jesus im Stich gelassen. Angst ist die Folge. Der Glaube an Gottes Macht und sein Reich hat keinen Einfluss auf die Bewertung der Situation. Daher fragt Jesus die Jünger, warum sie keinen Glauben haben (ebd., S. 96). Die Leser*innen sind eingeladen, die Situation neu zu bewerten: In Jesu Wirken ist Gottes Macht gegenwärtig. Jesus ist mächtiger als das, was das Leben bedroht. Angewendet auf die eigene Situation gewinne so Hoffnung Raum (ebd., S. 98), die den Blick für neue Handlungsmöglichkeiten öffne (ebd., S. 100).

Unangemessen und impulsiv ausgedrückter Ärger wirkt sich destruktiv auf das Beziehungsgeschehen aus und verstärkt Gefühle der Hoffnungslosigkeit. Emotional kompetent sei daher eine flexible Ärgerregulation (Greenberg, 2006, S. 288). Hockey (2017) analysiert den 1. Petrusbrief bezogen auf Ärger, denn die Adressaten werden zu Unrecht für ihre rechtschaffende christliche Überzeugung verfolgt (1. Petr 3,16). Der Brief verfolgt drei Strategien, die zur besseren Ärgerregulation beitragen (Hockey, 2017, S. 345–352). (1) *Neubewertung des Schadens*: es handle sich um »Prüfungen, die den Glauben bewähren« (1. Petr 1,6–7; 4,12) und zum »Heil« führen (1. Petr 1,9). (2) *Neubewertung der Intentionen der anderen*: Die anderen mit ihren feindlichen Reaktionen sind in einem sinnlosen Leben gefangen (1. Petr 1,18) und verstehen die christlichen Überzeugungen nicht (1. Petr 1,14). (3) *Beseitigung des Rachebedürfnisses*: Letztlich ist Gott der Richter (1. Petr 1,17; 3,10–12 mit Verweis auf Ps 34,12–16), der die Friedensstifter segnet, aber die Bösen richtet.

Lazarus (1999, S. 96) definiert *Traurigkeit* über die Erfahrung eines unwiederbringlichen Verlusts, der Ich-Relevanz besitzt. Traurigkeit verweist daher auf die Gebrochenheit unserer Identitätsentwürfe. Henning Luther (1992, S. 169–173) sieht mit seinem theologisch begründeten Konzept einer fragmentarischen Identität eine Deutungskultur kritisch, die in solchen Situationen vorschnell auf Erleichterung ziele. Vielmehr ermögliche der Auferstehungsglaube ein bewusstes Leben mit schmerzhaften Erfahrungen. Denn so wie ein Fragment auf die Idee der Vollendung verweist, könne im Glauben an Gottes Heil auch Schmerz offen wahrgenommen werden.

Zusammengefasst lässt sich soweit festhalten: (1) Zu allen Emotionen gibt es religiöse bzw. im vorliegenden Fall christliche Deutungen, die diese Emotionen regulieren können. (2) Folgende theologische Motive bzw. Kategorien wurden in den Argumentationen genutzt: (a) *Glaube* als Gottesfurcht und Vertrauen bei den Emotionen Scham und Angst, (b) *Schöpfung* bei der Emotion Dankbarkeit und (c) *Gottesebenbildlichkeit* bei den Emotionen Neid und Liebe, (d) *Sünde* bei der Emotion Ekel/Abscheu, (e) Das *Kreuz* bei den Emotionen Mitleid und Ärger, (f) *Rechtfertigung bzw. Liebe Gottes* bei den selbstbewertenden Emotionen Schuld und Stolz, (g) *Auferstehung* bei den Emotionen Hoffnung, Liebe, Freude, Ärger und Traurigkeit und (h) *Gericht* bei der Emotion Ärger.

5 Zur Bestimmung der notwendigen Inhalte des Religionsunterrichts

Für jede Emotion konnte aus dem christlich-theologischen Diskurs eine Deutung vorgestellt werden, die zur Regulation der jeweiligen Emotion beiträgt. Die Deutungen

resultierten in einem Freiheitsgewinn und einem optimierten Handlungsvermögen oder erwiesen sich als beziehungsförderlich im Sinne christlicher Liebe. Die Fähigkeit zur Anwendung solcher Deutungen kann als religiöse Deutungskompetenz verstanden werden. Die darüber hinausgehende glaubende Aneignung entsprechender Deutungen kann ggf. die Emotionsregulation verbessern und andere Ressourcen zur Regulation von Emotionen ergänzen.

Vergleichen wir diesen ersten vorläufigen Befund mit den bisherigen Modellen, dann fällt eine deutliche Nähe zum Ansatz von Wenzel Lohff auf. Denn in einer systematisch-theologischen Perspektive können die acht theologischen Motive/Kategorien, die in Abschnitt 4 zur Anwendung kamen, in die vier großen Kategorien von Lohff integriert werden. (1) Die *Gottesebenbildlichkeit* gehört zum Schöpfungsglauben (Lohff, 1974, S. 41–44, 46–48). (2) *Auferstehung* und *Gericht* gehören in der Glaubenslehre zur Eschatologie (ebd., S. 60–61). (3) Das *Kreuz* Jesu versteht sich sodann als die »Offenbarung menschlicher Sünde« (ebd., S. 53) und ist damit ein Symbol der Entfremdung. Der *Glaube* schließlich umfasst alle vier Kategorien Lohffs, jedoch führt dieser das nicht eigens aus. Lohff selbst spricht von *Schöpfungsglauben*; Sünde wiederum kann entweder als Unglaube verstanden werden oder aber als Sündenbewusstsein, das mit dem Gnadenbewusstsein im Glauben einhergeht (Gennerich, 2010, S. 69–71); die Versöhnung geschieht in der Rechtfertigung durch *Glauben* (Tillich, 1958, S. 192) und schließlich umfasst der *Glaube* auch die Erwartung »der endgültigen Teilnahme an der transzendenten Einheit« (Tillich, 1966, S. 159).

Einen gewissen Bezug gibt es aber auch zum Ansatz von Stoodt, da unter den Problemfeldern bereits mit Angst, Freude, Glück, Schuld und Hoffnung fünf Emotionen aufgeführt werden. Und indirekt dürfte Ärger beim Problemfeld »Aggression« eine wichtige Rolle spielen, Nächstenliebe und partnerschaftliche Liebe bei den Problemfeldern »Helfen«, »Sexualität« oder »Sympathie/Antipathie« sowie Traurigkeit beim Problemfeld »Tod«. Auch bei den anderen Problemfeldern sind Emotionen präsent: Stoodt (1975, S. 49) weist beim Thema »Abhängigkeit« auf Ängste hin, die zu einer Fehleinschätzung realer Abhängigkeiten führen können, so dass Handlungschancen nicht optimal genutzt werden. Beim Problemfeld »Alleinsein« spielen Liebe, Schuld und Neid eine Rolle (ebd., S. 52), beim Problemfeld »Arbeit, Beruf, Leistung« die Emotion Stolz (ebd., S. 59) und beim Thema »Beten« Dankbarkeit (ebd., S. 61). Das hier vorgelegte Konzept leistet also einen Beitrag zur Systematisierung der Aufzählung von Problemfeldern bei Stoodt und setzt diese mit der Glaubenslehre in Beziehung. Zugleich ist es anschlussfähig an den aktuellen Kompetenzdiskurs.

Es kann daher auf der Habenseite festgehalten werden, dass wahrscheinlich eine »kleine Glaubenslehre« bereits ermöglicht, alle denkbaren Differenzenerfahrungen angemessen zu bewältigen. Es dürfte daher Raum im Religionsunterricht geben, den Akzent des Unterrichts stärker auf die Anwendung zu legen und somit die vielfach geforderte Balance von dogmatischen Inhalten und Lebenswelt besser zu realisieren. Weiterhin dürfte es attraktiv sein, Anforderungssituationen mit Bezug auf Emotionen zu konzeptionalisieren, weil diese, anders als die emotionsauslösenden Situationen, einen »überzeitlichen« Charakter haben, sodass die Modellbildung weniger schnell veraltet. Wobei freilich lebensweltliche Anwendungsbeispiele immer wieder schülerorientiert

neu zu konkretisieren wären.¹ Schließlich könnte es ein Gewinn sein, dass die dogmatische Inhaltsseite systematisiert werden kann, sodass die Schüler*innen potenziell einen »Überblick« bezogen auf das Ganze der Tradition gewinnen können.

Es sind aber auch einige Grenzen zu notieren. So stellt sich die Frage, ob die theologischen Kategorien hinreichend und notwendig sind. In der dargestellten Perspektive lässt sich das bejahen, jedoch sind die vorgeführten Deutungen und Argumentationen nicht alternativlos. Andere Lösungen können exploriert werden, sodass die vorgelegte Lösung sich bewähren kann oder weiterzuentwickeln wäre. Zum Beispiel könnte bei dem Thema Mobbing im Religionsunterricht die Scham des Opfers zur Sprache kommen. Diese ließe sich auch mit der Kategorie der Rechtfertigung als Würde der Person unabhängig von ihrem Schicksal und ihren kommunikativen Kompetenzen entlastend adressieren (Gennerich, 2017). Das Argument ist ein anderes als in der Argumentation des Hebräerbrieves, jedoch bewährt sich die kleine Glaubenslehre mit ihren Grundkategorien. Ebenso wäre die tugendethische Affinität des Ansatzes reflexiv zu handhaben. So gibt Peng-Keller (2007) zu bedenken, dass Passionsmeditationen nicht instrumentell auf Tugendbildung abzielen, sondern der Öffnung für Gott unter Preisgabe eigener Ziele dienen, sodass die Entstehung von Mitgefühl eher »geschenkt« denn als berechenbare Wirkung zu konzipieren ist (S. 338). Diese Kritik stellt jedoch nicht die Kompetenzorientierung des Religionsunterrichts grundsätzlich in Frage, sondern betrifft die didaktische Umsetzung in geeigneten Lernarrangements.

Freilich, nicht alle Deutungen sind für heutige Schüler*innen attraktiv und die Planung didaktischer Arrangements ist nicht Gegenstand der hier vorgelegten Analyse. Es geht bei der vorgelegten Analyse primär um ein Planungselement, das bedeutsame Weichen bei der Entscheidung über Inhalte des Religionsunterrichts stellen kann. Der Unterricht selbst kann vielfältig gestaltet sein. Bei der vorgelegten Übersicht kamen systematisch-theologische Argumente, biblische Texte, ethische Anliegen und religiöse Praxen zur Anwendung.² Je nach Schulform und Klassenstufe können die aufgeführten religiösen Deutungen explizit werden oder aber auf einer impliziten Ebene eine Rolle spielen. Und wie benannt ist die konzeptionelle Idee des Ansatzes nicht von der Religiosität der Schüler*innen abhängig, weil Emotionen unabhängig von Religion zum Unterrichtsgegenstand werden können. Die Option einer religiösen Deutungsperspektive kann innerhalb entsprechender Unterrichtsarrangements durch die Schüler*innen frei wahrgenommen werden. Sie kann angesichts vielfältiger Alternativen als attraktiv oder unattraktiv erlebt und bewertet werden. Von einer religiösen Deutungsfähigkeit kann jedoch schon gesprochen werden, wenn Schüler*innen solche Deutungen situationsgemäß anwenden und sich zu ihnen positionieren können.

Literatur

Baur, J. (1982). Schuld und Sünde. *Neue Zeitschrift für systematische Theologie und Religionsphilosophie*, 24, S. 311–319.

1 Vgl. den Beitrag von Heller in diesem Band.

2 Vgl. den Beitrag von Rothgangel in diesem Band.

- Biehl, P. (1993). *Symbole geben zu Lernen II*. Neukirchen: Neukirchner.
- Bultmann, R. (1933). αἰσχύνη κατλ. In G. Kittel (Hg.), *Theologisches Wörterbuch zum Neuen Testament*, Bd. 1, S. 559–564. Stuttgart: Kohlhammer.
- Clairvaux, B. von (1995). *Sämtliche Werke lateinisch/deutsch*, Bd. 6. Innsbruck: Tyrolia.
- Dierk, H. (2005). *Kirchengeschichte elementar. Entwurf einer Theorie des Umgangs mit geschichtlichen Traditionen im Religionsunterricht*. Münster: LIT.
- Dressler, B. (1996). Über die Sinnlosigkeit des Leidens. *Loccumer Pelikan*, o.J. (1), S. 11–18.
- Dressler, B. (2010). Verdanktes Leben. Dankbarkeit und Religion. *Grundschule Religion*, o.J. (32), S. 4–6.
- Exline, J.J. & Zell, A.L. (2008). Antidotes to envy: A conceptual framework. In R.H. Smith (Hg.), *Envy. Theory and research* (S. 315–331). New York: Oxford University Press.
- Fredrickson, B.L. (2004). Gratitude, like other positive emotions, broadens and builds. In R.A. Emmons & M.E. McCullough (Hg.), *The Psychology of Gratitude* (S. 145–166). Oxford: Oxford University Press.
- Frettlöh, M.L. (2005). »Und ... höchst anmutig sei das Danken.« Gabetheologische und -ethische Perspektiven auf den Dank als Ereignis. *NZSTh*, 47, S. 198–225.
- Gemünden, P. von (2015). Der »Affekt« der Freude im Philipperbrief und seiner Umwelt. In J. Frey & B. Schließe (Hg.), *Der Philipperbrief des Paulus in der hellenistisch-römischen Welt* (S. 223–253). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gennerich, C. (2010). *Empirische Dogmatik des Jugendalters*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gennerich, C. (2015a). Emotionen als »Hot Spots« religiöser Bildung. In U. Kropač, U. Meier & K. König (Hg.), *Zwischen Religion und Religiosität* (S. 119–138). Würzburg: Echter.
- Gennerich, C. (2015b). Emotionen als Anforderungssituationen in einer kompetenzorientierten Religionsdidaktik. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 14(1), S. 6–15.
- Gennerich, C. (2017). Rechtfertigung – religionsdidaktische Perspektiven auf psychologischer Grundlage. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 16(1), S. 22–46.
- Gennerich, C. (2018). *Lebensstile Jugendlicher*. Opladen: Budrich UniPress.
- Gennerich, C. (2019). Hoffnung. In M. Rothgangel, H. Simojoki & U.H.J. Körtner (Hg.), *Theologische Schlüsselbegriffe. Subjektorientiert – biblisch – systematisch – didaktisch* (S. 204–216). Göttingen: V&R.
- Gojny, T., Schwarz, S. & Witten, U. (2020). Die Inhalte des Religionsunterrichts in der Kritik – eine mehrperspektivische Annäherung an eine religionspädagogische Grundfrage. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19(2), 218–238.
- Greenberg, L.S. (2006). *Emotionsfokussierte Therapie*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Hennig, J. (2009). Ekel und Verachtung. In V. Brandstätter & J.H. Otto (Hg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion* (S. 644–649). Göttingen: Hogrefe.
- Herrmann, W. (1997). Reinheit und Zivilisation. *Wege zum Menschen*, 49, S. 52–59.
- Hockey, K.M. (2017). The missing emotion: The absence of anger and the promotion of nonretaliation in 1 Peter. In F.S. Spencer (Hg.), *Mixed feelings and vexed passions. Exploring emotions in biblical literature* (S. 331–353). Atlanta: SBL Press.
- Hollenstein, H. (1984). *Der schülerorientierte Bibelunterricht am Beispiel der Theodizeefrage*. Aachen: Religionspädagogik heute.

- Kierkegaard, S. (1847/1964). Was wir lernen von den Lilien auf dem Felde und den Vögeln des Himmels. In ders. (Hg.), *Erbauliche Reden in verschiedenem Geist 1847* (S. 163–222). Düsseldorf: Diederich.
- Körtner, U. (Hg.) (2001). *Angst. Theologische Zugänge zu einem ambivalenten Thema*. Neukirchen: Neukirchner.
- Kumlehn, M. (2008). Lebenszeichen der Religion. In D. Korsch & L. Charbonnier (Hg.), *Der verborgene Sinn. Religiöse Dimensionen des Alltags* (S. 15–22). Göttingen: V&R.
- Kurz, W. (2010). Meditation. In G. Adam & R. Lachmann (Hg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1: Basisband* (S. 350–365). Göttingen: V&R.
- Lazarus, R.S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. London: Free Association Books.
- Lohff, W. (1974). *Glaubenslehre und Erziehung*. Göttingen: V&R.
- Luther, H. (1992). *Religion und Alltag. Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts*. Stuttgart: Radius.
- Moltmann, J. (1964). *Theologie der Hoffnung*. München: Kaiser.
- Nocke, F.-J. (1978). *Liebe, Tod und Auferstehung. Über die Mitte des Glaubens*. München: Kösel.
- Nussbaum, M. (2001). *Upheavals of thought. The intelligence of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Obst, G. (2008). *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*. Göttingen: V&R.
- Oettingen, G. & Gollwitzer, P.M. (2002). Turning hope thoughts into goal-directed behavior. *Psychological Inquiry*, 13, S. 304–307.
- Peng-Keller, S. (2007). Christliche Passionsmeditation als Schule der »Compassion«? In I.U. Dalferth & A. Hunziker (Hg.), *Mitleid. Konkretionen eines strittigen Konzepts* (S. 307–341). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Perry, P.S. (2009). Making fear personal: Hebrews 5,11-6,12 and the argument from shame. *Journal for the Study of the New Testament*, 32(1), S. 99–125.
- Rauthmann, J.F. (2015). Structuring situational information. *European Psychologist*, 20(3), S. 176–189.
- Sauter, G. (1986). Schulderkenntnis in der Bitte um Vergebung. *Glaube und Lernen*, 1, S. 109–119.
- Schmidt, G.R. (1970). Die Inhalte des Religionsunterrichts aus der Sicht der allgemeinen Curriculums-Theorie. *Der evangelische Erzieher*, 22, S. 16–26.
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, S. 1–65.
- Schweitzer, D. (2000). Pride as sin and virtue. *Studies in Religion*, 29(2), S. 167–181.
- Snyder, C.R., Harris, C., Anderson, J.R., Holleran, S.A., Irving, L.M., Sigmon, S.T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle C. & Harney, P. (1991). The will and the ways. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), S. 570–585.
- Staudigle, G. (2002). Inhalte des Religionsunterrichts. In F. Weidmann (Hg.), *Didaktik des Religionsunterrichts. Neuauflage* (S. 213–257) (8. Aufl.). Donauwörth: Auer.
- Stoodt, D. (1975a). *Religionsunterricht als Interaktion*. Düsseldorf: Pro Schule.
- Theißen, G. (2003). *Zur Bibel motivieren*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Tillich, P. (1958). *Systematische Theologie*, Bd. 2. Stuttgart: EVA.
- Tillich, P. (1966). *Systematische Theologie*, Bd. 3. Stuttgart: EVA.

- Tracy, J.L. & Robins, R.W. (2007). The psychological structure of pride. A tale of two facets. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(3), S. 506–525.
- Vogt, T. (1993). *Angst und Identität im Markusevangelium. Ein textpsychologischer und sozialgeschichtlicher Beitrag*. Freiburg: Universitätsverlag Freiburg Schweiz.
- Weder, H. (1986). Hoffnung II. In G. Müller (Hg.), *Theologische Realenzyklopädie*, Bd. 15, S. 484–491. Berlin: de Gruyter.
- Weinert, F.E. (2001a). Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In ders. (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Weinert, F.E. (2001b). Concept of competence. A conceptual clarification. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Hg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Welker, M. (1986). Hoffnung und Hoffen auf Gott. In H. Deuser, G.M. Martin, K. Stock & M. Welker (Hg.), *Gottes Zukunft – Zukunft der Welt* (S. 23–38). München: Kaiser.
- Wertenbruch, M. & Röttger-Rössler, B. (2011). Emotionsethnologische Untersuchungen zu Scham und Beschämung in der Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, S. 241–257.
- Yang, Y., Read, S.J. & Miller, L.C. (2006). A taxonomy of situations from Chinese idioms. *Journal of Research in Personality*, 40, S. 750–778.
- Zarnow, C. (2010). *Identität und Religion*. Tübingen: Mohr Siebeck.

