

# Emotionen als Anforderungssituationen in einer kompetenzorientierten Religionsdidaktik

von  
Carsten Gennerich

## Abstract

*RE in Germany is based on the concept of competence. This affords a curriculum based on a systematic classification of demands or problems solved with religious interpretations of self and world. The article proposes to systematize these problem situations using a taxonomy of emotions. Such a starting point of religious learning has several advantages, for example it is open for all students independent of their degree of religiosity. Using the emotion of envy it is first shown that envy combines three interpretation patterns: (1) Giving special value to something what is owned or achieved by another person. (2) Interpreting the own person in the light of a deficit by social comparison with the other person. (3) Interpreting the other person like an enemy. Related to these patterns helpful religious interpretations of self and world were described to cope with envy. The possible contribution of the resulting learning insights for the development of a systematic religious competence is discussed.*

*Keywords: Competence, emotion, envy, religious coping, taxonomy of demands*

*Schlagworte: Kompetenzorientierung, Emotion, Neid, Systematik von Anforderungssituationen, religiöse Bewältigung*

## 1 Einleitung

Das Kompetenzkonzept ist über Bildungspläne in allen Bundesländern stark verankert. Wer heute an einer Schule Religionsunterricht geben will, muss seinen Unterricht auch kompetenztheoretisch begründen (Fischer & Elsenbast, 2006; Kirchenamt der EKD, 2010). Die besondere Herausforderung dabei ergibt sich bereits aus der Bedeutung von Kompetenzen. Diese lassen sich nach Franz E. Weinert (2001a, S. 27–28) definieren als „Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen [...] und sozialen Bereitschaften“. Klieme und KollegInnen (2003, S. 72) umschreiben diese Problemlösefähigkeit auch als Disposition zur Bewältigung von Anforderungssituationen, womit sie die weitergefasste Formulierung von „complex demands“ aus Weinerts (2001b, S. 62) englischsprachigem Überblick zum Kompetenzbegriff aufnehmen. Probleme und Anforderungssituationen rücken damit in die Mitte des Unterrichts. Dabei gilt nach Weinert (2001b, S. 62): Die *psychische* Struktur der *Kompetenz* richtet sich an der *logischen* Struktur der *Anforderungen* aus. Es ist daher Gabriele Obst (2008, S. 146) zuzustimmen, wenn sie in den Anforderungssituationen die „Schlüsselstelle“ entdeckt, an der sich entscheidet, „ob es gelingt, kompetenzorientierte Lernprozesse in Gang zu setzen“.

Die Religionspädagogik steht damit vor der Herausforderung, angemessene Anforderungssituationen nicht nur zu finden, sondern auch zu *systematisieren*. Denn würde eine Vielzahl von Anforderungssituationen lediglich aufgelistet, dann bliebe in der Folge auch der angezielte Kompetenzaufbau unsystematisch. Die Lehrpläne, die vor dem Kompetenzparadigma entstanden, konnten sich noch für die Entwicklung eines systematischen Wissens an der Fachsystematik der Dogmatik orientieren. Diese Möglichkeit fällt beim Kompetenzparadigma weg, da hier eben der Kompetenzaufbau leitend ist. Folglich hängt die Entwicklung religiöser Kompetenz an der Systematik der Anforderungssituationen (vgl. Obst, 2008, S. 152–153).

## 2 Zur Theorie der Anforderungssituationen

Wir müssen also fragen: Wie kann eine *Systematik* von Anforderungssituationen gewonnen werden? In der fachlich zuständigen Sozialpsychologie werden bis heute je nach Ansatz unterschiedliche Situationsmerkmale zur Klassifikation herangezogen (Edwards & Templeton, 2005; Yang, Read & Miller, 2006) wie z.B. die Werthaltigkeit der Situation (Cantor, Mischel & Schwartz, 1982; Graham, Argyle & Furnham, 1980), Regeln, beteiligte Personen (Magnusson, 1981, S. 20) oder erlebte Emotionen (Pervin, 1977, S. 383). Emotionen bieten sich nun für eine Systematik von Anforderungssituationen besonders an, weil Emotionen immer mit Deutungsprozessen einhergehen und darauf bezogene *Deutungskompetenzen* in der Religionspädagogik als der wichtigste Kompetenztyp angesehen werden. Es können also Emotionen mit der hohen religionspädagogischen Relevanz von Deutungen zusammengebracht werden.

Zur Begründung: Deutungskompetenzen kommen in allen gängigen religionspädagogischen Kompetenzlisten vor (z.B. Englert, 2004, S. 9; Fischer & Elsenbast, 2006, S. 19; Peter, 2009, S. 135). Mit Dressler (2011, S. 157) können sie sogar ein besonderes Gewicht beanspruchen, weil es die Aufgabe des Religionsunterrichts ist, Religion als eine lebensdienliche Welt- und Selbstdeutung zu erschließen. Eine Orientierung an Deutungskompetenzen – einschließlich der damit verbundenen Anforderungssituationen – korrigiere daher, so Dressler, das Missverstehen von Religion als bloßes *Wissen* über Traditionsbestände.

Die damit gegebene Relevanz religiöser Deutungskompetenzen ist nun jedoch Schülerinnen und Schülern nicht selbstverständlich (vgl. Feige & Gennerich, 2008). Es stellt sich daher die Frage, wie denn die *Relevanz* religiöser Deutungen den Schülerinnen und Schülern nahegebracht werden kann. Hierfür verweist ein Lösungsimpuls von Hollenstein (1984), Dressler (1996) und Kuhmlehn (2008) auf das Phänomen der *Differenzerfahrungen*: Diese lassen sich verstehen als den erfahrenen Widerspruch zwischen dem, wie die Welt ist, und dem, wie sie sein sollte. Differenzerfahrungen unterbrechen den Alltag und veranlassen eine Reflexion des eigenen Lebens. Dieser Sachverhalt hat ein erhebliches religionsdidaktisches Potential und kann zum systematischen Kompetenzaufbau beitragen, denn:

(1) Die Relevanz religiöser Deutungen ist anhand von Differenzerfahrungen lebensnah im Alltagsgeschehen plausibilisierbar (Kuhmlehn, 2008, S. 17–18).

(2) In Abgrenzung zu Transzendenzenerfahrungen, die eine religiöse Wirklichkeitskonstruktion bereits voraussetzen, sind Differenzerfahrungen als Ausgangspunkte für religiöse Deutungsperspektiven *prinzipiell für alle Schülerinnen und Schüler* (d.h. auch nicht-religiösen) *zugänglich* (Hollenstein, 1984, S. 439–450).

(3) *Der Gottesbezug ermöglicht eine befreiende Reflexion alltäglicher Deutungen.* Denn indem Differenzerfahrungen auf Gott bezogen werden, können sie sowohl hoffnungsvoll als auch verstärkt realitätsbewusst bewältigt werden (Hollenstein, 1984, S. 104–109, 318–324; 1986, S. 129, 131). Alltägliche, meist beschwichtigende Bewältigungsversuche können dabei *ideologiekritisch* reflektiert werden (Hollenstein, 1984, S. 318–324). So bietet z.B. der Rechtfertigungsglaube die Möglichkeit, Differenzerfahrungen in der Wahrnehmung bewusst zuzulassen, weil der Glaubende nicht unter dem Zwang steht, die wahrgenommenen Differenzen durch zu erbringende Leistungen unbedingt beseitigen zu müssen (Dressler, 1996, S. 11–18).

(4) *Differenzerfahrungen können über Emotionen didaktisch erschlossen werden.* Denn George Mandler (1984, S. 151–172) weist nach, dass Diskrepanzen das

Hauptprinzip darstellen, durch das Emotionen im autonomen Nervensystem über Erregungen entstehen. Seitdem gilt als Konsens, dass Emotionen den Organismus auf Zielabweichungen oder auch Zielannäherungen aufmerksam machen (Lazarus, 1991, S. 133–152; 1999, 61–100). Diskrepante Informationen, die eine Selbstrelevanz besitzen, lenken in der Folge die Aufmerksamkeit auf Implikationen für das eigene Ziel- und Wertesystem. Emotionen sind daher mit Deutungsprozessen verbunden. Die Differenzerfahrungen im Alltag, die auch Anlass zur religiösen Deutung des Lebens geben können, werden also als konkrete Emotionen erfahren. Das bietet die Möglichkeit, Emotionen für eine religionspädagogische Systematik von Anforderungssituationen heranzuziehen.

Als angemessen für mein Vorhaben hat sich die folgende Liste von Emotionen im Anschluss an Lazarus (1991, 1999) erwiesen: Schuld, Scham, Angst, Furcht, Traurigkeit, Neid, Eifersucht, Ärger, Ekel/Abscheu, Hoffnung, Freude, Dankbarkeit, Mitleid, Liebe und Stolz. Was leistet diese Liste für einen systematischen Kompetenzaufbau? (1) Zum einen deckt sie zentrale religiöse Anforderungssituationen ab. So bestimmt Weyhofen (1983, S. 249) als Ausgangspunkt der Trostliteratur ebenfalls Differenzerfahrungen. Die Bewältigung eher „negativ“ bewerteter Emotionen liegt daher im Fokus des praktisch-theologischen Trostdiskurses (konkret also: Schuld, Scham, Angst, Furcht, Traurigkeit, Neid, Eifersucht, Ärger, Ekel/Abscheu). Die eher „positiv“ bewerteten Emotionen (Hoffnung, Freude, Dankbarkeit, Mitleid, Liebe, Stolz) sind dagegen gängige Zielbestimmungen in theologischen Tugendlehren (Roberts, 2007), wobei Stolz in der theologischen Ethik eine ambivalente Sonderrolle einnimmt (vgl. Schweitzer, 2000). Die Liste deckt damit insgesamt ein bedeutsames Anforderungsspektrum gelebter Religion ab. Ein religionspädagogischer Kompetenzaufbau wäre also dann systematisch, wenn die im Unterricht inszenierten Anforderungssituationen die Liste der Emotionen in einer angemessenen Breite abdecken. (2) Hinzu kommt, dass nach Haviland-Jones und Kahlbaugh (2000) das autobiographische Gedächtnis Erfahrungen nach ihrem emotionalen Gehalt strukturiert, so dass eine Systematisierung von Anforderungssituationen auf der Basis von Emotionen dem Aufbau der menschlichen Identität entspricht und daher kompetenzorientierte Lernprozesse begünstigen sollte.

### **3 Neid als exemplarische Anforderungssituation**

Das Potential von Emotionen als Anforderungssituationen möchte ich anhand der Emotion Neid veranschaulichen. Die Neidthematik ist insbesondere für das Jugendalter von hoher Relevanz. Denn in dieser Zeit prägen *soziale Vergleiche* die Entwicklung. Dem korrespondieren *Neidgefühle*, die sich dann als zu bewältigende Anforderung stellen (Levesque, 2013, S. 846). Im „Kursbuch Religion elementar“ für die 5. und 6. Klassenstufe (Eilerts & Kübler, 2003, S. 23) werden verschiedene Anforderungssituationen zum Thema „Freundschaft“ skizziert, die Neid als Situationsmerkmal enthalten. Zum Beispiel:

„Yasin freut sich. Er hat die 80 Euro zusammen und kann sich endlich den tragbaren CD-Player kaufen. Stolz nimmt er ihn mit auf den Spielplatz und führt ihn seinem Freund Patrick vor. Patrick reagiert nicht so begeistert, wie Yasin es erwartet hat. Als Yasin am nächsten Tag wieder auf den Spielplatz kommt, hört er schon von weitem laute Musik. Als er näher kommt, sieht er, dass Patrick da ist, mit einem neuen Ghettoblaster, fast doppelt so groß und viel lauter als Yasin CD-Player. ‚Bleib mir bloß mit deinem Pampers-Player fort!‘ ruft ihm Patrick entgegen. ‚Meine Eltern haben mir ein viel tollereres Gerät gekauft.‘ ‚Du bist der

größte Neidhammel, den ich kenne‘, empört sich Yasin. ‚Kannst du es nicht ertragen, dass ich etwas habe, was du nicht hast? Musst du immer alles größer und schöner haben als ich? Und ich dachte immer, Freunde freuen sich auch über das, was der andere hat. Aber du bist mein Freund gewesen.‘“

Der Arbeitsauftrag lautet: „Wie könnte es zu einer Versöhnung kommen? Notiert eure Vorschläge“.

Vermutlich werden die Schülerinnen und Schüler Lösungen entwickeln. Jedoch wird bei der Aufgabenstellung nicht die Deutungsebene angesprochen und ein religiöser Kompetenzaufbau bleibt unklar und unwahrscheinlich. Weder spezifische Probleme noch religiöse Deutungen bezogen auf Neidsituationen werden in dem Lehrbuchkapitel und im zugehörigen Lehrerhandbuch (Eilerts & Kübler, 2006, S. 33) offeriert. Als Lehrer-Lösung wird lediglich vorgeschlagen: „Sie benutzen die Geräte abwechselnd und hören zusammen Musik“. Gegenüber dieser Defizitanzeige geht es also religionspädagogisch darum, religiöse Deutungen zur Neidbewältigung anzubieten.

Wenn das gelingen soll, muss dazu in einem vorgängigen Schritt das dem Neid zugrunde liegende Deutungsmuster entschlüsselt werden. Die empirische Neidforschung liefert dazu die nötigen Erkenntnisse, an denen dann religiöse Deutungsperspektiven angeschlossen werden können. Drei Aspekte sind hier relevant: Neid offenbart unbewusste Wünsche, er konzipiert die eigene Person als defizitär und geht mit einer Beziehungsentfremdung einher.

Dieser Schritt ist nicht selbstverständlich: Den Lehrbuchautorinnen und -autoren ist er fremd. Den Vorgängerkonzepten der Kompetenzorientierung, dem „problemorientierten Konzept“ bzw. der „Korrelationsdidaktik“, wurde immer wieder vorgeworfen, dass religiöse Deutungen beziehungslos den Alltagsphänomenen gegenüberstehen, dass religiöse Deutungen ohne Plausibilität autoritär als Vorgaben der Tradition eingeführt werden oder aber dass die religiösen Deutungen keinen Mehrwert aufweisen und somit belanglos bleiben (vgl. Grümme, 2002, S. 23; Hilger & Kropac, 2002, S. 55; Kropac, 2002, S. 7). Die Herausforderung ist also: Alltagswelt und religiöse Deutungsperspektiven lebensdienlich zusammenzubringen. Emotionen können das leisten.

1. Neid ist zunächst auf Wünschenswertes ausgerichtet und offenbart nach Exline und Zell (2008, S. 316) möglicherweise auch bisher unbewusste Wünsche. Bei Jugendlichen sind dies vor allem finanzielle Ressourcen und Beliebtheit (Freunde finden, eine Liebesbeziehung haben) und in begrenzterem Maße auch Schulleistungen (Massé & Gagné, 2001, S. 15–29). Neid indiziert demnach relevante Wünsche und Werte Jugendlicher, die im Unterricht kritisch reflektiert werden können.

Die Identifikation der Wunschthematik stellt dabei eine Komponente religiöser Kompetenz dar. Denn es lässt sich dann bezogen auf unsere Anforderungssituation aus dem Lehrbuch fragen, warum ein CD-Player wichtig ist. Es ist wahrscheinlich, dass Yasin und Patrick damit grundlegendere Anliegen verfolgen wie Sicherheit, Liebe und Anerkennung (vgl. Exline & Zell, 2008, S. 317–319). Im Unterricht könnte daher erörtert werden, ob ein CD-Player überhaupt garantiert, z.B. Anerkennung zu finden. Grundlegende Annahmen über Glück können so im Diskurs geprüft werden. Die theologische Perspektive als Verwirklichung religiöser Kompetenz ermöglicht mit der Kategorie ‚Gott‘ dabei eine Reflexion dessen, was unabhängig vom Problem des Alterns und Sterbens „auf Dauer“ und „wirklich“ wünschenswert ist.

Zum Beispiel identifiziert Martin Luther (1929/1998) in seiner Auslegung des 1. Gebots „Ich bin der Herr, Dein Gott. Du sollst nicht andere Götter haben neben mir“ Wissen, Einfluss, Ehre, Reichtum, Familie und auch „gute Werke“ als Güter, die nicht in sich selbst gut oder schlecht seien, sondern die erst dann problematisch würden, wenn man von ihnen das gelingende Leben erwarte. Nach Luther kann also auch in wünschenswerte Güter wie die Familie, gute Werke oder eben CD-Player durch ihre Verabsolutierung falsches Vertrauen gesetzt werden. Das 1. Gebot schärft damit das Bewusstsein für eine Aufmerksamkeitspflicht, durch die der Mensch in Freiheit gegenüber jeglichen Wünschen den wachen Blick für das Lebensdienliche behalten soll (vgl. Gennerich, 2010, S. 131). Anders formuliert: Das erste Gebot lässt sich als Verheißung lesen, dass an den Begabungen und Ressourcen des beneideten Anderen *nicht* das Gelingen des eigenen Lebens hängt. Der Blick kann so wieder auf die eigenen Möglichkeiten und deren Entwicklung gelenkt werden.

Die Anforderungssituation Neid hat uns also zur religionspädagogisch bedeutsamen Frage gebracht, was im Leben wichtig und wünschenswert ist. Die argumentative Anwendung des 1. Gebots stellt sich hier als entsprechende religiöse Deutungskompetenz dar. Die Fähigkeit zur Anwendung des 1. Gebots wäre daher als Baustein der aufzubauenden Kompetenzstruktur zu begrüßen.

2. Neid indiziert Annahmen, die das eigene Selbst als defizitär konzipieren. Er tritt auf, wenn andere Personen in einem Bereich, der für einen selbst relevant ist, besser sind (Smith, Combs & Thielke, 2008, S. 294–295). Insbesondere der Vergleich mit ähnlichen Personen löst häufig Neid aus. Denn hier lenke ein schlechtes Abschneiden die Aufmerksamkeit auf die eigenen Defizite und es werde eher offenbar, dass man selbst vergleichbare Möglichkeiten gehabt hätte und die Ursache bei sich selber suchen muss (Parrott, 1991, S. 7). Hinzu kommt, dass eine neidische Person, die mit ihren objektiven Qualitäten gut zurechtkommt, sich durch eine Neubewertung ihrer Qualitäten in Relation zur Vergleichsperson plötzlich abwertet und dadurch ihr Funktionieren in ihrer Gruppe beeinträchtigt (Smith et al., 2008, S. 297).

Neid wirft damit die Frage nach einer Annahme der eigenen Individualität auf. Sogar die Therapieforscherinnen Exline und Zell (2008, S. 320–321) verweisen angesichts dieser Anforderung auf religiöse Deutungsperspektiven: Für eine Akzeptanz persönlicher Defizite gelte es, das Selbst in einer weitgespannten Perspektive wahrzunehmen, z.B. der „Natur“, des „Universums“, des „Geistes“ oder eben auch „Gottes“.

Angesprochen auf unsere theologische Kompetenz sind wir hier also aufgefordert, den Bewältigungsbeitrag religiöser Deutungsperspektiven zu konkretisieren. Sören Kierkegaard bietet dafür ein Beispiel mit einer auch für Schülerinnen und Schülern zugänglichen Erzählpredigt zu Mt 6,24–34 – also Jesu Kritik des Sich-Sorgens mit seinem Hinweis auf die Vögel und Lilien.

Kierkegaard (1847, S. 173,187,196) erzählt darin, wie eine Lilie und ein Vogel aus der Gottesbeziehung herausfallen, indem sie sich mit anderen Lilien und Vögeln vergleichen, die Gaben Gottes nicht mehr dankbar wahrnehmen, neidisch werden und ins Verderben gehen. Die Sorge entstehe nun, weil durch soziale Vergleiche Wünsche und Standards erworben werden, die für die eigene Individualität unangemessen sind. Dagegen stellt Kierkegaard die Gottesebenbildlichkeit als unsichtbare Würde des Menschen und Bezugspunkt seiner Individualität. Nicht der Vergleich mit anderen Menschen entspreche dieser *Würde*, sondern die Anbetung Gottes. In der Anbetung entgehe der Mensch dem *selbstwertschädigenden* „Hin und Her“ der sozialen Vergleiche (S. 200–202) und könne die eigene Individualität als Gottes Gabe dankbar annehmen.

Die Gottesbeziehung stellt also einen Deutungsraum zur Selbstannahme bereit. Kierkegaard demonstriert in seiner Argumentation dabei zwei Komponenten religiöser Kompetenz: Er identifiziert *erstens* mit seinem religiös fundierten Blick auf das Wesen sozialer Vergleiche ein relevantes Phänomen, bezogen auf das er dann *zweitens* den spezifischen Mehrwert einer religiösen Deutungsperspektive aufzeigt.

3. Schließlich führt uns die Anforderungssituation Neid zur ethisch bedeutsamen Frage, wie angesichts von Störungen Beziehungen versöhnlich gestaltet werden können. Denn Neid verschlechtert sozialer Beziehungen. Nach Smith und Kollegen geht Neid mit einem Gefühl der Unterlegenheit, Scham und Feindseligkeit einher (S. 293 u. 296). So belegen verschiedene Studien, dass Neid eine feindliche Emotion ist, die z.B. dazu führt, dass zur Herstellung von Gleichheit eigene Verluste sogar bereitwillig in Kauf genommen werden, um einer beneideten Person zu schaden (Smith & Kim, 2007, S. 52–53). Ebenso können Unterlegenheitsgefühle feindselige Reaktionsmuster bewirken, die als Bewältigungsversuche von Schamgefühlen interpretiert werden können (S. 54). In der Folge haben neidische Personen weniger und qualitativ schlechtere soziale Beziehungen (Smith et al., 2008, S. 299).

Wie könnte es nun in unserem Fallbeispiel zu einer Versöhnung kommen? Ausgehend von den Forschungsbefunden hätten wir drei Perspektiven zu bedenken (vgl. Exline & Zell, 2008, S. 323–236): Wie kann eine gute Beziehung gegenüber Feindseligkeit gestärkt werden? Wie können Gefühle der Scham aufgehoben werden? Wie kann eine hierarchische Beziehungskonstruktion mit Unterlegenen und Überlegenen durch ein mehr partnerschaftliches Beziehungsverständnis korrigiert werden? Was könnte bezogen auf diese Punkte – die auch im Fall von Yasin und Patrick besonders angesprochen sind – nun *religiöse* Kompetenz leisten?

Da Neid in den paulinischen Gemeinden ein bedeutsames Problem darstellt, bietet Paulus hier bedenkenswerte Lösungen (vgl. Bartmann, 1998, S. 93; Jewett, 2003, S. 561). (a) Gegen den Neid und Feindseligkeit setzt er das Liebeshandeln im Glauben (Gal 5,13 „dient einander in Liebe“), das selbst wiederum in der Liebe Gottes gründet (Röm 5,8 „Gott aber hat seine Liebe zu uns darin erwiesen, dass Christus für uns gestorben ist“). (b) Die Beschämten verweist er auf Christus, der spricht: „Meine Kraft ist in den Schwachen mächtig“ (2. Kor 12,9). Schambesetztes kann so positiv konstruiert werden. (c) Er betont das Gemeinsame in Christus: „Es gibt keinen Unterschied: Alle haben gesündigt“ (Röm 3,22). Reale gesellschaftliche Statusunterschiede und gleichwohl vorhandene Unterlegenheitsgefühle werden also durch die religiöse Deutungsperspektive relativiert. Der von Paulus „in Christus“ eingebrachte Gottesbezug reduziert also die Relevanz sozialer Vergleiche und ermöglicht, erhebliche soziale Differenzen zu überbrücken. Kenntnisse paulinischer Theologie könnten daher als Baustein zum Aufbau religiöser Kompetenz dienen.

#### **4 Ertrag eines Zugangs über Emotionen**

Fassen wir den Ertrag eines Zugangs über Emotionen für den erstrebten systematischen Kompetenzaufbau zusammen:

(1) Emotionen decken vorhandene Deutungsmuster auf. Daran können religiöse Deutungsperspektiven angeschlossen werden. Alltagsdeutungen der Schülerinnen und Schüler können so mit dem Ziel eines Freiheitsgewinns ins Gespräch gebracht werden mit Deutungen der religiösen Tradition. In diesem Sinne könnte die Aufgabenstellung zum oben zitierten Lehrbuch-Fallbeispiel genutzt werden, um den Lernstand bzw. Alltagsdeutungen der Schülerinnen und Schüler zu Neidsituationen zu

erheben. Desweiteren könnten bezogen auf das Fallbeispiel die erörterten theologischen Deutungsmuster für Schülerinnen und Schüler zugänglich gemacht werden und ins Gespräch mit ihren eigenen Deutungen gebracht werden. Der Kompetenzaufbau wird in dieser Perspektive dadurch systematisch, dass er nicht im Ungefähren gelassen wird, sondern dass klar benannt werden kann, welche theologischen Deutungsmuster in einer definierten Anforderungssituation benötigt werden. Diese ließen sich dann in eine noch zu entwickelnde anforderungsbezogene Gesamtsystematik religiöser Deutungskompetenzen einordnen.

(2) Allein die Analyse der Anforderungssituation „Neid“ hat hier drei zentrale Frage- und Problembereiche eröffnet: (1) Was ist im Leben wichtig und wünschenswert? (2) Wie kann Selbstakzeptanz erworben werden? Und: (3) Wie können positive soziale Beziehungen auch angesichts von Störungen gelebt werden? Emotionen gehen demnach mit existentiell relevanten Fragen einher, zu deren Bewältigung elementare theologische Argumentationsstrukturen als Bausteine religiöser Kompetenz erworben werden können. Auch für die anderen Emotionen können vergleichbare Frage- und Problembereiche bestimmt werden. Ist die Liste der Emotionen in dieser Weise abgearbeitet, kann darauf aufbauend eine repräsentative Systematik religiöser Deutungskompetenzen konstruiert werden, die dann eine analoge Orientierung zur Lehrplankonstruktion geben könnte, wie im vorgängigen Paradigma dies die Dogmatik leistete.

(3) Die Liste konkreter Emotionen macht daher einen Systemisierungsgewinn wahrscheinlich. Denn werden die übrigen Emotionen analog behandelt, dann ist zu erwarten, dass die damit ausgebildete theologische Kompetenz der Schülerinnen und Schüler sie in die Lage versetzt mit einer hohen Wahrscheinlichkeit alle möglichen Differenz- oder Unterbrechungserfahrungen im Alltag unter Rückgriff auf religiöse Deutungen zu bewältigen. Es wäre also begründet zu erwarten, dass beliebige Anforderungssituationen mit einem Deutungserfordernis aufgrund ihres emotionalen Gehalts den Schlüssel liefern zur Anwendung freiheitsstiftender religiöser Lebensdeutungen.

(4) Die aufgeführte Emotionsliste hat zunächst eine additive Struktur. Es stellt sich daher abschließend die Frage nach einer weiterführenden Integration. Eine solche ist möglich, wenn man mit Martin Luther annimmt, dass unterschiedliche religiöse Kompetenzen in der Unterscheidung von Gesetz und Evangelium ihre Einheit haben (Gennerich, 2012, S. 140). Dies sollte sich exemplarisch anhand der Anforderungssituation Neid erweisen lassen. So kann das Gesetz mit Gerhard Ebeling als beschränkende Erfahrung in der Lebenswirklichkeit interpretiert werden, die in der Perspektive des Evangeliums aufgedeckt und befreiend überwunden wird (Ebeling, 1979, S. 268). In unserem Fall hat die psychologische Analyse des Neids seine beschränkenden Folgen aufgedeckt (verfehlte Zielsetzungen, Selbst- und Fremdadwertungen als Gesetzeserfahrungen). Die Perspektive des Evangeliums kam als Frage nach dem Mehrwert einer religiösen Deutung innerhalb der aufgedeckten Gesetzeserfahrungen zur Geltung. So ermöglichten z.B. bei Paulus das „Sein in Christus“ und bei Kierkegaard die „Würde der Gottesebenbildlichkeit“ eine dankbare Wertschätzung auch gesellschaftlich negativ bewerteter Merkmale eigener und fremder Individualität. Die Dialektik der Unterscheidung von Gesetz und Evangelium verweist dabei aber zugleich auch auf die mögliche Problematik einer gesetzlichen Interpretation der gesellschaftlich positiv bewerteten Bewältigung von Neid (z.B. Reduktion von Feindseligkeit, Vermeidung einer Abwertung eigener Ressourcen) als geforderte personale Kompetenz (vgl. Dallmann, 2009, S. 15; Maaser, 1997, S. 155–156). Allerdings: Der Gottesbezug religiöser Deutungen ermöglicht hier gerade im Sinne Kierkegaards ei-

ne Unabhängigkeit des Individuums gegenüber gesellschaftlichen Erwartungen. Brisanter ist der Verdacht einer Unterwerfung des mit seinem Neid „getrösteten“ Individuums unter die partikularen Interessen der Reichen und Mächtigen. Die Problematik eines Quietismus wäre hier kritisch zu reflektieren (vgl. Graffmann, 1963, S. 46). Angesichts derartiger Reflexionsperspektiven ist daher zu erwarten, dass Emotionen als Anforderungssituationen insgesamt gut geeignet sind, die Unterscheidung von Gesetz und Evangelium als Kern einer evangelisch geprägten Deutungskompetenz einzuüben. Insgesamt scheinen daher Emotionen einen vielversprechenden Weg zum Aufbau einer Systematik von Anforderungssituationen zu bieten.

## Literaturverzeichnis

- Bartmann, P. (2008). *Das Gebot und die Tugend der Liebe. Über den Umgang mit konfliktbezogenen Affekten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Cantor, N., Mischel, W. & Schwartz, J. C. (1982). A prototype analysis of psychological situations. *Cognitive Psychology*, 14, 45–77.
- Dallmann, H.-U. (2009). Eine tugendethische Annäherung an Begriff und Pädagogik der Kompetenzen. *Ethik und Gesellschaft*, (1). URL: [http://www.ethik-und-gesellschaft.de/data/EuG-1-2009\\_Dallmann.pdf](http://www.ethik-und-gesellschaft.de/data/EuG-1-2009_Dallmann.pdf) [Zugriff: 08.02.2013].
- Dressler, B. (1996). Über die Sinnlosigkeit des Leidens – Religionspädagogische Erwägungen über Sinnsuche und Leiderfahrungen von Kindern und Jugendlichen. *Loccumer Pelikan*, (1), 11–18.
- Dressler, B. (2011). Überlegungen zum Kompetenzaufbau im Religionsunterricht. *Jahrbuch der Religionspädagogik*, 27, 155–163.
- Ebeling, G. (1979). *Dogmatik des christlichen Glaubens (Bd. 3)*. Tübingen: Mohr.
- Edwards, J. A. & Templeton, A. (2005). The structure of perceived qualities of situations. *European Journal of Social Psychology*, 35, 705–723.
- Englert, R. (2004). Bildungsstandards für ‚Religion‘. Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 3(2), 2–13.
- Exline, J. J. & Zell, A. L. (2008). Antidotes to envy. A conceptual framework. In R.H. Smith (Hrsg.), *Envy: Theory and research* (S. 315–331). New York: Oxford University Press.
- Feige, A. & Gennerich, C. (2008). *Lebensorientierungen Jugendlicher*. Münster: Waxmann.
- Fischer, D. & Elsenbast, V. (Hrsg.) (2006). *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung*. Münster: Comenius-Insitut.
- Gennerich, C. (2010). *Empirische Dogmatik des Jugendalters*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gennerich, C. (2012). Religiosität Jugendlicher in kompetenztheoretischer Perspektive. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 11(1), 128–163.



- Graffmann, H. (1963). Der „einige Trost“ in der Evangelischen Unterweisung. *Evangelischer Erzieher*, 15, 41–48.
- Graham, J. A., Argyle, M. & Furnham, A. (1980). The goal structure of situations. *European Journal of Social Psychology*, 10, 345–366.
- Grümme, B. (2002). Abduktive Korrelation als Ausweg aus korrelationsdidaktischen Aporien? *Religionspädagogische Beiträge*, 48, 19–28.
- Haviland-J., Jennette M. & Kahlbaugh, P. (2000). Emotion and identity. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Hrsg.), *Handbook of emotions* (S. 293–305). New York: Guilford Press.
- Hilger, G. & Kropac, U. (2002). Ist Korrelationsdidaktik „out“? *Jahrbuch für Religionspädagogik*, 18, 52–62.
- Hollenstein, H. (1984). *Der schülerorientierte Bibelunterricht am Beispiel der Theodizeefrage*. Aachen: Religionspädagogik heute.
- Hollenstein, H. (1986). Der nicht kalkulierbare Gott. *Religion heute*, 128–131.
- Jewett, R. (2003). Paul, shame, and honor. In J. P. Sampley (Hrsg.), *Paul in the Greco-Roman world. A handbook* (S. 551–574). Harrisburg: Trinity Press International.
- Kierkegaard, S. (1847/1964). Was wir lernen von den Lilien auf dem Felde und den Vögeln des Himmels. In ders. (Hrsg.), *Erbauliche Reden in verschiedenem Geist 1847* (S. 163–222). Düsseldorf: Diederich.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2010). *Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I: Ein Orientierungsrahmen*. Hannover: Kirchenamt der EKD.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kropac, U. (2002). Dekonstruktion: ein neuer religionspädagogischer Schlüsselbegriff? *Religionspädagogische Beiträge*, 48, 3–18.
- Kuhmlehn, M. (2008). Lebenszeichen der Religion. In D. Korsch & L. Charbonnier (Hrsg.), *Der verborgene Sinn: Religiöse Dimensionen des Alltags* (S. 15–22). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Eilerts, W. & Kübler, H.-G. (Hrsg.) (2003). *Kursbuch Religion elementar 5/6: Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5.-6. Schuljahr*. Stuttgart: Calwer.
- Eilerts, W. & Kübler, H.-G. (Hrsg.) (2006). *Kursbuch Religion elementar 5/6: Lehrermaterialien*. Stuttgart: Calwer.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion. A new synthesis*. London: Springer Publishing Company.
- Levesque, R. J. R. (2012). Envy. In ders. (Hrsg.), *Encyclopedia of adolescence* (S. 846–847). New York: Springer.
- Luther, Martin (1929/1998). Der große Katechismus. In *Die Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche* (S. 545–733). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Maaser, W. (1997). Tugendethik. Erwägungen aus evangelischer Perspektive. *Glau-  
be und Lernen*, 12, 148–159.
- Magnusson, D. (1981). *Toward a psychology of situations*. Hillsdale: Erlbaum.
- Mandler, G. (1984). *Mind and body*. New York: W W Norton & Co Inc.
- Massé, L. & Gagné, F. (2001). Gifts and talents as sources of envy in high school  
settings. *Gifted Child Quarterly*, 46, 15–29.
- Parrott, W. G. (1991). The emotional experience of envy and jealousy. In P. Saloveyr  
(Hrsg.), *The psychology of jealousy and envy* (S. 3–30). New York: The Guilford  
Press.
- Pervin, L. A. (1977). The representative design of person–situation research. In D.  
Magnusson & N. S. Endler (Hrsg.), *Personality at the crossroads* (S. 371–384).  
Hillsdale: Erlbaum.
- Peter, D. (2009), Lernaufgaben. Ein Beitrag zur Kompetenzorientierung im Religi-  
onsunterricht. *Loccumer Pelikan*, (3), 135–140.
- Obst, G. (2008): *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*.  
Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Prokopf, A. & Ziebertz, H.-G. (2000). Abduktive Korrelation – eine Neuorientierung für  
die Korrelationsdidaktik? *Religionspädagogische Beiträge*, 44, 19–50.
- Roberts, R. C. (2007). *Spiritual emotions. A psychology of Christian virtues*. Grand  
Rapids: Eerdmans.
- Smith, R. H. & Kim, S. H. (2007). Comprehending envy. *Psychological Bulletin*, 133,  
46–64.
- Smith, R. H., Combs, D. J. Y. & Thielke, S. M. (2008). Envy and the challenges to  
good health. In R. H. Smith (Hrsg.), *Envy. Theory and research* (S. 290–314). New  
York: Oxford University Press.
- Schweitzer, D. (2000). Pride as sin and virtue. *Studies in Religion*, 29 (2), 167–181.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrit-  
tene Selbstverständlichkeit. In ders. (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S.  
17–31). Weinheim: Beltz. [= 2001a]
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S.  
Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–  
65). Seattle: Hogrefe & Huber. [= 2001b]
- Weyhofen, H. T. (1983), *Modelle religiösen und philosophischen Trostes und ihre  
Beurteilung durch die Religionskritik*. Frankfurt: Lang.
- Yang, Y., Read, S. J. & Miller, L. C. (2006). A taxonomy of situations from Chinese  
idioms. *Journal of Research in Personality*, 40, 750–778.

*Prof. Dr.habil. Carsten Gennerich ist Professor für Gemeindepädagogik an der EH  
Darmstadt.*