

Herbert A. Zwergel

## Zur emotionalen Verankerung religiöser Lernprozesse

Johannes G. Deninger, Frankfurt/Main, zur Emeritierung gewidmet

### 1. Problemstellung

Die Frage nach den Gefühlen oder Emotionen<sup>1</sup> im Glaubens- und religiösen Lernprozeß ist der Religionspädagogik seit langem vertraut, auch wenn dabei unterschiedliche systematische, psychologische oder pädagogische Auffassungen von Gefühl vorliegen. Schleiermachers Gefühl der schlechthinnigen Abhängigkeit, Tillichs Erfahrung des unbedingten Angehens, aber auch die existentielle Interpretation des hermeneutischen Religionsunterrichts sind zu nennen, wenn es um eine eher systematisch-anthropologisch zu fassende Gefühlstheorie geht, in der Gefühl als existentielles Betroffensein des sich im hermeneutischen Prozeß erfahrenden Subjekts verstanden werden kann. Dabei ist deutlich zu sehen, daß die Verknüpfung von Wissen als Sinnggebung und Gefühl als Bedeutsamkeit im Subjekt vermittelt sind.

Im Übergang vom hermeneutischen zum problemorientierten Religionsunterricht tritt diese Vermittlung im Subjekt zurück, mit praktischen, aber auch theoretischen Problemen für die Religionspädagogik: Werden Gefühle in kurzschließender Problemorientierung nur äußerlich, also eher zufällig-assoziativ mit Wissen oder Lernprozessen verknüpft, sind solche Verknüpfungen immer durch konkurrierende und situativ wirksamere Gefühle bedroht, mit Folgen für die Lebensrelevanz des Gelernten und seine motivträchtige Weitergabe. Diesen praktischen Problemen sind theoretische vorgelagert: Wo orientierende theologische oder pädagogisch-anthropologische Vorgaben entfallen, werden, wie an einer streng lerntheoretisch orientierten Didaktik gut zu studieren ist, zur Begründung unterrichtlichen Tuns verstärkt erklärend-psychologische Theorien herangezogen. Finden sich aber in diesen Theorien und so auch in vielen Emotionstheorien keine subjektorientierten Ansätze, folgt daraus fast notwendig das beschriebene praktische Problem eher zufälliger Verknüpfungen, oder aber, was als noch problematischer eingeschätzt werden muß, ein kognitiv-emotionales Management nach vorgegebenen Gesetzen und Taxonomien, bei gleichzeitigem Verschwinden der Freiheitsmöglichkeiten der beteiligten Subjekte.

Als Beispiel kann hierfür die Methode der Wertklärung, *value clearing*, genannt werden: Die Methode der Wertklärung hält sich in der Wertdarstellung und damit auch bei der Erschließung eines für die Internalisierung von Werten wichtigen Gefühls der Verpflichtung zurück. Sie fragt nicht nach Art oder Inhalt von Werten, sondern nach dem Prozeß des Wertens, der zur

<sup>1</sup> Einleitend werden die Begriffe Gefühl und Emotion synonym gebraucht, weil darin die Vielfalt der Ansätze in unterschiedlichen Disziplinen noch am ehesten aufgegriffen werden kann. Im Verlaufe der psychologisch angelegten Überlegungen wird dann von Emotion gesprochen.

Aneignung von Werten führt.<sup>2</sup> Der darin vertretene strikte Wertrelativismus – als gänzliche Abstinenz in der Spannung von Orientieren und Freigeben – ist nach Mauermann moralisch unhaltbar, weil er es mit der „Absage an jegliche Manipulation oder Indoktrination im Bereich der schulischen Werterziehung“ unterläßt, „den Kindern Kriterien zu vermitteln, die ihnen bei der Entscheidung in Fällen konfligierender Werte helfen könnten. ... Die Kinder werden vielmehr sich selbst überlassen.“<sup>3</sup> Zusätzlich besteht bei der Wertklärungsmethode die „Gefahr einer Trivialisierung moralischer Probleme“, weil „fundamentale moralische Probleme mit ziemlich trivialen Problemen persönlicher Neigung“ vermischt werden.<sup>4</sup> Warum soll ich nicht stehen? Welchen Joghurt soll ich essen?

Die Religionspädagogik hat in der kritischen Auseinandersetzung mit Lerntheorien und daraus abgeleiteten didaktischen Modellen diese Probleme durchaus gesehen und sich um theoretische Klärungen bemüht. Dies gilt auch für den Zusammenhang zwischen Kognition und Emotion.<sup>5</sup> Ziel der hier vorgelegten Überlegungen ist, im Aufnehmen neuerer psychologischer Entwicklungen einer Theorie der Emotionen einen subjektorientierten und darin auch psychologisch stimmigen Ansatz einer religionspädagogisch bedeutsamen Theorie des Kognition-Emotion-Zusammenhangs darzustellen und einige didaktische Folgerungen daraus zu ziehen. Dies ist für die angesichts des zunehmenden Ausfalls religiöser Vorerfahrungen notwendige Frage nach existentiell-emotionalen Verankerungsformen religiöser Lernprozesse dringend geboten: Ob bei Wahrung der Identität des religiösen bzw. Glaubensaktes an die Stelle der kaum noch greifenden traditionellen Verankerungsformen andere tragfähige, subjektorientierte Formen emotionaler Verankerung treten können?

## 2. Verankerungsformen religiöser Lernprozesse

Traditionelle Verankerungsformen religiöser Lernprozesse können gut beschrieben werden: Wo Glauben im Alltag in unterschiedlichsten Situationen präsent war, weil er in Symbolen, Riten, familialen und gemeindlichen Gesellungen als Grundmuster des ganzen Lebens erfahrbar war, wurde die Glaubenshaltung des einzelnen vorwiegend durch dieses Grundmuster und seine Repräsentanzen – auch emotional – stabilisiert,<sup>6</sup> auch in dem Sinne, daß

<sup>2</sup> Vgl. L. Mauermann, Methoden der Wertklärung, in: G. Schreiner (Hg.), Moralische Entwicklung und Erziehung, Braunschweig 1983, 85-102, 86.

<sup>3</sup> Ebd., 94.

<sup>4</sup> Ebd., 95f.

<sup>5</sup> Vgl. dazu unten, Ende Kapitel 3.

<sup>6</sup> „Stabilisierung“ kennzeichnet dabei nicht nur eine traditionelle Funktion von Religion im gesamtgesellschaftlichen Gefüge, sondern auch einen an Sicherung kirchlicher Strukturen interessierten Aspekt des Kirchenverständnisses; vgl. Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe, Bd. 4: H. Waldenfels, Art. Religionsverständnis, 67-76, 74f; siehe dort auch die heute notwendigen, aus der jüdisch-christlichen Tradition stammenden Funktionen des Gegenlernens und der Unterbrechung (im Anschluß an J.B. Metz).

der einzelne in einem relativ geschlossenen System vor Reflexion geschützt wurde. Weil es den genannten Zusammenhang zwischen Glauben und Leben gab, konnte z.B. schulischer Religionsunterricht an das Gegebene anknüpfen, verstärken und vertiefen. Wo aber heute z.B. die selbstverständliche Erfahrung von Grenzsituationen, an die die traditionellen Riten und Symbole anknüpfen (etwa Geborenwerden und Tod) durch die Konkurrenz der verschiedenen Lebensbereiche in Sonderwelten der Gesellschaft verlagert und damit dem Alltag weitgehend entzogen werden, schwinden mit der ganzheitlichen Gestalt der Lebenserfahrung auch die Anknüpfungspunkte des bisherigen alltäglichen Glaubensverständnisses sowie traditioneller Glaubensvermittlung.

Für die Zugänglichkeit von Erfahrungen als Voraussetzung für reflektierende Vertiefung des Subjekts hat sich damit aber Entscheidendes verändert: Bestimmte Erkenntnisse werden verleugnet und Erfahrungen verdrängt, wie im Umgang mit der ökologischen Problematik immer wieder beobachtet werden kann. Allerdings gelingt diese Verdrängung oft nicht vollständig, so daß Ambivalenzen an verschiedenen Stellen immer wieder auftauchen und Leidensdruck – Gefühle der Ohnmacht des Handelns – oder ein schlechtes Gewissen – eigentlich kann man so nicht weiterleben – erzeugen. In diesen Situationen bieten die Ambivalenzen und Irritationen Anknüpfungsmöglichkeiten für Lern- und Entscheidungsprozesse, welche allerdings im Sinne der emotionalen Betroffenheit nicht ohne Überwindung von Verdrängungsschranken und nicht ohne Arbeit am Charakter zu haben sind.<sup>7</sup>

In manchen traditionell ganz offen zutage liegenden Erfahrungsbereichen hat sich die Problemlage aber noch gravierender verändert, was sich vor allem am Umgang mit Sterben und Tod zeigen läßt: Wurden im bäuerlichen Lebensbereich noch vor fünfzig Jahren Verstorbene sozusagen zwischen Herd und Küchentisch aufgebahrt und kam die ganze Nachbarschaft, um Abschied zu nehmen, darf man heute mit der rechtlichen Reglementierung und dem Umgang mit den Verstorbenen durch Dienstleistung nicht selbst seine eigenen Toten begraben. In der Analyse dieses Problemzusammenhangs wurde lange Zeit eine Verdrängungsthese der Todeserfahrung – mit Anknüpfung an für den angesprochenen bearbeitenden Umgang wichtige und gegebene Ambivalenzen – vertreten. Neuere Überlegungen weisen aber darauf hin, daß der schlagwortartige Umgang mit der Verdrängungsthese „wichtige Differenzierungen und Schwachstellen im Umgang mit Sterben und Tod“<sup>8</sup> übersieht: Wo der Tod den Blicken der Gesamtgesellschaft entzogen und damit verdrängt

<sup>7</sup> Vgl. P. Ricoeur, Eine philosophische Freudinterpretation, in: *ders.*, Hermeneutik und Psychoanalyse. Der Konflikt der Interpretationen II, München 1974, 82-102, 101: „Aus dem zermürbenden Kampf um den Sinn geht niemand unversehrt hervor: Der 'schüchternen' Hoffnung bleibt der Weg durch das Dunkel der Trauerarbeit nicht erspart.“

<sup>8</sup> W. Böcker, Gesellschaftliche und religionspädagogische Aspekte zum Umgang mit Sterben und Tod, in: *EvErz* 45 (1993), 640-655, 647, im Rückgriff auf: G. Schmied, Das Schlagwort vom verdrängten Tod, in: *Universitas* 46 (1991), 328-338, 334.

wird, bedarf es vor allem für jüngere Menschen „keiner Tabuisierung oder Verdrängung des Todes“<sup>9</sup>. „Das Wissen um den Tod verliert nicht nur an Funktion, sondern auch an Realität, das heißt Wirkmächtigkeit auf das Bewußtsein.“<sup>10</sup> Psychologisch bedeutet dies, daß, wo keine Verdrängungsleistungen mehr zu erbringen sind, auch keine Ambivalenzen den Gang des Alltags irritieren und darin auch Fragen nicht mehr wachgehalten werden, die gelegentlich zur Auseinandersetzung herausfordern; was nicht erfahren wird, braucht nicht verdrängt zu werden. Pädagogisch bedeutet dies, daß damit auch die oben genannten Anknüpfungsmöglichkeiten entfallen. Dies muß aber nicht nur negativ beurteilt werden, ergeben sich damit doch auch neue Chancen einer nicht mehr durch unmittelbare Angstbesetzung blockierten Auseinandersetzung mit Sterben und Tod in einer vom Subjekt ausgehenden Sinnarbeit. Die in der Verdrängung blockierte emotionale Energie könnte in neue, personverankerte Gestaltung eingebracht werden, in Abwandlung eines Wortes von Ricoeur: in eine neue Fähigkeit, begleiten und trauern zu können.<sup>11</sup> Wenn es diese Veränderungen erheblich erschweren, zu der durch Symbole und Riten strukturierten und relativ reflexionsentlasteten Verarbeitung von Grenzerfahrungen und der darin gegebenen emotionalen Verankerung schlicht zurückzukehren, kann die Kritik einer Einschätzung Degenhardts helfen, vorab religionspädagogische Optionen zu explizieren: „Die natürliche Aufgeschlossenheit der jüngeren Kinder für alle Fragen nach Gott und einem christlichen Leben kann trotz bester Bemühungen (und mancher schöner Erfolge im Bereich der Grundschule) insgesamt nicht zum Aufbau einer dauerhaften Verbundenheit mit Glaube und Kirche fortentwickelt werden, weil der notwendige stabilisierende Einfluß eines täglichen christlichen Lebens in Familie, Kinder- und Jugendkultur oder Gemeinde fehlt.“<sup>12</sup> Läßt man einmal die These von der *natürlichen* Aufgeschlossenheit des Grundschulkindes unbefragt stehen, markiert der angesprochene Abbruch der der Grundschule zugeschriebenen Erfahrungen genau das Problem: Gibt es diesen Abbruch, weil in der Grundschule emotionale Verknüpfungen im Sinne von Assoziationen eher zufällig erzeugt wurden, welche dann aber durch andere, aktuell wirksamere abgelöst werden? Oder resultiert dies vielleicht auch daher – Beobachtungen zum Problem der Übergänge machen dies heute sogar wahrscheinlich –, daß subjektorientierte und autonomiefördernde Ansätze des

<sup>9</sup> Böcker, 647.

<sup>10</sup> A. Hahn, Einstellungen zum Tod und ihre soziale Bedingtheit, Stuttgart 1968, 138, Zitat bei Böcker, 648.

<sup>11</sup> Vgl. P. Ricoeur, Technik und Nicht-Technik der Interpretation, in: Hermeneutik und Psychoanalyse, 103-124, 120: „Die Befreiung, die ich meine, möchte ich in zwei Formeln ausdrücken: *sprechen können* und *lieben können*.“ – „eine neue Ausrichtung des Wunsches..., ein neues Vermögen der Liebe“.

<sup>12</sup> J.J. Degenhardt, Entwicklungsperspektiven des Religionsunterrichts für die 90er Jahre, in: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.)*, Religionsunterricht. Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven, Kolloquium 23.-25. Januar 1989, (Arbeitshilfen 73) Bonn o.J. (1989), 7-21, 9.

Grundschulernens in den Sekundarschulen nicht nur vernachlässigt, sondern häufig sogar abgebrochen werden?<sup>13</sup> In dieser Situation seine Hoffnung auf einen weitgehend problematisch gewordenen und darin oft destabilisierenden Einfluß des täglichen Lebens in Familie und Gemeinde zu setzen, kommt neben der Ausblendung der skizzierten Entwicklungen auch einer, in institutionell-kirchlichem Kontext durchaus interessengeleiteten Blockade subjektorientierter Lernchancen gleich.

Diese subjektorientierte Option auszusprechen, ist auch sozialisationstheoretisch stimmig. Zwar sind weiterhin verlässliche, vor allem familiäre soziale Beziehungen in hohem Maße für dauerhafte sozialisatorische Effekte wichtig. Dennoch kann man Sozialisation nicht mehr schlicht als Übernahme von Normen der umgebenden Kultur und Bindung an dieselben definieren, es braucht vor allem auch eine vermittelnde Verarbeitung im Subjekt.<sup>14</sup>

Wenn der Religionsunterricht kaum noch auf tragende Vorerfahrungen zurückgreifen kann, bleibt ihm gar nichts anderes übrig, als im Unterricht selbst neue Wege kognitiv-emotionaler Verknüpfung von Glauben und Leben zu gehen und darin subjektorientierten Verankerungsformen Raum zu geben.

Es gibt gegenüber den traditionellen Verankerungsformen bereits neuere Ansätze, vor allem gegen ästhetische Defizite<sup>15</sup> unserer Gesellschaft, aber auch in der Suche nach einer neuen Innerlichkeit. Vor allem als Gegenbewegung gegen ein in den Kirchen erfahrenes ästhetisches Defizit wird über Bilder und Symbole in einem *Weg nach Innen* verlorene Ganzheit wiederzugewinnen und darin auch eine emotionale Verankerung religiöser Lernprozesse zu ermöglichen gesucht.<sup>16</sup> Dieser Weg zielt auf Überwindung von Einseitigkeiten und auf ausgewogene Beachtung der Fähigkeiten des Menschen und ist für die Vertiefung religiöser Erfahrungen äußerst wertvoll.

Halbfas weist den Vorwurf, dieser Ansatz sei sozialkritisch und politisch blind, zurecht zurück.<sup>17</sup> Es muß aber gesehen werden, daß das Gewinnen kritischer

<sup>13</sup> Vgl. dazu weiter unten zu selbstgesteuertem Lernen und offenen Lernsituationen; vgl. auch meinen Beitrag: Von der Differenzierung zur Integration, in: Grundschule 7-8/1988, 67-69; H. Kasper u. a., Laßt die Kinder lernen. Offene Lernsituationen, (Praxis Pädagogik) Braunschweig 1989. Zum Problem der Übergänge vgl. den Themenschwerpunkt in: Grundschule H. 10/1988.

<sup>14</sup> Vgl. B. Götz, Zur Krise der Sozialisationsforschung und zu ihren programmatischen Konsequenzen, in: B. Götz/J. Kaltschmid (Hg.), Sozialisation und Erziehung, (WdF 508) Darmstadt 1978, 3-46.

<sup>15</sup> Vgl. zur Ästhetik: E. Feifel, Was ist ästhetische Erfahrung? Prolegomena einer religionspädagogischen Ästhetik, in: RpB 30/1992, 3-18; J. Werbick, Theologische Ästhetik nach dem Ende der Kunst, in: RpB 30/1992, 19-29; auch meine Ausführungen zu den warenästhetischen Ikonen der Werbe-Welt: Empirische Religionspädagogik und Alltagskonzeption, in: E. Paul/A. Stock (Hg.), Glauben ermöglichen, (FS Günter Stachel) Mainz 1987, 128-145.

<sup>16</sup> Vgl. den für das Konzept stehenden Buchtitel: H. Halbfas, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, (Schriften zur Religionspädagogik Bd. 1) Düsseldorf 1982.

<sup>17</sup> H. Halbfas, Wurzelwerk. Geschichtliche Dimensionen der Religionspädagogik, (Schriften zur Religionspädagogik Bd. 2) Düsseldorf 1989, bes. 267, Anm. 38.

Sichtweisen für Problemlagen, in denen die Verquerungen und Beschädigungen in unserer Welt und deren Folgen für die Menschen bereits strukturell geworden sind (strukturelle Gewalt), so daß sie gar nicht mehr unmittelbar erfahrbar zutage liegen, den Rahmen einer enger verstandenen Symboldidaktik in Richtung kognitiver Analyse erweitert. Wenn sich diese Beschädigungen einem einfachen Hinblicken eines vorwiegend an den zuhandenen Bildern orientierten Lernansatzes, wie er in manch kurzgreifender Rezeption der Symboldidaktik gegeben ist, entziehen, können diese nur in einer mitunter schmerzvollen kognitiv-analytischen Arbeit an der Wirklichkeit gewonnen werden.

Hier stellt sich die Frage nach der emotionalen Verankerung religiöser Lernprozesse in einer erweiterten Perspektive: Wer Glauben und Lebenserfahrung angesichts verschütteter Wirklichkeit vermitteln will, kommt an der kognitiv-analytischen Arbeit an den komplexen Lebenssituationen nicht vorbei.<sup>18</sup> Läuft dies aber nicht auf einen religionspädagogischen Intellektualismus hinaus, in dem letztendlich von dem oben nachdrücklich eingeforderten Subjekt nur noch ein kühler analytischer Blick auf sich und die Welt übrig bleibt? Die Frage kann nicht beantwortet werden, ohne auf den auch subjekttheoretisch zu betrachtenden Zusammenhang von Kognition und Emotion näher einzugehen.

### 3. Zum Zusammenhang von Kognition und Emotion

Aus der vielfältigen Entwicklung der Theorie der Emotionen, die hier nicht nachgezeichnet werden kann,<sup>19</sup> sollen einige für unsere religionspädagogische Frage relevanten Aspekte der Theoriearbeit zum *Zusammenhang* von Kognition und Emotion hervorgehoben werden.

Wo sich das Forschungsinteresse sehr stark auf Emotionen wie Angst und Ärger<sup>20</sup> konzentrierte, wurden aktivierende und selektive Wirkungen von Emotionen auf Erkenntnis- und Handlungsprozesse beschrieben, vor allem aber auch hemmende, ja störende Wirkungen der Emotionen auf kognitive Prozesse.<sup>21</sup> Dabei arbeitete eine funktionale Betrachtungsweise der Emotionen

<sup>18</sup> Zu Notwendigkeit und Grenzen der Begriffsarbeit vgl. *J. G. Deninger*, *Metamorphosen der Wahrheit*, in: *J. Hirschberger/J. G. Deninger (Hg.)*, *Denkender Glaube. Philosophische und theologische Beiträge zu der Frage unserer Zeit nach Mensch, Gott und Offenbarung*, Frankfurt/M 1966, 60-77, 71-74.

<sup>19</sup> Vgl. zur grundlegenden Orientierung: *H. A. Euler/H. Mandl (Hg.)*, *Emotionspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*, München u. a. 1983, bes. Abschn. II. *Emotionstheorien*, 37-94. Einen knappen Überblick gibt auch *G. Staudigl*, *Die Bedeutung emotionaler Lernprozesse in Religionsunterricht und Jugendarbeit – Ein Beitrag zur Werterziehung*, (Dissertationen theologische Reihe Bd. 11), St. Ottilien 1985, 82-93, der allerdings neuere kognitive Theorien nicht einbezieht, woraus sich spezifische Probleme ergeben; siehe dazu unten.

<sup>20</sup> Vgl. *R. Schwarzer*, *Angst und Furcht*, in: *Euler/Mandl*, 147-155; *M. Bornewasser/A. Mummendey*, *Ärger*, ebd., 156-163.

<sup>21</sup> Vgl. *J. Reykowski*, *Psychologie der Emotionen*, Donauwörth 1973, 172, vgl. auch 190f.

vor allem deren stammesgeschichtliche Bedeutung heraus, daß z.B. durch Angstreaktionen das Überleben gesichert wurde. Eine solche Form des Abschaltens rationaler Kontrolle durch affektive Reaktionsformen wird – bereits in einem kognitionstheoretischen Zusammenhang – von H. Thomaes als „Kurzschlußhandlung“ interpretiert. Solche „Primitivreaktionen“ treten in Situationen auf, in denen es nicht zu Überlegungen kommen kann, „welche die Situation von existentiellem Druck 'entlasten'“<sup>22</sup>. Das bedeutet, daß bei aller Bemühung rationaler Kontrolle basale Reaktionsformen in kritischen, aber auch anderen Situationen nicht auszuschalten sind.

Erst die neuere Emotionspsychologie hat einen grundlegenden Zusammenhang von Emotion und Kognition herausgearbeitet, der auch die Wirkungen von Kognitionen auf die emotionalen Prozesse zu verstehen vermag. Emotionen sind danach Folgen von „kognitiven Analysen“ oder „kognitiven Bewertungsprozessen“. Sie werden „aufgrund der Beziehung einer Person zu ihrer Umwelt durch kognitive Prozesse konstruiert“<sup>23</sup>. Emotionen sind dann Resultat von oder Reaktion auf kognitiv vermittelte Austauschaktionen (Einschätzungen oder Handlungsentwürfe) mit der tatsächlichen, vorgestellten oder antizipierten Umwelt. Damit greift das Subjekt aktiv gestaltend und sinnstiftend in seine Welt ein. Durch die innere Repräsentanz dieser Ich-Welt-Beziehungen in der subjektiven kognitiven Struktur wird Welt schließlich zu meiner Welt, wobei nach dieser Auffassung Emotionen für die subjektive Bedeutsamkeit der kognitiven Struktur stehen.

Um das Konstrukt „kognitive Struktur“ angemessen verstehen zu können, ist neben der Differenzierung nach Bereichen vor allem auf die hierarchische Ordnung hinzuweisen. Diese Ordnung zeigt sich besonders deutlich in Konfliktsituationen; denn je nachdem, ob ein Konflikt als zentral oder peripher, als für die ganze Zukunft oder nur für die nahe Zukunft bedeutsam erfahren wird, werden unterschiedliche Bereiche der kognitiven Struktur aktiviert.<sup>24</sup> Oberste 'Instanz' dieser Ordnung und gleichsam die Klammer um die personenrelevanten Teilstrukturen ist das Selbstbild. Es integriert die verschiedenen Teilstrukturen und wirkt so dem entgegen, was in Identitätstheorien als Identitätsdiffusion oder Momentpersönlichkeit beschrieben wird.<sup>25</sup> Daß Thomaes die „zukunftsbezogenen kognitiven Systeme“ noch einmal gesondert als „prospektive Sphäre“ oder „prospektives Ich“ zusammenfaßt,<sup>26</sup> weist auf die Bedeutung des Zukunftsbezugs im Selbstbild hin.<sup>27</sup>

<sup>22</sup> H. Thomaes, *Konflikt, Entscheidung, Verantwortung*. Ein Beitrag zur Psychologie der Entscheidung, Stuttgart u.a. 1974, 156.

<sup>23</sup> H. Mandl/G.L. Huber (Hg.), *Emotion und Kognition*, München u.a. 1983, 25; vgl. auch H. Mandl, *Kognitionstheoretische Ansätze*, in: *Euler/Mandl*, 62-71.

<sup>24</sup> Vgl. Thomaes, 100.

<sup>25</sup> Vgl. dazu mit Bezug auf E.H. Erikson und A.u.M. Mitscherlich: *H.A. Zwergel, Religiöse Erziehung und Entwicklung der Persönlichkeit*. Psychologischer Leitfaden für Religionslehrer und praktische Theologen. (Religionspädagogik – Theorie und Praxis 33) Zürich u.a. 1976, 47ff.

Damit hat das Selbstbild im emotional-kognitiven Geschehen nicht nur die herausragende Orientierungsfunktion, es bewahrt auch die Lebensgeschichte – angesammeltes Vertrauen, in den Augen der anderen etwas wert zu sein – und gibt, wenn diese Lebensgeschichte gelungen ist, eine emotional positiv gestimmte Zukunftsperspektive – das Vertrauen darauf, auch gegen Widerstände von außen der eigenen Zukunft entgegengehen zu können. Wo diese Lebensgeschichte allerdings gestört oder letztlich sogar mißlungen ist, stellen sich all jene Symptome ein, aus denen emotional negativ besetzte Selbstwertprobleme sprechen: Beziehungsstörung, Desorientierung, Mangel an Selbstvertrauen und Ausgeliefertsein an rigide Formen der Selbstsicherung. Daß diese Störungen heute zunehmend auch in das pädagogische Handlungsfeld hineinreichen,<sup>28</sup> macht die Dringlichkeit der Stützung von Lernprozessen mit emotional positiven Auswirkungen auf das Selbstbild besonders deutlich.

Dieser aufbauende und darin befreiende kognitive Austauschprozeß der Person mit ihrer Welt setzt eine Ablösung der frühen Einbindung in das Lust-Unlust-Prinzip voraus. Nur dann können im Verlauf des Lebens in die kognitive Struktur des Person-Umwelt-Bezugs durch aktive Gestaltung emotionale Bewertungen eingetragen werden, welche sich in der Perspektive des Selbstbildes als positiv besetzte Kognitionen eigener Wirksamkeit, Verursachung, Widerstandsfähigkeit u.a. erweisen. Entsprechend dem Differenzierungs- und Integrationsgrad ergeben sich daraus im Lebenslauf spezifische Entwicklungs- als Gestaltungsmöglichkeiten, welche pädagogisch in einer Orientierung an den Entwicklungslinien von E.H. Erikson,<sup>29</sup> Ch. Bühler<sup>30</sup> und R. Kegan<sup>31</sup> begleitet werden können:

Die emotionalen Bewertungen werden je nach Reichweite der aktiven Gestaltung des jeweiligen Lebensabschnittes aufgebaut: Die begrenzte, aber unverzichtbare Kompetenzerfahrung (als Erfahrung eigener Wirksamkeit) des Kindes – „Ich kann etwas. Ich traue mir etwas zu. Ich bin darin etwas wert.“<sup>32</sup>

<sup>26</sup> *Thomae*, 110.

<sup>27</sup> *Thomae*, 111: „'Verantwortliches' Handeln meint stets durch das 'prospektive Ich' gelenktes Handeln.“

<sup>28</sup> Vgl. W. Gratzler, *Mit Aggressionen umgehen*, (Praxis Pädagogik) Braunschweig 1993; U. Schmälzle (Hg.), *Mit Gewalt leben. Arbeit am Aggressionsverhalten in Familie, Kindergarten und Schule*, Frankfurt/M 1993; A. Kormann (Hg.), *Beurteilen und Fördern in der Erziehung. Orientierungshilfen bei Erziehungs- und Schulproblemen*, Salzburg 1987; H.A. Zwergel, *Aggressionen bearbeiten und vorbeugen*, in: *Praxis Schule 5-10*, 3/1992, 51-53; D.H. Heckt/H.A. Zwergel, *Art. Aggression*, in: *D.H. Heckt/U. Sandfuchs (Hg.)*, *Grundschule von A – Z*, (Praxis Pädagogik) Braunschweig 1993, 7.

<sup>29</sup> Vgl. E.H. Erikson, *Identität und Lebenszyklus*, (stw 16) Frankfurt/M 1973.

<sup>30</sup> Vgl. Ch. Bühler, *Die Rolle der Werte in der Entwicklung der Persönlichkeit und in der Psychotherapie*, 1975.

<sup>31</sup> Vgl. R. Kegan, *Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben*, München 1986.

<sup>32</sup> G.W. Allport hat die Bedeutung der Kompetenzerfahrung für emotionale und motivationale Prozesse, ähnlich dem „Werksinn“ E.H. Eriksons, herausgearbeitet; vgl. dazu meinen Hinweis in: *Religiöse Erziehung*, 53.

– unterscheidet sich in ihrer sinnstiftenden und damit auch emotional bewertenden Dimension von der des Erwachsenen jenseits der Lebensmitte. Dieser zielt in seinen Fragen nach dem gewonnenen oder verfehlten Sinn seines Lebens auf eine umfassende Perspektive seines Selbstbildes, weshalb die Antwort genauso umfassend ausfällt: Integrität oder Verzweigung<sup>33</sup> – zwei Emotionen im hier entwickelten Sinn von existentieller Reichweite.

Solche komplexen Emotionen haben somit ihren eigenen *biographischen* Ort, der stammesgeschichtlich, wo es um das Überleben der *Gattung* geht, nicht ableitbar ist. Sie bewahren, auch wenn es Kulturmuster gibt, den Person-Umwelt-Bezug in individueller Gestalt als Weise der Auseinandersetzung der Person mit ihrer Welt. Von daher ist begründet, daß das Aufnehmen und Fördern dieses in die eigene Biographie und Welt ausgreifenden Kognition-Emotion-Zusammenhangs subjektverankerte gestaltende Fähigkeiten freizusetzen in der Lage ist, während die stammesgeschichtliche Sicherungsfunktion der Angst, welche lange Zeit in der Glaubensvermittlung eine große Rolle spielte, diese gerade blockiert.

Der Prozeß der Prüfung von Sichtweisen am Selbstbild mit emotionaler Bewertung kann alltagssprachlich so umschrieben werden: Wenn das Ergebnis Personinteressen fördert, den Lebensgrundlagen zuträglich ist, folgen positive Emotionen: „Das hilft mir! Das ist gut für mich!“ Aber auch: „Das fordert mich heraus, bringt mich auf den Weg!“ Kommt es aber zu Einschätzungen, die dem Selbstwert abträglich sind, die eigenen Interessen gefährden oder die Lebensgrundlagen zerstören, ist das Ergebnis negative, abwehrende Emotion: „Das macht mich kaputt! So möchte ich nicht sein!“ Wird das Subjekt dabei mit Situationen konfrontiert, die es nötigen, neue Interpretationen zu entwickeln, kommt es, wenn Anknüpfungspunkte in der kognitiven Struktur gegeben sind, zur Erweiterung, aber auch Korrektur des Selbstbildes, was die Dynamik dieses Geschehens ausmacht. Sind dagegen in existentiell bedrohlichen Situationen keine entlastenden Sinnstiftungen möglich, kann es zu den oben erwähnten Kurzschlußhandlungen kommen.<sup>34</sup>

In einer *Zwischenbilanz* kann man festhalten, daß in religionspädagogischen Theoriebemühungen eigene Überlegungen auf eine Vermittlung kognitiver und affektiver Momente im Identitätskonzept zielten.<sup>35</sup> In dieser theoretischen Perspektive wurde auch bei der Analyse von Religionsunterricht auf das

<sup>33</sup> Vgl. Erikson, 214f; Bühler, 94-97.

<sup>34</sup> Daß es diese Reaktionsform gibt, deutet darauf hin, daß ein Modell zur Erklärung des menschlichen Verhaltens nicht auf einen isolierten Prozeß abheben kann, worauf ebenfalls Thomae, 30, hinweist. Was Thomae für die Motivation formuliert, gilt auch für (kognitiv induzierte oder spontan aufsteigende) Emotionen: „In ... relativ ungespannten Situationen besteht Offenheit für den 'Sinn', den Gehalt der Situation, während dieser in gespannten Situationen durch die aktuelle Bedürfnislage verdeckt wird. Von hier aus gesehen ist der Gegensatz von Homöostasemodell der Motivation und 'kognitiver' Theorie der Motivation als ein relativer anzusehen. Beide Theorien erklären unterschiedliche Verhaltensaspekte.“

<sup>35</sup> H.A. Zwergel, Affektbildung im Religionsunterricht als Beitrag zur religiösen Identitätsfindung, in: KtBl 99 (1974), 546-553.

Konstrukt „kognitive Struktur“ zurückgegriffen und nach Indikatoren von Ich-Beteiligung als Anzeichen für existentielle Bedeutsamkeit von Unterrichtsinhalten gesucht, bei Würdigung der Rolle des Selbstkonzepts.<sup>36</sup>

Neben diesen Theorieannahmen, die bereits in Richtung der sog. „kognitiven Wende“ in der Psychologie zeigten, wurden in der Religionspädagogik vorrangig kognitive Probleme im Zusammenhang der Theorie religiöser Urteilsbildung aufgegriffen<sup>37</sup> oder ein Lernverständnis im Zusammenhang von Identität und Erfahrung expliziert.<sup>38</sup>

Neben gelegentlichen Äußerungen zum Problemzusammenhang<sup>39</sup> setzt sich die Dissertation von Staudigl<sup>40</sup> eingehend mit der Bedeutung emotionaler Lernprozesse in religionspädagogischen Handlungsfeldern auseinander. Er vertritt dabei einen integrativen Ansatz, der den Selbst-Aspekten für die Argumentation einen entscheidenden Stellenwert beimißt. Integration wird in der Durchführung dann vor allem pädagogisch abgesichert, weil Staudigl für die Emotionspsychologie die neuere kognitive Theorie der Emotionen nicht beachtet hat. Er sieht noch keine umfassende Gefühlstheorie, „mit deren Hilfe man die vielschichtigen Aspekte emotionaler Phänomene adäquat interpretieren könnte“.<sup>41</sup> Es wird im nächsten Schritt zu zeigen sein, daß die neuere kognitive Theorie der Emotionen gerade diese integrierende Sichtweise stimmig entwickeln kann, wozu R. Oerter für den Zusammenhang von Kognition und Handlung der AKK bereits 1978 erste Einsichten vorgetragen hat.<sup>42</sup>

<sup>36</sup> Vgl. H.A. Zwergel, Strukturanalysen, in: G. Stachel (Hg.), Sozialethischer Unterricht – dokumentiert und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des problemorientierten Religionsunterrichts, (SPT 15) Zürich u.a. 1977, 45-50, 106-115, 173-176.

<sup>37</sup> Vgl. vor allem F. Oser/P. Gmünder, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Zürich/Köln 1984. Zur Diskussion vgl. A.A. Bucher/H. Reich (Hg.), Entwicklung von Religiosität. Grundlagen – Theorieprobleme – Praktische Anwendung, Freiburg/Schweiz 1989. A.A. Bucher, Symbol – Symbolwahrnehmung – Symbolerziehung. Philosophische und Entwicklungspsychologische Grundlagen, (SPT 36) St. Ottilien 1990, weitet den Blick auf umfassendere Phänomene und verweist auch auf den engen Zusammenhang von Kognition und Affektivität (vgl. 237).

<sup>38</sup> Vgl. J. Werbick, Glaubenlernen aus Erfahrung. Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens, München 1989, von dem sich das hier diskutierte Konzept weniger vom Ergebnis als vom theoretischen Zugang unterscheidet.

<sup>39</sup> Vgl. K. Sistermann, Zu einer Theorie der Gefühle als Grundlage emotionalen Lernens im Religionsunterricht, in: RpB 30/1992, 58-79, mit deutlich systematisch-pädagogischer Ausrichtung.

<sup>40</sup> Vgl. Staudigl, Die Bedeutung emotionaler Lernprozesse in Religionsunterricht und Jugendarbeit.

<sup>41</sup> Ebd., 86, im Bezug auf E. Weber, Emotionalität und Erziehung, in: R. Oerter/E. Weber, Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung, Donauwörth 1975, 69-125, 69.

<sup>42</sup> Vgl. R. Oerter, Religiöse Sozialisation im Jugendalter: Versuch einer theoretischen Orientierung, in: G. Stachel u.a. (Hg.), Sozialisation – Identitätsfindung – Glaubenserfahrung, (SPT 18) Zürich u.a. 1979, 43-66; vgl. auch die Stichworte in meinem auf Oerter Bezug nehmenden Glossar, ebd. 250-263, 256-259.

#### 4. Kognition, Emotion und Handlung und das Selbstbild

Schwierigkeiten, mangels einer umfassenden psychologischen Theorie das Verhältnis von Kognition, Emotion und Handlung begrifflich zureichend zu fassen, kamen besonders deutlich in den Taxonomien von Lernzielen im kognitiven und affektiven Bereich,<sup>43</sup> wie sie in den 70er Jahren auch in der Religionspädagogik rezipiert worden sind,<sup>44</sup> zum Ausdruck. Die Gruppe um Bloom beanspruchte ursprünglich, Taxonomien des kognitiven, affektiven und psychomotorischen Bereichs zu entwickeln.<sup>45</sup> Dabei wurde der kognitive Bereich am schnellsten formuliert, weil hier durch die Entwicklung von Tests das Erfassen von beobachtbarem „Verhalten“ am weitesten vorangeschritten war. Bei der Beschreibung von Verhaltenskorrelaten emotionaler Ziele bestanden dagegen Schwierigkeiten,<sup>46</sup> die zu Anregungen Anlaß gaben, in der weiteren Forschung im emotionalen Bereich auch „Bewußtheit“ – Überwindung des behavioristischen Ansatzes – einzubeziehen.<sup>47</sup> Am deutlichsten wird jedoch das Theoriedefizit einer am beobachtbaren Verhalten orientierten Taxonomie, wenn sie Handlung nur als „psychomotorisch“ und die darauf bezogenen Fähigkeiten nur als „manipulative oder motorische“ begreifen kann.<sup>48</sup> Ohne das Ineinander von Kognition, Emotion und Handlung kann menschliches Handeln offenbar nicht angemessen beschrieben werden, weshalb es in der Logik der Sache liegen dürfte, daß eine Taxonomie des psychomotorischen Bereichs auf der gegebenen theoretischen Grundlage gar nicht erarbeitet worden ist.

Erst die kognitive Wende, die bereits den oben dargestellten Zusammenhang von Kognition und Emotion zu begreifen vermochte, ermöglicht auch ein angemessenes Verständnis menschlicher Handlung. Während ein verhal-

<sup>43</sup> B.S. Bloom u.a., Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, Weinheim/Basel 1976; D.R. Krathwohl/B.S. Bloom/B.B. Masia, Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich, Weinheim/Basel 1975.

<sup>44</sup> Vgl. G. Stachel, Curriculum und Religionsunterricht, Zürich/Köln 1971.

<sup>45</sup> Vgl. Bloom u.a., 20.

<sup>46</sup> Vgl. ebd. 21.

<sup>47</sup> Vgl. ebd. 33. Vgl. dazu K.R. Scherer, Entwicklung der Emotionen, in: H. Hetzer/E. Todt/I. Seiffge-Krenke/R. Arbing (Hg.), Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, Heidelberg 1979, 211-253, 221, wonach „die Bedeutung bewußt wahrgenommener Gefühlszustände für das menschliche Verhalten nicht zu unterschätzen“ ist. Auch Krathwohl/Bloom/Masia, 21f.: „Wenn dieser Kommunikationsprozeß in Gang kommt, kann vielleicht die 'Folklore' ... ersetzt werden durch ein etwas genaueres Verstehen, wie affektive Verhaltensweisen sich entwickeln, wie und wann sie modifiziert werden und was die Schule leisten und was sie nicht leisten kann, um diese Verhaltensweisen in einer bestimmten Form zu entwickeln.“ – Daß bei solch unsicherem theoretischen Fundament überhaupt eine Taxonomie zum affektiven Bereich vorgelegt wurde, hängt damit zusammen, daß der psychologischen Begründung bei der Erstellung der Taxonomie nach der pädagogischen und logischen nur der dritte Rang zugestanden wurde (vgl. Bloom u.a., 20).

<sup>48</sup> Vgl. ebd. 20f. Zu den sich für die didaktische Rezeption ergebenden Problemen vgl. R. Messner, Funktionen der Taxonomien für die Planung von Unterricht, zuerst in: ZfP 16 (1970), 755-779, abgedruckt in: Bloom u.a., 227-251.

tenstheoretisch orientierter Ansatz menschliche Handlung nur beschreibend, z.T. sogar auf seine psychomotorischen Aspekte reduzierend erfassen kann, wird Handlung nun als aktive Gestaltung, als „Interpretationskonstrukt“ mit den Komponenten „Intentionalität“, „Kontrollierbarkeit“ und „Reflexivität“ begriffen. Handlung zielt auf „Veränderung der Person-Umwelt-Beziehung“, dient der „Selbstdarstellung“ des Handelnden und bildet die „Grundlage für reflektierte und im Gedächtnis repräsentierte Erfahrungen“ des Handelnden.<sup>49</sup> In diesem Prozeß der Interpretation, vor allem aber der handelnden Veränderung der Person-Umwelt-Beziehung sind „Emotionen ... integrierende, unausweichliche und orientierende Prozesse, die dem Akteur signalisieren, inwieweit (positive oder negative) Diskrepanzen zwischen einem aktuellen und einem erstrebten (Richt-)Transaktionszustand bestehen“<sup>50</sup>. Da sich Orientierung an den kognitiven Strukturen vollzieht und für personale Verwirklichung<sup>51</sup> das Selbstbild oberster kognitiver Orientierungsrahmen ist, folgt aus der Beteiligung des Selbstbildes an Handlung, daß damit auch die im Selbstbild beschlossene emotionale Dynamik aktiviert wird. „Ohne die Beteiligung emotionaler Prozesse verlören die kognitiven Operationen bald ihre Orientierung; das Denken zerfaserte, 'Gleichgültigkeit' stellte sich ein und so der Verzicht auf handelndes Eingreifen in die Person-Umwelt-Transaktion.“<sup>52</sup> Das bedeutet, daß im Prozeß von Motivation zum Handeln die kognitive Komponente der angestrebten Handlung Richtung verleiht,<sup>53</sup> die emotionale Komponente aber die Dynamik, die Verwirklichung ermöglicht, beiträgt. Die in diesem komplexen psychischen Zusammenhang<sup>54</sup> liegende Dynamik kann am Beispiel von Entscheidungssituationen verdeutlicht werden: Für *existentiell bedeutsame Entscheidungen* hat H. Thomae in seiner Analyse von Entscheidungssituationen herausgearbeitet: „Existentiell unorientiert ist der Mensch allen Situationen gegenüber, die er zwar intellektuell einordnen und auch beantworten kann, von denen aber unbekannt ist, ob sie auch gelebt oder ertragen werden können, ob sie 'innerlich' möglich sind.“<sup>55</sup> Mit anderen Worten: Für existentielle Entscheidungen müssen nicht nur Alternativen gesehen werden, vielmehr müssen diese Alternativen *für mich* möglich sein, also Anknüpfungspunkte im Selbstbild sowie emotionale Bewertungen zur Aktivierung gegeben sein; ohne dieses *für mich möglich* wird es nicht *meine* Entscheidung, geht mich das ganze nur theoretisch an, so daß Entscheidung

<sup>49</sup> Vgl. E.D. Lantermann, Handlung und Emotion, in: *Euler/Mandl*, 273-282, 274.

<sup>50</sup> Lantermann, 276.

<sup>51</sup> Selbstverwirklichung bedeutet nicht Egoismus, sondern die Realisierung der im Selbstbild erarbeiteten Ziele der Person, also etwa auch Altruismus, politischer Einsatz oder ästhetische Aktivität.

<sup>52</sup> Lantermann, 277.

<sup>53</sup> Thomae, 99: Die „Motivationsdynamik ist nicht 'blind'..., sie kann sich vielmehr nur an und durch bestimmte kognitive Strukturen und Systeme realisieren“.

<sup>54</sup> Vgl. dazu auch Scherer, Entwicklung der Emotionen, 212.

<sup>55</sup> Thomae, 124.

als Handlung blockiert ist und die Unorientiertheit nicht überwunden wird. Umgekehrt erwächst aus der kognitiv-emotionalen Integration von eigener Lebensgeschichte, Vorstellungen eigener Kompetenz und zukunftsgerichteten Anteilen des Selbstbildes Orientierung, Zutrauen in Handlungsmöglichkeiten und vor allem die Kraft, wirklich zu handeln – tragfähige Motivationen. Diese sind vor allem auch krisenresistenter, weil in ihnen über die kognitiven Anteile selbstverankerter Gefühle Schemata eigener Wirksamkeit enthalten sind, so daß daraus auch Motivation für widerständiges Handeln erwachsen kann.

Es wird hier bereits deutlich, daß eine kognitive Analyse, wie sie oben für bestimmte persönliche und gesellschaftliche Problemlagen gefordert wurde, keineswegs in einen Intellektualismus abgeleitet. Vielmehr ergibt sich daraus, wenn mit der Selbst- und Identitätsproblematik verknüpft, eine verantwortete Subjektorientierung. Deshalb ist auch ein mögliches Mißverständnis des hier vorgestellten Modells der aktiven Gestaltung des Ich-Welt-Bezugs und des Aufbaus einer kognitiven Struktur mit emotionalen Bewertungen abzuwehren. Es geht nicht um eine Machbarkeitsphantasie, die von der Gefährdung und Unwägbarkeit menschlichen Lebens absieht und glaubt, durch Vernunft und Planung alles meistern zu können, gleichsam unter der Annahme einer „universalen ‚Bewältigungskompetenz‘“<sup>56</sup> rationaler Kontrolle. Wohl aber geht es darum, durch kognitive Orientierung und emotionale Fundierung der subjektiven Handlungsperspektiven den oben genannten Kurzschlußhandlungen möglichst wenig Raum zu lassen: Statt der „Ausschaltung aller normativen und sehr vieler der übrigen kognitiven Systeme“<sup>57</sup> mit den Folgen der affektiven Blockade sollen Möglichkeiten erschlossen werden, durch Anknüpfung an bestehende Strukturen ein Höchstmaß von Orientierung als Voraussetzung für Entscheidung und Verantwortung zu ermöglichen und vor existentiellen Druck zu entlasten, um sich dadurch auch auf das Neue und Herausfordernde von Lebenssituationen *gestaltend* einlassen zu können. Es darf begründet erwartet werden, daß Schülerinnen und Schülern darin wirkliche Lebenshilfen gegeben werden.

## 5. Pädagogische Umsetzung in selbstgesteuertem Lernen und offenen Lernsituationen

Unter pädagogischer Hinsicht ergibt sich aus dem bisherigen Gedankengang ein kritischer Blick in manche Unterrichtspraxis: Heranwachsende werden in den Schulen oft mit Wissensbeständen vollgestopft, ähnlich den Warenbeständen der Supermärkte. Dabei kommen das Zueinander des „Bestandes“ und der personale Bezug oft gar nicht mehr in den Blick. Besonders problematisch ist dies, wo sich etwa für Berufsschulen zunehmend Stimmen melden, nicht nur die musischen, sondern sogar die allgemeinbildenden Fächer, also gar

<sup>56</sup> U. Lehr/H. Thomae, Alltagspsychologie. Aufgaben, Methoden, Ergebnisse, Darmstadt 1991, 209f; auch Lantermann, 275.

<sup>57</sup> Thomae, 156; vgl. auch Lantermann, 275.

nicht mehr nur Religion, aus der Stundentafel herauszunehmen, um der berufsbezogenen Qualifizierung mehr Raum zu geben.<sup>58</sup> Hier droht die Gefahr, den gerade nach der Pubertät notwendigen Selbstorientierungen in den schulischen Lernprozessen den Wahrnehmungs- und Artikulationsraum zu nehmen. Ein durch fehlenden Selbstbezug weder strukturiertes noch orientierendes Wissensklglomerat kann kaum konstruktiv in das Leben eingreifen, weil Selbstaspekte und persönliche Bedeutsamkeit nicht mehr in den Blick kommen. Fördert dies nicht einerseits Haltungen wie: „Ich nehme, was kommt.“ und andererseits Resignation, weil das, was *mir selbst* möglich ist, gar nicht ausgelotet werden kann? Wer aber kognitive Auseinandersetzung mit der Welt, die auch Kultur einschließt, unter den Selbst-Aspekten fördert, wird den Schülern nicht nur vielfältige Sichtweisen erschließen, sondern ihnen auch helfen, die persönlichen Möglichkeiten herauszuarbeiten. Lernen in Selbst-Verankerung setzt freilich auch voraus, daß der Lehrplan entrümpelt wird. Wesentliches darf nicht von Lerngeröll zugeschüttet werden, der heimliche Lehrplan von Schule darf Subjektorientierung und Identitätsperspektiven nicht blockieren.

Der Einwand, Schule sei hier überfordert, Schule könne wohl Wissen vermitteln, aber die Handlungsumsetzung liege außerhalb ihrer Reichweite, erkennt, daß die behauptete Differenz wesentlich dadurch verursacht ist, daß in der Schule oft zu viel und zu weit weg von den Selbst-Aspekten der Menschen gelernt wird. Ein Wissen ohne Verknüpfung mit dem Selbstbild läuft auf isolierte kognitive Teilstrukturen hinaus, welche gerade durch das Fehlen dieser Verknüpfung auch keine Vorstellungen eigener Wirksamkeit enthalten. Gelingt es aber, das Gelernte mit dem Selbstbild zu verknüpfen, so daß sich daraus etwa auch Chancen eines Identitätsfortschritts ergeben, sind mit diesem Wissen genuin Handlungs- und Lebensperspektiven verknüpft und die emotionale Bewertung setzt Kräfte frei, daß diese Sichtweisen auch in das Leben der Heranwachsenden eingreifen können; denn ohne „Handlungsmodell im Kopf“ kann in neuen Situationen existentielle Unorientiertheit folgen und damit Auslieferung an anonyme Orientierungsmechanismen. Positiv gesprochen: Heranwachsende werden bei entsprechender Gelegenheit das, was sie für sich selbst als bedeutsam erkannt haben, zuerst in die Situationseinschätzung und dann auch in ihre Handlungen einfließen lassen.

Erfahrungen mit selbstgesteuertem Lernen<sup>59</sup> und offenen Lernsituationen<sup>60</sup> in der Grundschule können verdeutlichen, daß die angezielten subjektorientierten

<sup>58</sup> So Äußerungen von LehrerInnen an Berufsbildenden Schulen über Argumentationen und Einflußnahmen von außen.

<sup>59</sup> Vgl. *H. Neber/A. C. Wagner/W. Einsiedler (Hg.)*, Selbstgesteuertes Lernen. Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens, Weinheim/Basel 1978.

<sup>60</sup> Vgl. dazu u.a. *Kasper*, Laßt die Kinder lernen; *W. Wallrabenstein*, Offene Schule - Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer, Reinbeck 1991; *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.)*, Wie öffnet sich die Schule

Lern- und Lebensprozesse tatsächlich ermöglicht werden können. Statt einer nur begrenzt möglichen empirischen Überprüfung kann damit gut die Aussagekraft (Konstruktvalidität) durch Erfahrungen in Anwendungsfeldern der Theorie gestützt werden.

Die Diskussion um *selbstgesteuertes Lernen* hebt hervor, daß Unterricht, der Möglichkeiten für Eigeninitiative und Selbststeuerung bereit stellt, dadurch Anreize „für eine vertiefte Selbstbewertung, für das Erleben eigener Wirksamkeit, persönlicher Verursachung“ schafft.<sup>61</sup> Wenn Selbstbewertung als Selbstbestimmung dabei von Differenzierung und Integrationsgrad der kognitiven Struktur abhängt, impliziert die Entwicklungsaufgabe eines Selbstbildes zugleich ein normatives Moment, dem z.B. unter den Bedingungen unseres gesellschaftlichen Lebens die Entwicklung einer autoritären Persönlichkeitsstruktur nicht genügt.<sup>62</sup> Wer nur über wenige kognitive Dimensionen mit einem geringen Integrationsgrad zwischen den Dimensionen verfügt, besitzt wenig Handlungsalternativen, meidet deshalb u.a. auch Konfliktsituationen und ist stärker auf externe Bedingungen verwiesen. Das Ziel pädagogischer Hilfe kann daher nur sein, die Entwicklung einer komplexen kognitiven Struktur so zu fördern, daß in der integrierten Vielfalt von Sachkenntnis, Interessen und Wertvorstellungen unter der Perspektive des prospektiven Ich dem Subjekt mehr Handlungsmöglichkeiten für Beziehungen zu Personen und Objekten und damit auch für neue Aspekte von Situationen erschlossen werden.<sup>63</sup>

Vom *offenen Unterricht*<sup>64</sup> in Grundschulen, der dieses Konzept zu realisieren versucht, wird berichtet, daß Kinder, die sich in offenen Lernsituationen als selbstverantwortlich für ihr Lernen erfahren, deutlich in ihrer Motivation gestärkt werden. Sie entwickeln Sachinteressen und Kreativität und zeigen mehr positive emotionale Bindungen zur Schule und zum Selbstkonzept.<sup>65</sup> Ein akzeptierender sozialer Umgang eröffnet auch angstfreie Kommunikation.<sup>66</sup> Von der Entwicklungsaufgabe des *Aufbaus* kognitiver Strukturen und darin des Selbstbildes ist auch verständlich, daß nicht die Lehrer, die die Schüler

neuen Entwicklungen und Aufgaben? Bonn 1990; A. Garlichs, Alltag im offenen Unterricht. Das Beispiel Lohfelden-Vollmarshausen, (Beiträge zur Reform der Grundschule 78) Frankfurt/M 1990.

<sup>61</sup> H. Neber, Individuum und selbstgesteuertes Lernen, in: Neber/Wagner/Einsiedler, 132-151, 141.

<sup>62</sup> Vgl. Th. W. Adorno, Studien zum autoritären Charakter, Frankfurt/M 1973 (Auszug aus: The Authoritarian Personality).

<sup>63</sup> Vgl. W. Einsiedler, Selbststeuerung und Lernhilfen im Unterricht, in: Neber/Wagner/Einsiedler, 192-213, 197f.

<sup>64</sup> Vgl. zu den einzelnen Realisierungsmöglichkeiten besonders Wallrabenstein.

<sup>65</sup> Vgl. W. Einsiedler, Innere Differenzierung und offener Unterricht – ein Vergleich, in: Kasper, Laßt die Kinder lernen, 48-54, 52.

<sup>66</sup> Vgl. A. Garlichs, Die Bedeutung der Schule. Unterstützungsfunktion der Grundschule bei der Autonomieentwicklung der Kinder, in: Die Grundschulzeitschrift H. 6, 1992, 16-21.

schlichtweg gewähren lassen, sondern die, die zwischen hilfreichen strukturierenden Anregungen und der Befähigung zur Eigenständigkeit – die Dialektik zwischen Strukturieren und Freigeben – ein ausgewogenes Verhältnis schaffen, das Lernen der Kinder am meisten fördern. Dies stimmt mit Entwicklungsbedingungen zusammen, die R. Kegan, in Anknüpfung an das Konzept „haltende Umwelt“ von Winnicott, als „einbindende Kultur“ benennt: „Sie muß das Kind sicher halten (Bestätigung und Anerkennung), sie muß zur rechten Zeit loslassen (Hilfe bei der Ablösung, Widerspruch), und sie muß während der schwierigen Zeit in der Nähe bleiben...“<sup>67</sup> Viele Lehrerinnen und Lehrer haben bei der ersten Aufgabe keine Schwierigkeiten, fühlen sich aber bei der zweiten und dritten oft überfordert, weil sie darin als Person beansprucht sind.

Unter emotionaler Hinsicht sind offene Lernsituationen für die soziale und Selbstwahrnehmung der Kinder hilfreich, was einer Befähigung zur Empathie gleichkommt.<sup>68</sup> Soziale Interaktionen, die im Frontalunterricht und unter Lehrerdominanz viel weniger Raum erhalten, ermöglichen den Kindern Identitätszuweisungen, aber auch Rückmeldungen in belasteten Situationen,<sup>69</sup> was es Kindern ermöglicht, in Situationen, die sonst eher aggressiv bewältigt werden, konstruktive und ausbalancierende Lösungen zu suchen. Wenn man bedenkt, daß sich hinter Kommunikationsstörungen und Aggressionen oft Identitätsprobleme (z.B. Suche nach Zuwendung und Anerkennung) verstecken,<sup>70</sup> sind die emotionalen Auswirkungen eines selbstgesteuerten, die Selbstaspekte und Fremdwahrnehmung fördernden Lernens gar nicht hoch genug einzuschätzen.

## 6. Religionspädagogische Anregungen

Wenn die Erfahrungen mit offenen Lernsituationen für eine Bestätigung des zunächst eher abstrakt entwickelten Modells sprechen, ist die Religionspädagogik gut beraten, religiöse Lernsituationen, vor allem aber den Religionsunterricht, der sich in Schule oft unter erschwerten Bedingungen vollzieht, in dem entwickelten Horizont zu durchdenken.<sup>71</sup>

<sup>67</sup> Kegan, bes. 211.

<sup>68</sup> Vgl. H.A. Zwergel, Zur ethischen Erziehung in der Grundschule, in: F. Schweitzer/G. Faust-Siehl (Hg.), Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung, (Beiträge zur Reform der Grundschule 92/93) Frankfurt/M 1994, 126-137.

<sup>69</sup> Vgl. dazu M. Imhof, Durch Sprechen Mauern zerbrechen. Konfliktgruppenarbeit in der Schule, Gießen 1987.

<sup>70</sup> Vgl. F. Petermann/U. Petermann, Training mit aggressiven Kindern. Einzeltraining, Kindergruppen, Elternberatung, München 41990; K.-C. Tennstädt, Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Neue Wege im Schulalltag: Ein Selbsthilfeprogramm für zeitgemäßes Unterrichten und Erziehen, Bd. 2: Theoretische Grundlagen, Beschreibung der Trainingsinhalte und erste empirische Überprüfung, Bern u.a. 1987.

<sup>71</sup> Vgl. M. Israel/H.A. Zwergel, Offene Lernsituationen im Religionsunterricht, in: Grundschule 6/1989, 53-55; auch in: Kasper, Laßt die Kinder lernen, 112-117.

Zum religionspädagogischen Test für die Tragfähigkeit des hier vorgelegten Ansatzes skizziere ich eine kognitive Durchdringung eines Problemzusammenhangs mit emotional bedeutsamer Rückwirkung auf das Selbstbild. Ich greife dabei eine Untersuchung über psychosoziale Belastung im Jugendalter auf,<sup>72</sup> aus der sich folgender analytischer Befund ergibt:

Das soziale Leben Jugendlicher ist stark durch Formen demonstrativen Konsums gekennzeichnet. Den durch Werbung und Gruppen angesonnenen Standards zu entsprechen, verschafft soziale Anerkennung. Da aber gerade die sozial Schwächeren, die auch oft in der Schule wenig Anerkennung finden, nicht über die Mittel verfügen, sich diese kommerziellen Attribute zu kaufen, ist hier eine echte Quelle von Entbehierungserfahrung im Jugendalter<sup>73</sup> mit gravierenden Folgen für das Selbstwertgefühl gegeben. Die Suche nach Ursachen von abweichendem Verhalten und Aggressivität deckte auf: Die enttäuschten Jugendlichen, die über keine anderen Selbstwertquellen als die über die Konsumattribute verfügen, suchen sich über abweichendes und dann auch kriminelles Verhalten die Mittel für den Konsum zu beschaffen. Sie werden dadurch immer tiefer in einen Teufelskreis verstrickt.<sup>74</sup> Die durch das System erzeugten Belastungen dieser Heranwachsenden zählen „vielleicht zu den grundlegendsten 'Kosten' der Organisation des sozialen Lebens“<sup>75</sup>.

Diese Analyse kann im Religionsunterricht von SchülerInnen der Abschlußklassen nachvollzogen werden, sind sie doch selbst mit solchen Erfahrungen konfrontiert und auch in der Lage, diese in ihrem Betroffensein zu beschreiben. Diese kognitive Analyse kann Jugendlichen zur Erkenntnis verhelfen, daß gerade sie es sind, die durch kurzgreifende, von außen angesonnene Konsumorientierung letztlich um ihre Identitätschancen betrogen werden. Dies ist dann die Schnittstelle, an der die analytisch gewonnenen Kognitionen der Situation mit den realen, aber auch den möglichen, d.h. idealen Aspekten des Selbstbildes verknüpft werden und daraus die gesuchten Emotionen erwachsen: „So sieht mein Leben unter dieser Hinsicht aus. So aber könnte es sein, davon träume ich.“ Die dabei zuerst durchaus auftretenden negativen Emotionen („Das belastet mich.“) können nicht kurzgeschlossen über nur aufgezeigte Gegenbilder überwunden werden, es bedarf hierfür vielmehr auch haltender Umwelten: Personen, die einen begleiten, zuverlässig in der Nähe sind, aber auch Abstand halten können; hierzu sind neben sozialer Kompetenz vor allem die innere Bereitschaft zum Weggeleit und daraus

<sup>72</sup> U. Engel/K. Hurrelmann, Psychosoziale Belastung im Jugendalter. Empirische Befunde zum Einfluß von Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe, (Sonderforschungsbereich 227 – Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter, Univ. Bielefeld) Berlin u.a. 1989.

<sup>73</sup> Engel/Hurrelmann, 109, sprechen von Deprivationserfahrung.

<sup>74</sup> Ebd., 113: „An Leistungserwartungen zu scheitern, ist nur für denjenigen eine schmerzhaft und enttäuschende Erfahrung, der diese Erwartungen teilt, nicht hingegen für Personen, die soziale Anerkennung auf andere Weise als durch Demonstration passabler Leistungen in dafür vorgesehenen 'Kanälen' zu erwerben versuchen.“

<sup>75</sup> Ebd., 113.

erwachsene Empathie notwendig. Aber auch haltende Strukturen, emotional im Selbstbild verankerte Kompetenzerfahrungen, welche nur in einem Religionsunterricht gemacht werden können, der engere lehrerdominierte und vorwiegend sprachlich gestaltete Lernformen überwindet. Sind diese Bedingungen erfüllt, können Gegenbewegungen gegen die Selbstabwertung gelingen.<sup>76</sup>

Dieser analytisch-wertende Problemzugang darf nicht als Motivations-Trick für die Hinführung zu biblisch-religiösen Fragen verzweckt und dann vergessen werden. Wenn er aber relevanter Artikulationsrahmen bleibt, an dem neue Perspektiven, Traditionen und Lebensmodelle sich erweisen müssen, dürfen dann auch im Religionsunterricht Gegen-Motive aus der jüdisch-christlichen Tradition gegen die aufgedeckten beschädigenden Trends eingebracht werden. Ich sehe diese Gegenmotive, was hier nur angedeutet werden kann, insbesondere in prophetischen Traditionen, in der Praxis Jesu, aber auch in der Basisarbeit in den Gemeinden der Armen. Die Heranwachsenden brauchen diese Gegen-Motive als Eröffnung neuer Sichtweisen und Ermutigung zum Lebensexperiment, da sie sonst im Blick auf die reale Situation kaum eine Chance haben, die Emotionen von Zorn auf die Verhältnisse, Enttäuschung und oft genug Aggression zu überwinden. Hierzu ist den Jugendlichen etwas zuzutrauen, ist ihr Suchen durch ReligionslehrerInnen wohlwollend in den Blick zu nehmen. Geschieht dies, lassen ReligionslehrerInnen in der Schule etwas von der Menschenfreundlichkeit Gottes erfahrbar werden, mit ungeahnten und befreienden Folgen für den schulischen Umgang.

Man sieht, daß hier „Einwirkungsmöglichkeiten“ für die Religionspädagogik gegeben sind, welche aber angemessen nur als Hilfestellungen – Hilfe, Einladung und Ermutigung sind die einzigen der Freiheit des Subjekts angemessenen Formen –, welche die Arbeit an den Sichtweisen von Selbst und Welt braucht, gegeben werden können. Diese erfordern ein hohes Maß an Verantwortung. Konfrontiert man z.B. Grundschul Kinder mit Situationen oder drängt ihnen Sichtweisen auf, welche die kindlichen Möglichkeiten übersteigen, sind der Manipulation Tür und Tor geöffnet; es kann zu emotionalen Blockaden kommen, weil Überforderung oder Angst erfahren werden. Deshalb gilt es, die Perspektive der Kinder und überhaupt die der einem Anvertrauten einzunehmen und deren Sichtweisen kennenzulernen, will man über die Verknüpfung Kognition-Emotion-Selbst personverankerte und darin emo-

<sup>76</sup> Andere Beispiele des hier angezielten Zugangs habe ich vorgelegt für das Grundschul lernen: Auferstehungsspuren im Alltag von Kindern, in: *Grundschule* 3/1990, 8-10; für die Sekundarstufe II zum Wiedergewinnen des Symbolsinnes von Erbsünde durch Begriffsarbeit: Paul Ricoeur: *Hermeneutik der Symbole und die Frage nach dem Subjekt*. – Ein Nachvollzug in religionspädagogischer Absicht, in: *RpB* 23/1989, 17-37, bes. 31-37; oder für die Arbeit mit alten Menschen zum Thema Auferstehung des Leibes in sozialer und personaler Dimension; „Erinnern“ und „Gehen in Spuren“. Vom Wiedergewinnen der hermeneutischen Kraft biblischer und geschichtlicher Fragen in religiösen Bildungsprozessen, in: *H.F. Angel/U. Hemel (Hg.)*, *Basiskurse im Christsein*, (FS W. Nastaynczyk) Frankfurt/M u.a. 1992, 300-310.

tional positive Zugänge zu Lebensmöglichkeiten und Glaubensgut zugleich finden. Eine wichtige Rolle spielt für das Grundschulkind dabei die Fähigkeit und Bereitschaft zur Empathie als einer spezifischen kognitiv-emotionalen Leistung: in Situationen, in denen man selbst betroffen ist, mit den Augen des Anderen sehen.<sup>77</sup>

Bei Jugendlichen und Erwachsenen mit formaler Denk- und Reflexionsfähigkeit kann das kognitive Durcharbeiten der Person-Welt-Bezüge komplexer und auch radikaler erfolgen. Die Analyse der Bedrohung unserer Lebensgrundlagen wird z.B. durch biblische Traditionen über Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung<sup>78</sup> aus der ohnmächtigen Beschreibung herausgeführt hin zu verändernden Einschätzungen: Hoffnungen, Antizipationen, ersten Handlungsschritten und darin zu der emotional positiven Verankerung dieser Traditionen mit den Selbst- und Lebensaspekten der Person.

Was sich in Auseinandersetzung mit den jüdisch-christlichen Traditionen angesichts der eigenen Situation sowie in der Analyse der Situation „im Lichte der Hoffnung“ herausbilden kann, ist eine Glaubensgestalt, welche der schulische Religionsunterricht in personverankerter Ausformung fördern darf. Dabei gilt diese Zielsetzung nicht nur für diejenigen, denen religiöse Vorerfahrungen und ein Bezug zur christlichen Gemeinde fehlen, auch wenn sie hier besonders hilfreich ist, sondern auch für die Heranwachsenden, die bereits in einem Glaubenshorizont stehen. Wenn die genannten Motive der Tradition sich mit dem Selbstbild verknüpfen, darf darauf vertraut werden, daß sie in relevanten Lebenssituationen greifen und damit auch der biblischen Tradition eine Möglichkeit des Eingreifens in den Alltag der Menschen eröffnet ist. Dies sollte angesichts der Orientierungsprobleme vieler Menschen nicht gering geschätzt, sondern als Möglichkeit gesehen werden, den in der Theologie des Volkes und der Armen praktizierten Dreischritt: Sehen – Beurteilen – Handeln so in unsere Lebenssituation so hineinzubuchstabieren, daß daraus eine not-wendige Zeitgestalt des Glaubens erwachsen kann.

## 7. Ausblick

Was leistet dieser Ansatz? Er kann, ohne den Anspruch eines Totalkonzepts theoretisch stimmig und didaktisch orientierend die Frage beantworten, wie unter den Bedingungen zurückgehender religiöser Vorerfahrungen neue emotionale Verankerungsformen religiöser Lernprozesse durch Selbstbildbezug erschlossen werden können. Daß darin auch die motivationale Dynamik und

<sup>77</sup> Vgl. F. Halisch, Empathie, Attribution und die Entwicklung des Hilfehandelns, in: H. W. Bierhoff/L. Montada, Altruismus. Bedingungen der Hilfsbereitschaft, Göttingen 1988, 79-103, 92: Das Kind „muß in der Situation den emotionalen Zustand eines anderen aufgrund von affektiven und/oder situationalen Hinweisen richtig deuten und diesen stellvertretend mitempfinden, obwohl die eigene Emotionslage zunächst eine andere ist, vielleicht sogar zu derjenigen des Hilfebedürftigen konträr ist.“ Vgl. auch Imhof, Durch Sprechen Mauern zerbrechen.

<sup>78</sup> Vgl. hierzu: RpB 27/1991, Themenheft: Konziliarer Prozeß.

die Handlungsperspektive konsistent begriffen werden können, läßt erwarten, daß entsprechend verstandene schulische Lernprozesse viel stärker die lebens- und handlungsrelevanten Aspekte von Unterrichtsgegenständen aufgreifen und mit dem Leben der Schülerinnen und Schüler vernetzen. Daß damit auch Korrelation theoretisch gefaßt und über die psychologischen Annahmen didaktisch begründet werden kann, ohne dabei die Freiheitsmöglichkeiten der Person zu gefährden, ist eine Folge des kognitionstheoretischen Zugangs unter der Perspektive aktiver Gestaltung. Korrelation vollzieht sich im vorgelegten Ansatz – hier liegen kognitive Psychologie und Hermeneutik nah beieinander – im Spannungsfeld der Analyse und Bewertung von Person-Welt-Bezügen im Horizont des Selbstbildes, welches selbst in einem größeren Sinn-Zusammenhang steht. Korrelation wird damit nicht nur in einen Erkenntniszusammenhang gestellt; vielmehr ist es wichtig, didaktisch verantwortet Handlungsbezüge und personale Entscheidungsmöglichkeiten zu eröffnen und über die emotionale Verankerung im Selbstbild eine motivationale Dynamik zu erschließen, welche belastungs- und widerstandsfähig ist und sich den Herausforderungen der eigenen und gesellschaftlichen Zukunft zu stellen vermag. Das hier vorgestellte unterscheidet sich von anderen religionsdidaktischen Konzepten: Vom symboldidaktischen dadurch, daß der kognitiven Analyse sehr viel zugetraut wird: an der, gelegentlich auch Knochenarbeit des Durcharbeitens einer Situation – auch der der Kirche und ihrer Geschichte – führt nichts vorbei, und die eigenen, emotional verankerten Lebensmöglichkeiten sind, je älter der Mensch wird, nicht ohne Trauerarbeit zu haben. Vom stufentheoretischen Ansatz unterscheidet es sich dadurch, daß statt der Invarianz des Stufenkonzepts im Ernstnehmen auch der kindlichen Eigentätigkeit eher die situativ-biographischen Chancen der Lernens in den Blick kommen. Dahinter steht eine ausgesprochen pädagogische, auch glaubenspädagogische Option: Die Menschen in ihren Lebenszusammenhängen ernst zu nehmen und ihnen darin etwas zuzutrauen. Aber auch: Nicht nur den Menschen, sondern auch dem Glauben etwas zutrauen, daß er in seinen zentralen Traditionen und in Erzähl- und Handlungsgemeinschaft gerade den heutigen Menschen im sich mit dieser Welt Gemeinmachen die verschiedenen Dimensionen von Heilwerden und -sein eröffnen kann.

Das führt auch zu einer Modifizierung der These von der sog. Tradierungskrise des Glaubens: Wegen der „Not der Zeit“, ihrer Menschen in lokaler, vor allem aber globaler Perspektive scheint die Tradierungskrise des Glaubens weniger eine Krise des elementaren Glaubensgutes, sondern eher eine Krise der Glaubensgestalt in dieser Zeit und *dadurch* erst eine Krise der Glaubensweitergabe zu sein. Trotz „Gaudium et Spes“ (II. Vaticanum) und „Unsere Hoffnung“ (Deutsche Synode) hat der Glaube noch nicht seine Zeitgestalt gefunden, welche sich im radikalen Sicheinlassen auf diese Welt aus im Glauben erfahrener geschenkter Freiheit herauszubilden vermag. Der Schnitt- und Kreuzungspunkt dieser Dialektik ist die Subjektarbeit, von der unter psychologisch-pädagogischer Perspektive hier für die emotionale Veranke-

rung religiöser Lernprozesse im Selbstbild wichtige Zusammenhänge heraus-  
 gearbeitet worden sind. Wer Hilfen zur Selbstverantwortung vor und in der  
 Welt im Horizont des Glaubens geben will, wird auch die Folgen nicht nur  
 für das Zugeständnis, sondern auch die Zu-Mutung der Mündigkeit bejahen.  
 Diese Folgen, die von denen, die Mündigkeit fürchten, als „subversiv“  
 angesehen werden, werden von anderen als Befreiung zum Leben und zur  
 Liebe erfahren.