

GEORGE REILLY

### SINNERSCHLIESSUNG UND EMOTIONEN

Ein Beitrag zur Frage der emotionalen Dimension des Religionsunterrichts

Die emotionale Dimension des Religionsunterrichts wird auf drei ineinanderfließenden Ebenen in der Religionspädagogik diskutiert:

- a) von der Struktur des Lerngegenstandes her, d.h. aufgrund sachlogischer Argumente, welche den eigenständigen, ganzheitlichen Charakter der religiösen Erfahrung betonen, wird die Bedeutung der Emotionen für die Erschließung von religiöser Erfahrung hervorgehoben, "da sie über eine kognitive Erfassung allein noch nicht einmal in Ansätzen erfahrbar"<sup>1</sup> ist. Hier geht es um die Struktur der religiösen Erfahrung selber und um die erkenntnistheoretische Rolle der Emotionen in der Erfassung dieser Erfahrung.
- b) ein therapeutisch orientierter Religionsunterricht hebt die Rolle der Gefühle in der Entwicklung der persönlichen Identität besonders hervor. Von einem psychoanalytischen Ansatz ausgehend wird Religion im Blick auf ihre Funktion im Sozialisationsprozeß gesehen, und dementsprechend zielt der therapeutische Religionsunterricht auf eine Aufarbeitung der affektiven Erfahrungen, die in der religiösen Sozialisation wichtig sind.
- c) in Anlehnung an ganzheitliche Lerntheorien wird die affektive Dimension des Lernprozesses selber betont. Das persönliche Betroffensein oder die Verinnerlichung von bestimmten Sachverhalten werden als notwendige Merkmale eines religiösen Lernprozesses definiert. Wenn es um die Erziehung von Haltungen oder Verhaltensweisen im Religionsunterricht geht, wird die Bedeutung von affektiven Identifikationsmöglichkeiten in einem solchen Lernprozeß unterstrichen. Die affektive Beziehungsebene spielt eine wichtige Rolle in neueren didaktischen Überlegungen zum Lernen.<sup>2</sup> Insgesamt wird auf die besondere motivationsfördernde oder -hemmende Rolle der Emotionen im Lernprozeß überhaupt hingewiesen.

In diesem Aufsatz möchte ich den Versuch unternehmen, von einer Theorie der Emotionen ausgehend diese verschiedenen Ansätze zu diskutieren. Es geht mir darum, die hierzulande bisher vorwiegend psychoanalytische Sicht der Emotionen um eine kognitive Dimension zu erweitern und zu zeigen, daß der affektive Aspekt der religiösen Erfahrung einen sinnerschließenden Kern hat, der eindeutige Konsequenzen für die Religionsdidaktik aufweist.

1 A. Biesinger, Die vergessene Kategorie des Emotionalen im Religionsunterricht, in: rhs 22 (1979) 155-161, hier 156.

2 Vgl. z.B. H.-G. Helmbrock, Psychologische Konzepte in der Religionspädagogik, in: EvErz 33 (1981) 468-479, hier 470f.

## I Emotionstheorie

### 1. Die Vielfalt der Emotionen

Emotionen sind sehr vielfältig und vielschichtig. Eine erste grobe Einteilung unterscheidet zwischen relativ kurz andauernden affektiven Zuständen (Affekten wie z.B. Zorn) und länger anhaltenden Zuständen (Stimmungen wie z.B. glücklich sein). Hinzu kommen Dispositionen zu solchen affektiven Zuständen, wie z.B. Ängstlichkeit, die aber selber keine affektiven Zustände sind. Man kann auch unterscheiden zwischen a) dem Innen- oder Erlebnisaspekt, b) dem Verhaltensaspekt, c) dem neurophysiologischen Aspekt und d) dem Ausdrucksaspekt der Emotionen.<sup>3</sup>

### 2. Der kognitive Kern der Emotionen

Seit der kognitiven Wende in der Psychologie, d.h. seitdem Prozesse des Bewußtseins selber wieder zum Gegenstand der psychologischen Forschung geworden sind, steht der 'kognitive Kern' der Emotionen im Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses. Man redet sogar von einer 'kognitiven Theorie' der Emotionen.<sup>4</sup> Während frühere Theorien die Emotionen mit den körperlichen Empfindungen (James, Lange), mit den Trieben (Freud), mit dem Verhalten (Behaviourismus) gleichsetzten, sind diese verschiedenen Aspekte in einer kognitiven Theorie der Emotionen zwar wichtig, haben aber nicht die ausschlaggebende Bedeutung, die ihnen früher beigemessen wurde. Sowohl die physiologische Theorie von W. James als auch die traditionelle Theorie von Descartes und Hume faßten die Emotionen primär als passive innere physiologische oder seelische Erregungen auf, die demjenigen, der sie erlebt, und auch nur ihm, unmittelbar zugänglich sind und die nur sekundär und unvollkommen in einer sprachlichen Form ihren Ausdruck finden. D.h. in diesen Theorien wird ein Kern im Menschen vorausgesetzt, wo unmittelbare Erlebnisse oder Erfahrungen gemacht werden können, unabhängig von dem aktiven Vermögen des menschlichen Geistes. Die Theorie von James und Lange ist eigentlich eine Fortsetzung auf physiologischer Ebene der traditionellen Theorie von Descartes und Hume. Die kognitive Theorie dagegen macht ernst mit der neuzeitlichen Einsicht, daß alle menschlichen Erfahrungen von Denkkategorien und von der Sprache aktiv geformt werden.<sup>5</sup> Was nicht gleich heißt, daß es sich um rationale Kategorien oder um eine diskursive Sprache handeln muß.

<sup>3</sup> Vgl. D. Ulrich, *Das Gefühl*, München/Wien/Baltimore 1982, 41f.

<sup>4</sup> Ebd. 111-114.

<sup>5</sup> W. Proudfoot, *Religious Experience, Emotion and Belief*, in: *Harvard Theological Review* 70 (1977) 343-367.

Zum kognitiven Kern einer Emotion gehören drei wesentliche Elemente. Diese können folgendermaßen beschrieben werden: die Wahrnehmung eines Sachverhalts (ein Schießgewehr ist auf mich gerichtet), das Wissen um bestimmte Eigenschaften dieses Sachverhalts (das Schießgewehr kann töten), die Einschätzung dieser Eigenschaften in Bezug auf den Betroffenen als angenehm oder unangenehm (die Kugel kann mich töten).

Schwierigkeiten entstehen, wenn man versucht, diesen kognitiven Aspekt der Emotionen näher zu beschreiben. Die beiden Elemente, die Wahrnehmung eines Sachverhalts und das Wissen um bestimmte Eigenschaften dieses Sachverhalts sind in ihrer Struktur relativ klar. Probleme treten beim dritten Element, bei der Einschätzung der Eigenschaften in Bezug auf den Betroffenen, auf. Eine rationalistische Auslegung dieses 'Urteils' läuft Gefahr, die Qualität und Form der 'Innenseite' der Emotionen zu vernachlässigen. Die Emotionen sind auf jeden Fall nicht das Produkt eines kognitiven Urteils seitens des Betroffenen. Dies war eine der ersten Versionen der kognitiven Theorie, vertreten vor allem durch M.B. Arnold und R.S. Lazarus.<sup>6</sup> Dieses Modell eines kausalen Verhältnisses zwischen Einschätzung und Emotion konnte aber nicht lange aufrechterhalten werden, denn es müßte nach dieser Theorie möglich sein, Emotionen durch eine Veränderung der Einschätzung des Sachverhalts zu verändern, was bekanntlich nicht immer stimmt. Meine Angst vor dem Fliegen ändert sich nicht notwendigerweise dadurch, daß ich jetzt weiß, daß es ein relativ sicheres Verkehrsmittel ist. Die Bestimmung dieses Verhältnisses Emotion - Wissen ist maßgebend dafür, welche Rolle der Wissensvermittlung und dem Erwerb von rationalen Kompetenzen in der Erziehung von Gefühlshaltungen und Dispositionen zugeordnet wird.

Zur Zeit herrscht die Meinung, daß Emotionen nicht das Ergebnis irgendwelcher intentionalen kognitiven Leistungen sind, sondern daß sie selber intentionale Zustände sind.<sup>7</sup> D.h. die Bewertung eines Sachverhalts ist selber ein wesentliches Merkmal einer Emotion und nicht das, was eine Emotion verursacht. Dieser Begriff der 'Einschätzung' muß aber sehr weit gefaßt werden. Es muß nicht immer ein bewußtes Urteil sein. Es kann so unterschiedliche Dinge einschließen wie einen Wunsch (Liebe), ein Verhalten (weglaufen vor Angst) oder Neigungen zu einem bestimmten Verhalten.<sup>8</sup> Ich werde weiter unten auf diesen Punkt zurückkommen. Zuerst möchte ich auf die intention-

6 Vgl. Ulich (s. Anm. 3), 27f.; J. Marks, A Theory of Emotion, in: *Philosophical Studies* 42 (1982) 227-242, hier 228f.

7 Marks, (s. Anm. 6), 230.

8 G. Pitcher, Emotionen, in: G. Kahle (Hg.), *Logik des Herzens. Die soziale Dimension der Gefühle*, Frankfurt a.M. 1981, 82-107, hier 91-93.

nale Struktur der Emotionen näher eingehen.

### 3. Die Intentionalität der Emotionen

Eine Analyse der Sprache der Emotionen zeigt, daß Emotionen einen Objektbezug implizieren: man freut sich auf etwas. Diese Intentionalität der Emotionen, wie diese Objektbezogenheit in der philosophischen Fachsprache heißt, hat folgende wichtige Konsequenz: der Bezug zwischen der Einschätzung eines Sachverhalts und den Eigenschaften dieses Sachverhalts ist nicht zufällig, sondern konstitutiver Natur. Die Angst eines Soldaten an der Front ist in der objektiven Feststellung der tödlichen Wirkung des ihm gegenüber stehenden Kriegsgeräts begründet. Es handelt sich hier um ein logisches und nicht um ein kausal-empirisches Verhältnis zwischen der Emotion 'Angst' und der Einschätzung der Wirkung des Kriegsgeräts. Da diese Einschätzung besonders in Bezug auf die Bedeutung des Sachverhalts für den Betroffenen falsch sein kann (es handelt sich nicht um ein feindliches, sondern um ein eigenes Kriegsgerät), kann man von begründeten und unbegründeten Emotionen reden.

Diese objektive Grundlage gilt aber nicht für alle Emotionen. Für manche Gefühle lassen sich nur subjektive Gründe finden. Die Faszination, die jemand beim Betrachten eines Bildes empfindet, kann auf die subjektive Wahrnehmung der Komposition des Bildes zurückgehen. Gerade hier muß die Kulturabhängigkeit in der Entstehung mancher Gefühle betont werden.<sup>9</sup>

In die subjektive Wahrnehmung einer Situation gehen bewußte und unbewußte Momente ein. Die psychoanalytische Forschung hat uns gelehrt, daß gegenwärtige affektive Zustände und Dispositionen durch frühkindliche Interaktionen mit den Eltern mitgeprägt sind. Dies zwingt zu einer Erweiterung des Begriffs der Intentionalität. Sie bezieht sich nicht nur auf die gegenwärtige, bewußte 'externe' Welt des Betroffenen, sondern auch auf frühkindliche Ereignisse, die intrapsychisch als unbewußte Interaktionsrepräsentanten fortbestehen.

Als Problem bleibt noch die genaue Bestimmung des Verhältnisses zwischen diesen frühkindlichen Erlebnissen und gegenwärtigen Emotionen und Dispositionen. Vor allem müßte geklärt werden, inwiefern eine kausale Auslegung dieses Verhältnisses zulässig ist, oder ob es sich nicht eher um ein Verhältnis im Sinne einer Matrix handelt, die unsere gegenwärtigen Emotionen konturiert.<sup>10</sup> Die psychoanalytische Einsicht in die Bedeutung frühkindlicher Interaktionen für gegenwärtige Emotionen kann auf jeden Fall die ganze

9 R.C. Solomon, Emotionen und Anthropologie: Die Logik emotionaler Weltbilder, in: Kahle (s. Anm. 8), 233-253, hier 234.

10 W. Mertens, Emotionale Sozialisation, in: K. Hurrelmann und D. Ulich (Hg.), Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim 1980, 669-692, hier 672.

Struktur gegenwärtig erlebter affektiver Zustände oder Dispositionen nicht erklären.

#### 4. Selbsterfahrung und Sinnerschließung

Da in den Emotionen der Sachverhalt für den Betroffenen als angenehm oder unangenehm erlebt wird, gibt es außer dem Objektbezug ein Selbstverhältnis in den Emotionen, in dem ich mich oder bestimmte Bereiche meiner Existenz als angenehm bzw. unangenehm erfahre. Ich erfahre mich als von den Eigenschaften des Sachverhalts betroffen; ich erfahre mich in meinem Wohl als angenehm oder unangenehm von diesem Sachverhalt betroffen. Was heißt es aber, sich in seinem Wohl als angenehm bzw. unangenehm betroffen erfahren? In affektiven Zuständen wird eine Situation oder ein Sachverhalt in einem bestimmten Licht in bezug auf mich wahrgenommen.<sup>11</sup> Es bedeutet, daß in affektiven Zuständen meine jetzt zu vollziehende Existenz als eine angenehme oder unangenehme Aufgabe meinem Willen erschlossen wird. Die Stimmungen erschließen die Existenz in einem bestimmten Wie für den Willen: das Existierenmüssen wird als angenehm/unangenehm, als sinnvoll, sinnlos oder sogar als rätselhaft erlebt.<sup>12</sup>

Die Valenz der Emotionen ist also mehr als ein bloß momentanes angenehmes oder unangenehmes Gefühl. Sie schließt eine komplexe Wahrnehmungsstruktur mit ein, die unsere Erfahrung der Welt bestimmt und uns die Sinnqualität dieser Erfahrung erschließt.<sup>13</sup> In affektiven Zuständen haben wir einen der Grundpfeiler einer Erkenntnisform, die sich wesentlich von der Form der Erkenntnis unterscheidet, die durch die objektivierende Vernunft vermittelt wird. In der rationalen Erkenntnis wird die Welt zum Objekt der Erkenntnis des Subjekts. Die Welt wird verdinglicht und der Mensch wird ihr Herr und Bezwingler. Dieses ist das Weltbild, welches unsere heutige naturwissenschaftliche und technische Vernunft bestimmt. Die Erkenntnis der instrumentellen objektivierenden Vernunft dient der Bemächtigung der Natur. Hier wird Erkenntnis funktionalisiert im Hinblick auf die Herrschaft des Subjekts, des Selbst, über die Natur. In diesem Modell können Emotionen nur in der Funktion der Regulierung und Steuerung von solchen verdinglichenden Erkenntnisprozessen ('Informationsverarbeitungsprozessen!!!') auftreten. Mit solchen physikalischen-funktionalistischen Begriffen werden aber die Emotionen selber verdinglicht.

11 W. Alston, Emotion und Gefühl, in: Kahle (s. Anm. 8), 16; ferner: W.K. Kay, Reason and Emotion: a Problem in Religious Education, in: Lumen Vitae 38 (1983) 89-101, hier 92.

12 E. Tugendhat, Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung, Frankfurt a.M. 1979, 208f.

13 Vgl. Solomon (s. Anm. 9), 239-241.

Im Gegensatz dazu wird hier behauptet, daß affektive Zustände einen Eigenwert haben und daß sie dem Individuum eine Qualität vermitteln, die zunächst nicht mit den Kategorien des verdinglichenden Verstandes, sondern mit denen der Einbildungskraft entfaltet wird. Die Einbildungskraft hat die Fähigkeit, Bilder zu entwerfen, in denen der sinnvollen, sinnlosen und rätselhaften Qualität von affektiven Zuständen inhaltliche Konturen gegeben wird. In diese Tätigkeit der Einbildungskraft gehen geschichtlich und gesellschaftlich vermittelte und auch unbewußte Erfahrungen und Wünsche (z.B. aus der frühen Kindheit) mit ein.

In den Emotionen, die einen direkten Objektbezug haben (z.B. Furcht, Reue), wird die Erfahrung der eigenen Existenz indirekt über den das Wohl des Betroffenen 'affizierenden' Sachverhalt erlebt. Bei den Stimmungen dagegen tritt diese Selbsterfahrung in den Vordergrund. Der Grund hierfür liegt im unterschiedlichen Objektbezug der affektiven Zustände. Während die kurzanhaltenden Emotionen sich auf bestimmte Eigenschaften eines konkreten extra-subjektiven Sachverhaltes beziehen, beziehen sich Stimmungen auf das Leben als ganzes. Die Selbsterfahrung, die in den Stimmungen erlebt wird, betrifft unser Wohl in bezug auf das ganze Leben: mein persönliches Leben als ganzes wird mir in meinen Stimmungen positiv oder negativ, bzw. sinnvoll oder sinnlos erschlossen.

Die Selbsterfahrung, die in den Emotionen gemacht wird, darf nicht privatistisch verstanden werden. Die Intentionalität der Emotionen besagt, daß das Individuum sich selbst in seinem Verhältnis zur Welt erfährt. Auch wenn wie in den Stimmungen die Selbsterfahrung im Vordergrund steht, ist der Objektbezug trotzdem vorhanden als Verhältnis des Individuums in seiner Umwelt insgesamt. Es ist kein privater innerer Kern des Individuums, der in den Emotionen erfahren wird, sondern die sinnvolle bzw. sinnlose Qualität seiner Interaktion mit der Welt wird dem Individuum erschlossen. Den traditionellen Theorien von Descartes und Hume liegt die Vorstellung zugrunde, daß der Mensch ein inneres privates 'Ich' besitzt, wo die Emotionen erlebt werden und die konsequenterweise nur ihm zugänglich sind. Dieser "cartesianische Mythos"<sup>14</sup> konnte erst in diesem Jahrhundert überwunden werden.<sup>15</sup> Sozialpsychologische Befunde bestätigen diesen intersubjektiven Charakter von affektiven Erfahrungen.<sup>16</sup>

14 G. Ryle, *The Concept of Mind*, Harmondsworth 1963, Kap. I.

15 Vgl. M. Heidegger, *Sein und Zeit*, Tübingen 1968, § 25 und 64.

16 Mertens (s. Anm. 10), 671f.

Dieses Selbstverhältnis als Verhältnis zur persönlichen Interaktion mit der Umwelt hat weitreichende Konsequenzen für die Entwicklung der persönlichen Identität. Dieser Aspekt steht im Mittelpunkt der psychologischen und vor allem der tiefenpsychologischen Forschung der Emotionen. Es muß auch gleichzeitig daran erinnert werden, daß seit Descartes und Kant das Selbstverhältnis grundlegende Bedeutung für die Möglichkeit einer persönlichen Identität und einer wahren Erkenntnis hat. Es ist wichtig, den Zusammenhang zwischen den beiden Begriffen Erkenntnis und Identität, der einen fundamentalen Zug des neuzeitlichen Denkens darstellt, zu sehen. Erst die Transformation der traditionellen rationalistischen und privatistischen Konzeption dieses Selbstverständnisses in diesem Jahrhundert (M. Heidegger auf S. Kierkegaard aufbauend) hat die Anfänge einer tragfähigen philosophischen Grundlage für die Erforschung der Emotionen gelegt. Die Entdeckung der affektiven Dimension des Selbstverhältnisses und ihre Bedeutung für die Entfaltung der persönlichen Identität ist inzwischen um verschiedene psychologische Gesichtspunkte wesentlich erweitert worden. Die Erforschung der persönlichen Identität kann sich aber nicht erschöpfen in der psychologischen Frage nach der ontogenetischen Wurzel ihrer Entwicklung. Identitätsentwicklung hat auch eine Sinn dimension, deren Qualität in affektiven Erfahrungen dem Individuum erschlossen wird.

##### 5. Emotionen und Verhalten

Ein weiterer Aspekt der Emotionen, der wichtig ist, ist ihre Verhaltenskomponente. Obwohl dieser Aspekt generell zu den Merkmalen der Emotionen gezählt wird, muß das Verhältnis zwischen den affektiven Zuständen und dem Verhalten sehr differenziert behandelt werden. Man kann z.B. feststellen, daß eine emotionale Erregung zu ganz unterschiedlichen Handlungen führen kann und daß aus unterschiedlichsten Emotionen heraus die gleichen Handlungen folgen können.<sup>17</sup> Es gibt also kein unmittelbares kausales Verhältnis zwischen Emotionen und Verhalten. Es gibt sogar manche Emotionen (die 'stillen Leidenschaften': z.B. Trauer, Reue), die überhaupt keine spezifische Handlung oder kein spezifisches Verhalten und auch keine Tendenz zu einem spezifischen Verhalten implizieren.<sup>18</sup> Die behaviouristische Reduktion der Emotionen auf eine Reaktion gegenüber Signalen und Stimuli, die sich im emotionalen Verhalten zeigt, macht den methodologischen Fehler, das Verhältnis Emotion - Verhalten ausschließlich als ein kausal-empirisches zu verstehen. Das emotionale Verhalten wird dann funktionalistisch interpretiert im Hinblick auf die Adaptation des Individuums zu seiner Umwelt. In der

17 Ulich (s. Anm. 3), 24; Alston (s. Anm. 11), 15f.

18 Ulich (s. Anm. 3), 20; Pitcher (s. Anm. 8), 93; Alston (s. Anm. 11), 16.

Psychologie ist man geneigt, eine von der Biologie übernommene funktionalistische Denkweise vorzuziehen, nach welcher die Emotionen die Verhaltensregulation wahrnehmen, um das Gleichgewicht des Individuums als Organismus in seiner Beziehung zur Umwelt zu stabilisieren. Dieses im behaviouristischen Ansatz kurzzeitige und zum Teil fehlerhafte Verständnis des emotionalen Verhaltens, das auch in manchen Lerntheorien vertreten wird, raubt den Emotionen ihren Eigenwert als eine eigenständige sinnerschließende Dimension menschlicher Erfahrung.

Natürlich bestehen zwischen Emotionen und bestimmten Verhaltensweisen begriffliche Zusammenhänge (ein trauriger Mensch lacht normalerweise nicht). Manche Handlungen implizieren bestimmte konstitutive Emotionen<sup>19</sup> (z.B. impliziert die Teilnahme am Gottesdienst eine gewisse innere Haltung). Diese begrifflichen Zusammenhänge schließen die empirisch nachweisbare Kulturabhängigkeit der Emotionen nicht aus, die in der neueren Forschung betont wird.<sup>20</sup> Die begriffliche Verbindung zwischen Emotion und ihrem Ausdruck im Verhalten ist ein Aspekt der kognitiven Struktur der Emotionen, die eine Form von Urteil über einen Sachverhalt miteinschließt. Die Verbindung ermöglicht eine gewisse Zuordnung zwischen affektivem Zustand bzw. Disposition und Verhalten, ohne dieses Verhältnis kausal-empirisch auffassen zu müssen.<sup>21</sup>

Die Erforschung der Emotionen in ihrem Verhältnis zum Lernen muß die Phase der funktionalistischen Denkweise überwinden, die den Emotionen eine Steuerungsfunktion in kognitiven objektivierenden Lernprozessen zuordnet. Wichtiger für die Religionspädagogik auf jeden Fall wäre die Erforschung der Entwicklung der affektiven Fähigkeit der Sinnerschließung im Kindes- und Jugendalter und das Verhältnis dieser Fähigkeit zur Entwicklung des konkreten und formalen Denkens (Ansätze bei J.W. Fowler<sup>22</sup>).

## II Religion und die Emotion

Die Diskussion um das Verhältnis zwischen Religion und den Emotionen hat verschiedene Richtungen eingeschlagen. Eine Richtung, im wesentlichen von

19 J.M. Rich, *Moral Education and the Emotions*, in: *Journal of Moral Education* 9 (1979/80) 81-87, hier 82f.

20 Proudfoot (s. Anm. 5), 347; Ullich (s. Anm. 3), 157.

21 Solomon (s. Anm. 9), 239.

22 J.W. Fowler, *Stages of Faith*, San Francisco 1981.

der analytischen Philosophie geprägt, versucht dieses Verhältnis durch eine Untersuchung des Gebrauchs des Begriffs 'Religion' in der Alltagssprache zu klären. Die anderen Richtungen sind phänomenologisch oder neuerdings psychologisch orientiert und nehmen die religiöse Erfahrung selber ins Visier um den affektiven Gehalt und individuelle Bedeutung dieser Erfahrung freizulegen.

### 1. Der sprachanalytische Ansatz

Die Stärke der analytisch-philosophischen Betrachtung dieses Verhältnisses Religion - Emotion liegt im meines Erachtens schlüssigen Nachweis des begrifflich notwendigen Zusammenhangs zwischen Religion und bestimmten Emotionen. In diesem Ansatz geht es also nicht um das faktische Vorhandensein, Herkunft oder Funktion irgendwelcher Gefühle im religiösen Erlebnis, sondern um den logischen Beweis, daß der Gegenstand des religiösen Glaubens der Emotion 'Ehrfurcht' würdig ist. J. Wilson, ein in Oxford (England) lehrender Philosoph und Erziehungswissenschaftler, der diesen Ansatz in der Religionspädagogik am konsequentesten vertritt<sup>23</sup>, macht aber den entscheidenden Fehler, das Auftreten einer Emotion von ihrer rational verstandenen Bewertungsstruktur abhängig zu machen. Die Auswirkungen dieses Fehlers zeigen sich im Versuch Wilsons, eine Taxonomie von Lernzielen für den Religionsunterricht von diesem begrifflichen Zusammenhang und von einem eng rationalistisch konzipierten Bildungsbegriff her abzuleiten. Einübung in den rationalen Umgang mit den religiösen Emotionen als oberstes Ziel des Religionsunterrichts leitet die Aufstellung dieser Taxonomie. Daran wird aber deutlich, daß der Nachweis eines begriffslogischen Zusammenhangs zwischen Religion und Emotion nicht ausreicht, um eine Intellektualisierung des Religionsunterrichts zu vermeiden. Andere Zusammenhänge, vor allem ein erweiterter Bildungsbegriff, müssen herangezogen werden, um die ganze Breite der pädagogischen und didaktischen Möglichkeiten des unterrichtlichen Umgangs mit der affektiven Dimension der religiösen Erfahrung voll auszuschöpfen.

### 2. Der phänomenologische Ansatz

Die phänomenologische Analyse der religiösen Erfahrung findet bei manchen Religionspädagogen großen Anklang. Es gibt, so wie ich das sehe, zwei Richtungen innerhalb dieses Ansatzes. Eine Richtung betont den unmittelbaren Charakter der religiösen Erfahrung oder des religiösen Erlebnisses als 'Gefühl des Numinosen' im Sinne von R. Otto. In diesem Gefühl ist ein Wissen über das Numinose unmittelbar gegeben. Dieses Gefühl ist grundsätzlich vorsprach-

<sup>23</sup> Siehe J. Wilson, *Education in Religion and in the Emotions*, London 1971.

lich und vorreflektiert. Es läßt sich nicht definieren: es übersteigt die Grenzen unserer Sprache und unseres Denkens. Es kann nicht von außen beobachtet werden, sondern nur im Erlebnis in einem introspektiven Akt erkannt werden.<sup>24</sup>

Diese Auffassung birgt eine für den Religionsunterricht folgenreiche Schwierigkeit in sich: der grundsätzlich private Charakter dieser affektiven Erfahrung schließt die Möglichkeit einer Kommunikation (z.B. in einer Unterrichtssituation) über diese Erfahrung aus. Es sei denn, man läßt die Möglichkeit einer nicht-verbalen symbolischen Ausdrucksform für diese Erfahrung zu. Die Annahme einer unmittelbaren vorkognitiven affektiven religiösen Erfahrung kann sich zwar auf die lange augustinish-franziskanische Tradition berufen, in welcher diese Möglichkeit ein Eckpfeiler des Verhältnisses des Menschen zu Gott darstellt.<sup>25</sup> Das Problem liegt aber im 'unmittelbaren Charakter' dieser Erfahrung, in der die Möglichkeit einer menschlichen Erkenntnis, die alle sprachlichen und kognitiven Vermögen des menschlichen Geistes übersteigt und die eine direkte Erfahrung Gottes darstellt, impliziert wird. Diese Betrachtungsweise muß sich mit dem neuzeitlichen Grundsatz auseinandersetzen, daß alle menschlichen Erfahrungen von menschlichen Denkformen und von der menschlichen Sprache geprägt sind. Dies hat keineswegs zur Folge, daß Emotionen im religiösen Bereich mit rationalen Denkkategorien und objektivierenden sprachlichen Ausdrucksformen besetzt werden müssen. Sie sind von anderen eigenständigen Denkkategorien geprägt und haben ihre eigenen nicht-objektivierenden Ausdrucksformen. Diese 'Kulturabhängigkeit' der (religiösen) Emotionen widerspricht der Möglichkeit eines a priori vorgegebenen, spezifisch religiösen Gefühls des Numinosen. Emotionen im religiösen Bereich, auch wenn sie für religiöse Erfahrung begrifflich konstitutiv sind, können faktisch nur im Rahmen einer entsprechenden Sozialisation entstehen.<sup>26</sup>

Die andere Richtung innerhalb des phänomenologischen Ansatzes geht davon aus, daß der Glaube zunächst nicht als unmittelbares Erlebnis der Transzendenz, sondern indirekt in alltäglichen menschlichen Erfahrungen erfahren wird. Interessant in unserem Zusammenhang ist, daß die Erfahrungen, die in dieser Hinsicht besonders betont werden, oft affektive Erfahrungen sind, die wir in unserem Alltag erleben (Freude, Freundschaft, Leiden usw.). Es wird ferner oft darauf hingewiesen, daß diese Erfahrungen einen sinnerschließenden Charakter haben. Meistens handelt es sich um langfristige affektive Zustände, die einen stimmungsähnlichen Charakter haben (z.B. Trauer) und in denen die Sinnlosigkeit oder die Rätselhaftigkeit der mensch-

24 Siehe R. Otto, *Das Heilige*, Gotha 1927, Kap. III.

25 K.-H. zur Mühlen, Art. Affekt II, in: TRE I (1977) 599-612.

26 Vgl. M.J. Langeveld, *Das Kind und der Glaube*, Braunschweig 1959, 81.

lichen Existenz ganz allgemein erschlossen wird.<sup>27</sup> Manche Autoren betonen mit Recht die Ambivalenz dieser Erfahrungen.<sup>28</sup> Ihr Sinngehalt ist nicht eindeutig, keine reine Gegebenheit und bedarf deswegen der Interpretation. Aufgrund der Interpretation der affektiven Erfahrung wird die Existenz des einzelnen und die Welt, die ihn umgibt, in einem bestimmten Licht gesehen: als sinnvolle, sinnlose oder rätselhafte Aufgabe.

Dieser Ansatz ist in der neueren Religionspädagogik auf breite Zustimmung gestoßen. Die Wechselbeziehung zwischen der Offenbarung und diesen affektiven Erfahrungen ist zu einem Grundpfeiler der Korrelationsdidaktik geworden und prägt alle Phasen der Curriculararbeit von der Entwicklung von Lehrplänen bis zur inhaltlichen Gestaltung des Religionsunterrichts selber.

Bei der Auswahl von 'Grund' Erfahrungen, die in dieser Curriculararbeit bestimmend sind, greift man gern auf die Ergebnisse der psychologischen Forschung zurück, um diese Auswahl zu sichern.<sup>29</sup>

### 3. Der psychologische Ansatz

In der psychoanalytisch-orientierten Analyse der affektiven Dimension der religiösen Erfahrung wird diese Erfahrung als eine von der lebenslangen affektiven Auseinandersetzung mit Mutter- und Vaterfiguren geprägte Erfahrung verstanden, die am Prozeß der Ichentwicklung teilnimmt. In diesem Verständnis der religiösen Erfahrung steckt die psychoanalytische Theorie der Emotionen: religiöse Erfahrung hat eine interaktionistische Struktur, die ihre ontogenetische Wurzel in der Beziehung des Kindes zu seinen Bezugspersonen am Beginn des Lebens findet. Die grundlegende Struktur bildet sozusagen die Matrix für alle weiteren affektiven (inklusive religiösen) Erfahrungen des Individuums, in denen diese Matrix immer wieder entweder bewußt oder unbewußt vergegenwärtigt wird.<sup>30</sup>

Biologisch-physikalische Begriffe wie Trieb, Energie, Spannung, Entladung, Gleichgewicht bestimmten in der klassischen Psychoanalyse die Darstellung der Rolle der Emotionen in der Auseinandersetzung mit den Elternsymbolen. Emotionen wurden als trieb-energetische Vorgänge, die nach dem Prinzip der Gleichgewichtserhaltung in der Verteilung von Energie ablaufen, aufge-

27 G. Milanesi, Glaubenserfahrung und Sozialisation, in: G. Stachel u.a. (Hg.), Sozialisation - Identitätsfindung - Glaubenserfahrung, Zürich/Einsiedeln/Köln 1979, 101-121, hier 102f.

28 W. Kasper, Der Gott Jesu Christi, Mainz 1982, 115.

29 Vgl. z.B. G. Baudler, Der größere Vater, in: Schule und Mission 1982 (Heft IV), 244-253.

30 Mertens (s. Anm. 10), 671f.

faßt.<sup>31</sup> Sie funktionieren in diesem Modell als Regulatoren des Gleichgewichts in zwischenmenschlichen Beziehungen, indem sie Störungen signalisieren und Ausgleiche ermöglichen.

Die sozialpsychologische Erweiterung der psychoanalytischen Sicht hat die zugrundeliegende anthropologische Annahme dieses prinzipiell für sich isolierbaren Trieb-Subjekts als eine cartesianische-solipsistische Auffassung des Menschen durchschaut.<sup>32</sup> Die neuere Psychoanalyse geht davon aus, daß frühkindliche Interaktionen durch gegenseitige Vorstellungen und Wünsche bezüglich der Reaktionen des Interaktionspartners geprägt werden und daß diese Wünsche durch andere affektive Strebungsqualitäten als nur die beiden traditionellen primären Triebbedürfnisse (die objektbezogenen Triebe Libido und Aggression) konstituiert werden. Es ist das Verdienst der narzißmustheoretischen Diskussion, die grundlegende Bedeutung der primärnarzißtischen Strebungen, das Verlangen nach Selbstbestätigung und die Sehnsucht nach Verschmelzung mit einem vollkommenen 'Objekt' aufgezeigt zu haben.<sup>33</sup> (Inwiefern dieses Verlangen des Individuums nach Harmonie ausschließlich der Interaktion zwischen Mutter und Kind entspringt oder ob es seine Wurzel in der natürlichen Religiosität der Seele, in den Archetypen, hat, möchte ich hier nicht diskutieren.)

In einer sehr interessanten Studien zeigt R. Preul auf, wie christliche Symbole die Entfaltung dieser beiden narzißtischen Erlebnismomente ermöglichen können.<sup>34</sup> Wichtig in der Erfüllung beider Tendenzen ist, daß beide Momente voll zur Geltung kommen können und daß sie gleichzeitig produktiv aufeinander verweisen. Die primäre Tendenz nach Verschmelzung mit einem vollkommenen Ganzen darf nicht auf Kosten der Existenz des konkreten Individuums erfüllt werden. Preul ist, meines Erachtens auch mit Recht, der Meinung, daß das christliche Wirklichkeitsverständnis die Existenz und Befriedigung beider Tendenzen erfüllen kann: eine gelungene Beziehung zu Gott schlägt um in eine aktive Lebensgestaltung.

Trotz dieser positiven Würdigung neuerer psychoanalytischer Einsichten muß doch auf ein grundlegendes Defizit dieser Forschungsrichtung hingewiesen

31 Ebd.; vgl. auch Ulrich (s. Anm. 3), 107.

32 K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik I, Gütersloh 1975, 113f.; Mertens (s. Anm. 10), 673-676.

33 Vgl. J. Scharfenberg, Einige Probleme religiöser Sozialisation im Lichte neuerer Entwicklungen in der Psychoanalyse, in: WzM 26 (1974) 343-352, hier 346ff.

34 R. Preul, Religion - Bildung - Sozialisation, Gütersloh 1980, 215-238.

werden. Wie oben schon gesagt wurde, ist aus psychoanalytischer Sicht die Rückkoppelung gegenwärtiger Gefühlszustände, vor allem im zwischenmenschlichen Bereich, an frühere in der Kindheit erlebte Interaktionen maßgeblich. Jetzige Gefühlszustände sind aber auf diese unbewußten Repräsentationen nicht reduzierbar. Gegenwärtige bewußte Momente haben auch ihre Bedeutung für affektive Zustände. Es ist auch anzunehmen, daß andere, z.B. gesellschaftliche und kulturelle Faktoren und die laufende Erfahrung des Individuums diese bewußten und unbewußten Momente modifizieren.<sup>35</sup> Eine Reduzierung der Emotionen auf frühere Interaktionen und ihre gegenwärtige unbewußte Repräsentation droht das auf extra-subjektiven Sinn gerichtete Erschließungspotential gegenwärtiger affektiver Erfahrungen zu übergehen.

### III Die emotionale Dimension des Religionsunterrichts

Die Berücksichtigung der emotionalen Dimension von Religion im Religionsunterricht hängt nicht nur von einer sachlogischen Beziehung zwischen Religion und den Emotionen, sondern auch von Erziehungszielen ab. Diese Erziehungsziele müssen aber so weit aufgefaßt werden, daß sie eine Entwicklung und Förderung der gesamten Persönlichkeit des Schülers zulassen. Notwendig ist nicht nur die Förderung der Fähigkeit, über sich und über seine Interaktion mit der Umwelt verfügen zu können, sondern auch die Fähigkeit, sich Sinn eröffnen zu können. Mündigkeit und Selbstbestimmung als Erziehungsziele dürfen daher nicht eng rationalistisch im Sinne eines Verfügungkönnens-über-etwas ausgelegt werden, eine Auslegung, die in unserer neuzeitlichen westlichen Geistesgeschichte dominiert.

Es ist gleichermaßen wichtig, Religion und Sinn nicht nur funktional zu verstehen, eine sozialwissenschaftlich-technologische Sichtweise, die auch in die Theologie Eingang gefunden hat.<sup>36</sup> Sinn und Glaube sind in ihrem Kern nicht etwas, das man mit Hilfe der instrumentellen Vernunft aneignen könnte, um darüber zu verfügen wegen einer bestimmten Funktion (z.B. der Kontingenzbewältigung). Es kommt darauf an, das Verhältnis zwischen Religion, Emotionen, Sinnerfahrung und Identitätsbildung so zu verstehen, daß Sinn und Glaube als Geschenk nicht verdeckt werden.

Die programmatischen Äußerungen mancher Autoren in Bezug auf die affektive Dimension des Religionsunterrichts unterliegen dem Fehler, daß aufgrund eines einseitigen oder falschen Verständnisses des 'Wesens' der Emotionen das Ziel der unterrichtlichen Bemühungen in dieser Hinsicht im

<sup>35</sup> Mertens (s. Anm. 10), 680.

<sup>36</sup> Vgl. z.B. F. Oser u.a., Stufen des religiösen Urteils, in: WzM 32 (1980) 386-398, hier 388.

Sinne einer Optimierung von Lernprozessen verstanden wird. Oder man greift auf psychologisch gesicherte 'Grunderfahrungen' (z.B. Geborgenheit) zurück, um in einem quasi-transzendentalen Sinne die Bedingungen der Möglichkeit der religiösen Ansprechbarkeit des Schülers zu sichern.<sup>37</sup> Das Problem liegt bei solchen Anlässen in der Funktionalisierung der Emotionen im allgemeinen und in der kritiklosen Übernahme der Vorstellung von erbbiologisch vorgegebenen, geschichtslosen, 'grundlegenden' Emotionen<sup>38</sup>, deren wissenschaftlicher Status in der Psychologie umstritten ist.<sup>39</sup> Ich will nicht behaupten, daß es keine Beziehung gibt zwischen der Affektivität des Heranwachsenden und der Entwicklung seiner Identität oder zwischen affektiven Erfahrungen und (religiösen) Lernprozessen. Es scheint mir jedoch schwierig, diese verschiedenen Momente anhand der zur Zeit herrschenden funktionalistischen Begrifflichkeit auf einer theologisch befriedigenden Weise in eine religionsdidaktische Theorie einzubinden.

Ich werde deswegen die Entwicklung des 'affektiven Bewußtseins' besonders betonen, nicht um die anderen Momente der Affektivität des Menschen (z.B. ihr Verhältnis zur Identitätsbildung) zu verneinen, sondern weil mir momentan eine Begrifflichkeit fehlt, anhand derer ich diese verschiedenen Momente pädagogisch und theologisch adäquat reflektieren könnte. Diese Akzentsetzung geschieht im Versuch, neueren kognitiven Theorien der Emotionen Rechnung zu tragen, ohne jedoch den kognitiven Kern der Emotionen und seine Bedeutung für die Erziehung rational zu verstehen.<sup>40</sup>

Die Betonung der affektiven Dimension von Religion im Religionsunterricht weist zwei grundlegende Aufgaben auf:

- a) zum einen soll der Schüler befähigt werden, sich auf die spezifisch affektive Erfahrung und auf die sinnerschließende Erkenntnisform, die in religiösen Ausdrucksformen (Riten, Feste, Symbole usw.) ihren Ausdruck findet, einzulassen;
- b) zum anderen soll er diese Erfahrung deuten können.

Es gilt die Schüler durch geeignete Methoden in die affektive religiöse Sicht der Welt und deren Inhalt einzuführen. Es müssen Methoden sein, die eine positive und sinnerschließende Begegnung mit religiösen symbolischen Ausdrucksformen im Unterricht ermöglichen. Nur eine positive Begegnung mit Religion kann den Zugang zu der besonderen Sicht der Welt, die

37 Baudler (s. Anm. 3), 236-251.

38 'Ebd. 238.

39 Ulich (s. Anm. 3), 40f. und 46f.

40 Wie z.B. Wilson (s. Anm. 23) und ihm folgend Kay (s. Anm. 11).

religiöse Erfahrung auszeichnet, eröffnen.<sup>41</sup> Wenn dies nicht gewährleistet wird, läuft man Gefahr, im Religionsunterricht ein 'hidden curriculum' zu vermitteln, das dem erklärten Selbstverständnis des Religionsunterrichts widerspricht.

Diese Forderung stößt auf eine grundlegende Schwierigkeit: Ist es praktisch möglich in den zwei Unterrichtsstunden, die im Normalfall dem Religionsunterricht zur Verfügung stehen, diese besondere Sicht zu vermitteln, wenn sonst in und außerhalb der Schule, die objektivierende Vernunft als allein legitime Erkenntnisform anerkannt wird? Wenn der Versuch aber nicht unternommen wird, wird der Religionsunterricht unglaubwürdig wirken und eine schulische religiöse Erziehung von vornherein scheitern.

Es ist hier nicht möglich, die Fülle von methodischen Anregungen, die den Anspruch erheben, die affektive Dimension der religiösen Erfahrung miteinzubeziehen, auf ihre pädagogische und theologische 'Stichhaltigkeit' hin zu überprüfen. In einer solchen Analyse scheinen mir zwei Kriterien wichtig zu sein: erstens, ob diese Methoden eine sinnerschließende Erfahrung ermöglichen, die pädagogisch und moralisch vertretbar ist - hier müßten alle diejenigen Methoden genauer unter die Lupe genommen werden, die von Methoden im affektiven Bereich im Sinne einer Technologie der Einstellungs- oder der Verhaltensänderung sprechen<sup>42</sup> -; zweitens, ob die Methoden, die verwendet werden, die Möglichkeit einer der Lebenswelt der Schüler angemessenen christlichen Interpretation der affektiven Erfahrung zulassen.

Wir haben schon gesehen, daß affektive Erfahrungen ambivalent sind und der Interpretation bedürfen. Der Sinn dieser Erfahrungen ist nicht etwas Vorgegebenes, Zeitloses, das es zu vermitteln gilt. Eine christliche Interpretation in einem ungeschichtlichen Sinne darf deswegen den Schülern nicht aufgezwungen werden. Die Orientierung, die der Lehrer anhand von christlichen Symbolen den Schülern in der Interpretation ihrer affektiven Erfahrung mit auf den Weg gibt, darf die wichtige kreative Komponente der Phantasie in der Entfaltung dieser Interpretation nicht ersticken. Traditionell wurden die Emotionen als rein passive (und nicht selten krankhafte) Zustände dargestellt. Erst im 18. Jahrhundert hat man ihnen eine aktive, schöpferische Kraft zuerkannt.<sup>43</sup> Auch wenn diese schöpferische Tätigkeit des 'affektiven Be-

41 Vgl. O.F. Bollnow, Studien zur Hermeneutik I: Zur Philosophie der Geisteswissenschaften, Freiburg/München 1982, 80-85 zum Thema 'freundliches Verstehen'.

42 Vgl. etwa S. Feldmann-Duda/K. Feldmann, Emotionale Erziehung in der Schule, in: WPB 24 (1972) 19-27, hier 26.

43 U. Franke/G. Oesterle, Art. Gefühl I, in: HWP III, Darmstadt 1974, 82-89, hier 83ff.

wußtseins in seinem Vorstellungsvermögen nicht eindeutig ist, ist der gestaltenden Phantasie in der Entfaltung der Interpretation Raum zu geben. D.h. den Schülern muß die Möglichkeit gegeben werden, Bilder, Symbole zu entwerfen, anhand derer sie den Inhalt ihrer affektiven Erfahrungen anfänglich konturieren können. Affektive Erfahrungen haben eine passive und eine aktive Seite, in welcher Sinnqualität erlebt und auch symbolisiert wird. Diese symbolische Gestaltung des Sinnes der affektiven Erfahrungen mittels der Phantasie geschieht in einer konkreten Lebenswelt des Schülers, die von sozio-kulturellen und unbewußten Faktoren geprägt ist und die in der Deutung der affektiven Erfahrungen einen erheblichen Anteil haben. Die überlieferten religiösen Symbole sind auch geschichtlich und gesellschaftlich vermittelte Ausdrucksformen. Eine Auseinandersetzung mit den faktischen Funktionen dieser religiösen Ausdrucksformen in der Geschichte und in der Lebenswelt des Schülers kann aber erst stattfinden, wenn der Schüler gelernt hat, die Sichtweise und den Inhalt der religiösen Symbole zu verstehen. Ohne das einfühlsame Sich-bewegen-können innerhalb der religiösen Symbole wirkt eine objektivierende Betrachtung vom Glauben verstellend, weil sie sich nur außerhalb des religiösen 'sinn-vollen' Rahmens bewegen würde.

Sinnerschließung in affektiven Erfahrungen im Religionsunterricht geschieht als ein Wechselverhältnis zwischen der einen Fähigkeit, sich auf die sinnerschließende Qualität von affektiven Erfahrungen einzulassen, und der anderen, diese Erfahrungen mit schöpferischer Phantasie religiös neu zu deuten. Diese Sicht der Sinnerschließung und -symbolisierung kann sich auf manche Aspekte der neueren Entwicklungspsychologie stützen, die die Interaktion zwischen Kind und Umwelt als eine aktive Erforschung seiner Umgebung auffaßt. Es besteht jedoch eine gewisse Spannung zur Annahme der grundsätzlichen sinnkonstruktiven Fähigkeit des Menschen, die im kognitiven und im psychoanalytischen Ansatz in der Entwicklungspsychologie zu finden ist und die der Möglichkeit der Erfahrung von Sinn als Geschenk keinen Platz einräumt.<sup>44</sup> Dieses Vertrauen in die Fähigkeit des Menschen, Sinn selber gänzlich schaffen zu können, ist das metaphysische Pendant zum erkenntnistheoretischen Vorrang, den man der objektivierenden, instrumentellen Vernunft einräumt. Eine religionspädagogische Theorie muß von einem theologischen Standpunkt her darauf achten, daß sie sich von solchen Einseitigkeiten nicht vereinnahmen läßt.

Dr. George Reilly  
Schönbuchstraße 24  
7400 Tübingen-Bebenhausen

44 K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik III, Gütersloh 1982, 52-57.