

Empathie im Religionsunterricht

von Herbert Stettberger

Ohne Empathie bestünde der Religionsunterricht in einer reinen Stoffvermittlung. Maßgebliche Impulse für eine stärkere Orientierung an den SchülerInnen als AdressatInnen des Lernstoffes gab es bereits an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert durch die Publikationen zur sog. „Münchener Methode“ (Willmann, Weber, Stieglitz). Vor allem seit dem Zweiten Vatikanischen Konzil (1962–1965) wird der Empathie im Religionsunterricht verstärkt Bedeutung zugemessen. Im Religionsunterricht von heute bildet Empathie eine Schlüsselkompetenz, insofern (pro)soziales, (inter)kulturelles und (inter)religiöses Lernen wesentlich auf empathischer Kompetenz basieren.

Im Folgenden geht es darum, aufzuzeigen, welches religiöse und soziale Potential von Lernenden mit der Fähigkeit zur Empathie im Religionsunterricht erschlossen werden kann. Bevor erörtert wird, wie sich Empathie im Religionsunterricht manifestiert, ist eine Klärung des vieldeutigen Begriffes *Empathie* notwendig. Basierend auf einem ganzheitlichen Empathiekonzept, das emotionale, kognitive und neuronale Dimensionen umfasst, folgen Ausführungen zur Konkretisierung empathischen Lernens im Religionsunterricht. Den Abschluss bilden Betrachtungen in Bezug auf die praktische Relevanz von Empathie auch außerhalb des Religionsunterrichts.

1. Zum Empathiebegriff

Seit mehr als sechs Jahrzehnten findet das Lexem *Empathie* als Terminus technicus vor allem im Bereich der Psychologie, aber auch innerhalb anderer Fachwissenschaften wie der Philosophie, Soziologie und jüngst der Theologie Verwendung. Mit ausschlaggebend dafür war die Popularität des klientenzentrierten Gesprächstherapieansatzes von Carl Rogers (US-amerikanischer Psychologe) in den 1950er Jahren, der *Empathie* als unabdingbare Voraussetzung für ein erfolgreiches therapeutisches Gespräch hervorhob (vgl. Rogers 1959, 210). In den letzten zwei Jahrzehnten wurde das Wort *Empathie* verstärkt auch im populärwissenschaftlichen Bereich aufgegriffen (vgl. Goleman 1995, 139) und in die Alltagssprache integriert (vgl. Grimm 1993, 1254). Aufgrund der unterschiedlichen Lexikalisierungsprozesse auf verschiedenen Forschungsfeldern und Kommunikationsebenen kam es zu einer schier unüberschaubaren Vielzahl von Definitionsansätzen und Beschreibungsmustern des Empathiephänomens. Deshalb ist eine Klärung des Begriffes dringend notwendig.

1.1 Ein Blick auf die Etymologie

Die Geschichte des in den deutschen Sprachschatz aufgenommenen Lexems *Empathie* fängt beim altgriechischen Morphem ἐμπαθ- bzw. bei realisierten Allomorphen wie ἐμπάθεια, ἐμπαθής an. Erst in literarischen Werken der späten Antike trifft man auf derartige lexikalische Realisierungen. Maximus von Tyros (Dialexeis IX 2 a–f) beispielsweise charakterisiert damit den Menschen im Unterschied zu Gott als „empfindend“ bzw. „leidend“ („ἐμπαθής“). Plotin gebraucht die Lexeme ἐμπαθής und ἀπαθής antonym und erläutert damit das Seelenleid einerseits und einen leidlosen Geist andererseits (Enneaden V 9, 4, 12). Von der Stoa her wird nicht Empathie, sondern Apathie betont. Entscheidend für die Bedeutung des Wortes war bis in die spätgriechische Zeit das Basismorphem παθ- (vgl. πάθος, πάθη). Das Präfix ἐμ (von ἐν) fungierte dabei vermutlich als semantischer Verstärker (vgl. Frisk 1960, 506).

1.2 Lexikalische „Re-Generierung“

Nachdem der Empathie-Begriff bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts durch eine andere Terminologie (vor allem *Sympathie* im Sinne von *Mitleid*) abgelöst worden war, trug die Einführung der Bezeichnung *Einfühlung* in der ästhetischen Psychologie durch Theodor Lipps zur „Wiederbelebung“ des Lexems bei (vgl. Lipps 1903, 121). Fortan wurde das Einfühlungskonzept wiederholt auch außerhalb der psychologischen Disziplin – darunter von Max Scheler (vgl. *ders.* 1973, 23) und Edith Stein (vgl. *dies.* 1917, bes. 4–19) – aufgegriffen. Mit seiner Übersetzung des Ausdrucks *Einfühlung* durch ein dem Griechischen entlehntes, aber ins Englische übertragene Lexem vollzog der Experimentalpsychologe Edward Bradford Titchener endgültig die „Re-Generierung“ des Empathie-Begriffs: Der Neologismus „empathy“ ersetzte damit die Bezeichnung *Einfühlung* (vgl. Titchener 1909, 21).

1.3 Über die Komplexität des Empathie-Phänomens

Im Anschluss an Titchener und insbesondere an die vielfach rezipierten Publikationen von Rogers wurde Empathie häufig als emotionales Phänomen betrachtet (vgl. u. a. Hoffman 1981, 41–63). Spätere Forschungsarbeiten setzten sich auch mit der kognitiven Seite von Empathie auseinander (darunter Ickes 1993, 587–610). Aufgrund unterschiedlicher naturwissenschaftlich-empirischer und geisteswissenschaftlicher Untersuchungs- und Definitionsansätze bildeten sich weitere Bezeichnungen heraus, die sich teilweise mit dem Terminus *Empathie* überschneiden oder sich ihm gegenüber abgrenzen sollten. Dazu zählen neben den Wörtern *Einfühlung* und *Sympathie* Ausdrücke wie *Mitgefühl*, *Mitleid*, *Gefühlsansteckung*, *Perspektiven-* bzw. *Rollenübernahme*, *Soziale Kognition* und *Identifikation*. Der anglo-amerikanische Sprachraum weist dabei eine zum Deutschen weitgehend analoge Terminologie auf.

In jüngster Zeit bahnt sich ein Konsens zumindest dahingehend an, dass mit *Empathie* nicht nur ein emotionales oder kognitives Phänomen im Sinne eines *Hineinfühlens* oder *Hineindenkens* in eine andere Person fokussiert wird. Vielmehr versteht man Empathie als affektive, mentale und intentionale Interaktion, die ein höchst komplexes Geschehen

darstellt (vgl. *Watson; Greenberg* 2009, 126f). Neue Erkenntnisse über neurophysiologische Abläufe bei Wahrnehmungs- bzw. Verarbeitungsprozessen (in Verbindung mit sog. *Spiegelneuronen*) führen zur experimentell gesicherten Annahme, dass ein empathisches Verstehen des Mitmenschen im Wesentlichen auf dem Prinzip der *Imitation* beruht (vgl. u. a. *Rizzolatti; Sinigaglia* 2008, 185–192). Wahrgenommene Handlungen und Haltungen werden im Rahmen der empathischen Adaption unbewusst neuronal, aber auch bewusst mental nachgeahmt und insofern nachvollzogen. Auf dieser Basis sind ein Perspektivenwechsel und damit eine Identifizierung nach Maßgabe des „Als ob“ bzw. unter dem Vorbehalt der Analogie möglich. In der sozialpsychologischen Fachliteratur hat sich deshalb der Terminus *Teil-Identifikation* zur Beschreibung dieses Vorgangs etabliert (vgl. *Friedlmeier* 1993, 33f). Aus dieser Position heraus können nicht nur Gefühle, sondern auch Denkstrategien (Stichwort: „Theory of Mind“) und Intentionen von Referenzpersonen der EmpathikerIn mit- und nachvollzogen werden (vgl. *Förstl* 2007). Insofern ist es nicht verwunderlich, dass empathische Kompetenz nachweislich prosoziales bzw. altruistisches *Handeln* begünstigt (vgl. *Bierhoff* 2010, 213f). Wer sich mit seinem Mitmenschen auseinandersetzt, mit ihm fühlen und ihn verstehen kann, der ist auch geneigt, sich für ihn einzusetzen und ihn zu unterstützen. Daher stellt Empathie auch eine wesentliche Voraussetzung für die von Jesus geforderte Praxis der Nächstenliebe (vgl. die Beispielgeschichte vom barmherzigen Samariter Lk 10,25–37) dar.

2. Empathische Konzeption des Religionsunterrichts

Empathie bzw. empathische Kompetenz lassen sich im Religionsunterricht in vielfacher Weise fördern. Konstitutive Voraussetzung dafür bilden offene und an die Lernenden ausgerichtete Unterrichtsformen. Seine Legitimität leitet der empathisch konzipierte Religionsunterricht von kirchlichen Richtlinien und Lehr- bzw. Bildungsplanvorgaben ab.

2.1 Orientierung an empathisch angelegten kirchlichen Dokumenten und Lehr- bzw. Bildungsplänen als Richtlinien

Insbesondere neuere kirchliche Stellungnahmen zur institutionellen religiösen Bildung und im Besonderen zum Religionsunterricht heben die Bedeutung der SchülerInnenorientierung als zentrales Unterrichtsprinzip hervor. Sie liefern insofern Rahmenrichtlinien für die Konkretisierung einer empathischen Didaktik mit Blick auf den Religionsunterricht.

Erste Ansätze hierfür lassen sich in der Erklärung über die Christliche Erziehung „*Gravissimum educationis*“ des Zweiten Vatikanischen Konzils von 1965 erkennen: Die „Heilslehre“, so der Wortlaut des Textes, soll „in einer den Altersstufen und sonstigen Gegebenheiten angepassten Weise“ (GE 1965, 7) vermittelt werden. In frühen nachkonziliaren Texten wie im *Allgemeinen Katechetischen Direktorium* von 1971 sowie in den Apostolischen Schreiben „*Evangelii nuntiandi*“ (1975) und „*Catechesi tradendae*“ (1979) werden in der Folge ebenfalls eine altersgemäße und außerdem eine anderen Kulturen angemessene Rede von der Heilsbotschaft Jesu Christi angemahnt (vgl. AKD 1971, 49,

53. 82; EN 20, 44, 53, 63; CT 51, 53.) Dies gilt a fortiori auch für die Neufassung des *Allgemeinen Direktoriums für die Katechese* von 1997 (vgl. ADK 1997, 169,170).

Für Deutschland ist vor allem der Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in Würzburg „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1974) maßgeblich. Darin wird die Aufgabe des Religionsunterrichts betont, „dem jungen Menschen zur Selbstwerdung [zu] verhelfen“ (Syn 2.3.3). Der Religionsunterricht, so heißt es weiter, „leistet Hilfe zur verantwortlichen Gestaltung des eigenen wie des gesellschaftlichen Lebens“ (Syn 2.5.1) und trägt zur „Identitätsstärkung der Schüler“ (Syn 2.5.2) bei. Explizit werden Aspekte von Empathie in den späteren bischöflichen Verlautbarungen „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ (1996) und „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ (2005) genannt. In beiden Schriften findet der Terminus technicus „Perspektivenübernahme“ Verwendung: „Die Fähigkeit zu wechselseitiger ‚Perspektivenübernahme‘ der jungen Menschen untereinander sowie zwischen ihnen und den Lehrerinnen und Lehrern ist ein weittragendes Bildungsziel“, formulieren die deutschen Bischöfe 1996 (DBK 1996, 62). „Perspektivenübernahme“ wird 2005 auch als „ein didaktisches Grundprinzip des Religionsunterrichts“ bezeichnet (DBK 2005, 29). Die etwa im gleichen Zeitraum erschienenen Denkschriften der Evangelischen Kirche in Deutschland „Identität und Verständigung“ (1994) sowie „Maße des Menschlichen“ (2003) und ebenso die Publikation „Kirche und Bildung“ (2009) fordern für den evangelischen Religionsunterricht in gleicher Weise eine empathische Grundorientierung: Der Religionsunterricht solle „zur verbindlichen Übernahme von Sinnrichtungen für das eigene Leben [...] ermutigen“ (EKD 1994, 52) und einen „Perspektivenwechsel“ (EKD 2003, 29) ermöglichen, der „sich nicht auf Kinder beschränken [dürfe], sondern ebenso auch die Jugendlichen und Erwachsenen als Subjekte einbeziehen“ müsse (EKD 2009, 46). Maßgeblich für einen empathisch konzipierten Religionsunterricht sind ferner die kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für die Primar- (2006) und Sekundarstufe I (2004). Dezidiert wird dort die Fähigkeit, die „Perspektive eines anderen einnehmen und Einfühlungsvermögen zeigen“ (DBK 2006, 21) zu können, als allgemeine Kompetenz anvisiert, die SchülerInnen in ihrer Grundschulzeit erwerben sollen. Darüber hinaus ist auch das Verstehen fremder religiöser Überzeugungen angesprochen (DBK 2004, 15).

Schließlich rechnet man das Empathieprinzip in aktuellen Grundlagen-, Bildungs- und Lehrplänen oder entsprechenden Kerncurricula inzwischen zu den basalen Kompetenzen, die sich SchülerInnen im Religionsunterricht aneignen sollen. Dem „Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule“ (1998) zufolge beispielsweise hat der Religionsunterricht im Rahmen seines Bildungs- und Erziehungsauftrags die „Fähigkeit zur Einfühlung in andere Menschen“ (15) zu fördern. Dabei rechnet der Grundlagenplan das „Lernen in der Begegnung“ ausdrücklich zur „inneren Form des Religionsunterrichts“, in welcher ein „Wechsel der Perspektiven“ sowie der „Versuch, sich in die Lage der Fremden zu versetzen“, zur Förderung ökumenischen Lernens favorisiert werden (72,73). Auf der Ebene der Bildungs- und Lehrpläne stellt die Fähigkeit zur Empathie eine anzustrebende Rahmenkompetenz dar; so lautet ein zentrales Anliegen im Bereich der sozialen Kompetenz des Bildungsplans für die Grundschule im Fach *Katholi-*

sche Religionslehre in Baden-Württemberg (2004), dass SchülerInnen „Einfühlungsvermögen in den anderen [...] entwickeln“ (33) sollen.

2.2 Konkretisierung empathischen Lernens im Religionsunterricht

Empathie ist sowohl als Voraussetzung wie auch als Bestandteil von (inter)personalen, (inter)kulturellen und (inter)religiösen Lernprozessen aufzufassen. Deshalb stellt Empathie eine Schlüsselkompetenz im Religionsunterricht dar. Empathisches Lernen zeichnet sich durch Inklusivität aus: SchülerInnen wie LehrerInnen lernen miteinander und voneinander; alle am empathischen Religionsunterricht Beteiligten sind in einen gemeinsamen Lernprozess eingebunden.

a) Gemeinsame Schulung der Wahrnehmung

Der empathische Religionsunterricht ermöglicht ein konstruktives Wahrnehmen von Mitmenschen und Lernangeboten (Ermöglichungsdidaktik). Konkret heißt das: Im Religionsunterricht muss ausreichend Zeit für intensive und konzentrierte Wahrnehmungsphasen zur Verfügung stehen. Gemäß dem didaktischen Prinzip der „produktiven Verlangsamung“ (Hilger 2010, 342) nehmen SchülerInnen ihre MitschülerInnen und LehrerInnen sowie Lernangebote möglichst ganzheitlich wahr; sie berücksichtigen dabei nicht nur situative Begegnungen und addieren auch nicht bloß punktuelle Eindrücke. Vielmehr versuchen alle am Lernprozess Beteiligten durch die Faktoren Zeit und Konzentration zu einem tieferen Verstehen zu gelangen. Dies erfordert eine ausgeprägte Feedbackkultur. Um zu erfahren, wie sich die einzelne MitschülerIn fühlt und was sie denkt, oder welche Implikationen bzw. Intentionen mit mündlichen wie schriftlichen Äußerungen verbunden sind, bedarf es der beständigen Überprüfung und Korrektur. In diesem Sinne bleibt der empathische Wahrnehmungsprozess dekonstruktiv (vgl. Derrida 1967, 68). Eine Förderung der Deutungskompetenz findet im empathischen Religionsunterricht in vielfacher Weise statt: Mit Blick auf Personen werden Mimik und Gestik, nonverbale und verbale Handlungen gemeinsam interpretiert. In Bezug auf medial vermittelte sprachliche Äußerungen z. B. in Texten findet ein Austausch individueller Verstehenskonstrukte statt. Alle lernen voneinander, insofern sie durch die Konfrontation mit unterschiedlichen Verstehensperspektiven einen erweiterten Verstehenshorizont entwickeln. Miteinander wird so auch die jeweils eigene Perspektivität bewusst. Dieses Bewusstsein wiederum führt zu einer wachsenden Anerkennung und zur Wertschätzung des Anderen im Sinne von Emmanuel Lévinas (vgl. ders. 1948). Konkret bedeutet dies beispielsweise, Leistungen oder Beteiligungen möglichst nach dem individuellen Lernfortschritt zu würdigen und mehrperspektivisch zu betrachten. Empathie im Religionsunterricht realisiert sich in performativen Ausdrucksformen. SchülerInnen erfahren Formen gelebten Glaubens wie das Gebet oder die Meditation als Angebote und lernen MitschülerInnen wie LehrerInnen als gläubige, zweifelnde oder auch distanzierte Menschen kennen. Gerade hier hilft eine verlangsamte Wahrnehmung, religiöse oder ablehnende Haltungen vor dem Hintergrund unterschiedlicher persönlicher Lebenswelten und Lebensbiographien besser zu verstehen. Um empathische Wahrnehmungsprozesse zu unterstützen, werden im Unterricht Themen visualisiert (vgl. Watson; Greenberg 2009, 128) und handlungsorientiert verarbeitet (vgl.

Feshbach; Feshbach 2009, 89–94). Alle empathisch Lernenden – und darunter fallen auch die Lehrenden – achten auf ihre Umwelt, hören anderen zu, lassen sie aussprechen, sehen nicht weg, sondern genau hin, wenn sich Probleme ergeben, nehmen geäußerte Gedanken auf und erweitern so stets aufs Neue ihre eigene Perspektive. Schließlich zeichnet sich eine empathische Lerngemeinschaft durch die Authentizität der Beteiligten aus. Dies erfordert eine Atmosphäre der „Wärme“ (Ulrich; Kienbaum; Volland 2002, 123), in der artikulierte Ich-Botschaften ernst- und angenommen werden.

b) Arrangement von Imitationsphasen

Auf den Vorbildcharakter der Lehrenden weist das Zweite Vaticanum ausdrücklich hin (vgl. GE 7). Lernende sollen sich an ihren Lehrkräften orientieren und von ihnen lernen. Im empathisch konzipierten Religionsunterricht wird diesem Prinzip in erweiterter Weise Rechnung getragen. Da SchülerInnen wie LehrerInnen eine Lerngemeinschaft bilden, können und sollen alle am Lernprozess Beteiligten mit- und voneinander lernen. Daher werden SchülerInnen wie LehrerInnen zu kurz- oder mittelfristigen Modellen und ggf. auch zu Vorbildern im umfassenderen, nachhaltigen Sinn. Dahinter verbirgt sich die Erkenntnis, dass soziales, religiöses und kulturelles Lernen auf *Imitation* basiert. Erst die Nachahmung von Handlungen und Haltungen trägt in substanzieller Weise zur Erschließung körperlicher, aber auch emotionaler und kognitiver Befindlichkeiten von anderen bei; wenn eine MitschülerIn vorne am Pult stehen und ein Referat halten soll, lassen sich die mögliche Unsicherheit und Scheu vor diesem Unterrichtsbeitrag am besten nachvollziehen, wenn man selbst einmal diese Situation mimit oder bereits erlebt hat. Neuronal jedenfalls simulieren Nervenzellen (Spiegelneuronen) der Beobachtenden diese Sequenz. Erleben Lernende wiederholt diese oder andere Situationen, werden derartige Befindlichkeiten nicht nur vertrauter, sondern nach und nach auch schneller und dauerhafter bewusst imitiert. Wiederholungen wirken also selbst verstärkend.

Ein empathischer Religionsunterricht lässt genügend Spielräume für Wiederholungen. Stets bleibt dabei der Unterschied zwischen konstruktiver Imitation und vereinnahmender Kopie erhalten. Während die konstruktive Imitation dem Verstehen des Mitmenschen und zum Aufbau eines erweiterten Handlungsrepertoires dient, weist das schlichte Kopieren von Verhaltensweisen und Produkten einen einseitig destruktiven Charakter auf, insofern ursprüngliche Leistungen ignoriert werden. Unter Wahrung dieser Differenz fördert der empathische Religionsunterricht insbesondere religiöses und prosoziales bzw. genauer: altruistisches Handeln. Da erfolgreiche Modelle leichter an- und übernommen werden (vgl. Bandura 1977, 17–27), unterstützt die empathische Lehrkraft einschlägige Initiativen von Seiten der SchülerInnen und würdigt sie entsprechend. Bereits kleine, scheinbar unbedeutende Gefälligkeiten wie das Ausleihen von Unterrichtsmaterialien oder ein beiläufig geäußertes „Gott sei Dank“ werden als bedeutungsvoll herausgestellt und in angemessener Weise honoriert. Ansonsten schafft die empathische Lehrkraft attraktive Lernarrangements, die religiöses und altruistisches Handeln ermöglichen. Beispielsweise erhalten SchülerInnen Gelegenheit, religiöse und soziale Projekte (seitens der Schule sowie der Gemeinde- oder Verbandsarbeit etc.) zu präsentieren. Anregend kann sich auch ein Lernortwechsel – der Besuch einer Kirche, eines Friedhofs oder hinsichtlich

des interreligiösen Lernens die Begegnung mit Angehörigen anderer Religionen etwa in einer Moschee (vgl. *Leimgruber* 2007, 222–224) – auswirken.

c) Entfaltungsspielräume für Perspektivenwechsel und Teil-Identifikationen

Vor allem methodisch hilft ein empathischer Religionsunterricht, Perspektivenwechsel und damit Perspektivenerweiterungen anzubahnen. Um sich mit einer anderen Person oder Figur bzw. deren Rollen und Überzeugungen besser identifizieren und damit zugleich auseinandersetzen zu können, stehen verschiedene Formen des Spielens, Erzählens und Gestaltens zur Disposition. Favorisiert werden freie Aktionen. In Betracht kommt insbesondere das Improvisationsspiel (vgl. *Stettberger* 2010, 572–576). SchülerInnen wie LehrerInnen können hier – ausgehend von bestimmten Vorgaben, auf die sich die Lerngemeinschaft verständigt hat – Charaktere, Haltungen und Handlungen von Figuren frei entfalten. Auch die Beteiligung am Spiel ist freiwillig. Biblische Erzählungen wie etwa die Beispielgeschichte vom barmherzigen Samariter (Lk 10,25–37) lassen sich im spontanen Nachspiel oder in freien Improvisationen neu erfahren. Lernende übernehmen kurzfristig Rollen aus einer für viele fremden Textwelt und erleben andere und sich selbst in ungewohnten Kommunikationskonstellationen. Dabei legen sie den weiteren Verlauf der Handlung in Abstimmung mit den jeweiligen SpielerInnen, die sich aus dem Publikum fortlaufend neu rekrutieren („Freeze-Spiel“), selbst fest (vgl. *Stettberger* 2010, 575f). Dadurch können insbesondere auch Rollen von Antagonisten wie die des Priesters (V. 31) oder des Leviten (V. 32) in vielfältiger Art und Weise durchdrungen und die Tiefendimension der Beispielgeschichte im Gesamten noch deutlicher erfasst werden. Gerade wenn einerseits auch Verständnis für ihr Vergehen der unterlassenen Hilfeleistung aufkommt, tritt die Bedeutung des altruistischen Handelns seitens des Samariters andererseits umso deutlicher hervor, und sein Helfen erregt womöglich noch mehr Bewunderung oder wirkt sogar befremdlich. Dies kann alle Beteiligten dazu anregen, über diese oder analoge Hilfskonstellationen nachzudenken und Täter-, Opfer- und HelferInnen-Rollenzuweisungen zu überdenken, ohne dabei die Leistung der Samariterfigur in Abrede zu stellen. Im Gegenteil: Die performative Dimension der resümierenden Frage Jesu in Lk 10,36, wer denn in der Geschichte zum Nächsten geworden sei, wird spielerisch erfahrbar, insofern alle TeilnehmerInnen den Perspektivenwechsel praktisch nachvollziehen und damit an der Rolle der Samariterfigur partizipieren. – Durch das improvisierte „Annehmen“ (*Vlcek* 2006, 147f) und Umsetzen von Impulsen seitens der verschiedenen SpielpartnerInnen ergibt sich mehrfach die Option zur Rollen- bzw. Perspektivenübernahme: Einerseits sind die SpielerInnen der Rolle der gespielten Figur verpflichtet. Außerdem müssen sie auch die Rollen ihrer SpielpartnerInnen präsent haben. Andererseits ist die Rolle der eigenen Figur ständig zu aktualisieren. Hinzu kommen die Rolle des aktiven Publikums und nicht zuletzt die subjektive persönliche Perspektive. So realisieren sich im Improvisationsspiel verschiedene Ebenen von Empathie, die neben der Selbst- und Fremdbetrachtung die Perspektive Dritter gegenüber einer Figur oder Person (Allo-Empathie) und die Selbstwahrnehmung aus der Perspektive einer anderen Person (Auto-Empathie) involvieren. Entscheidend ist das Bewusstsein aller Beteiligten, sich mit einer Figur oder einer Person nur auf der Ebene des „Als ob“ identifizieren zu können

(Teil-Identifikation); die Erkenntnis über andere bleibt stets ein unvollständiges Konstruktum. Da beim Improvisationsspiel durch die spontane Kommunikation permanent auch authentische Feedbacks stattfinden, lernen sich alle am Spiel Beteiligten immer intensiver kennen. So durchschauen und antizipieren die TeilnehmerInnen zunehmend Argumentations- oder Handlungsstrategien der anderen („Theory of Mind“). Selbst thematisch nicht unmittelbar an biblischen oder religiösen Themenkomplexen und Fragestellungen orientierte Spielimpulse können im Laufe des Zusammenspiels gerade bei heterogenen, religiös indifferenten Lerngemeinschaften eine tiefere Symbolik von Interaktionen in Sinne einer abduktiven Korrelation (vgl. Ziebertz; Heil; Prokopf 2003) transparent werden lassen. Das Improvisationsspiel erfordert insofern nicht nur eine intensive Vorbereitungsphase („Opener“, „Warm ups“ usw.), sondern auch eine ausgiebige Reflexionsphase, so dass diese Methode bevorzugt im Blockunterricht mit mindestens zwei Schulstunden Umfang realisierbar ist (vgl. Stettberger 2010, 575f).

In gewisser Analogie zum Improvisationsspiel stellen sich auch die empathisch erzählende LehrerIn und SchülerIn auf ihre KommunikationspartnerInnen ein, passen Gegebenheiten an die ZuhörerInnen oder LeserInnen an, geben Hintergrundinformationen zum Verständnis der Geschichte, achten auf Analogiebildungen, sodass sich Identifizierungen leichter anbahnen. Sie nehmen dabei ebenso unterschiedliche Perspektiven und Rollen wahr; einmal treten sie als ErzählerInnen in Erscheinung, dann „schlüpfen“ sie in die Rolle ihrer Erzählfiguren, die mit anderen Figuren interagieren und indirekt auch in Kommunikation mit dem Publikum treten. Hier findet ebenfalls Empathie auf unterschiedlichen Ebenen statt. Schließlich bleibt die einzelne ErzählerIn mit ihrer Rolle als SchülerIn oder LehrerIn verknüpft. Auch beim empathischen Erzählen konstituiert sich eine Lerngemeinschaft. Die ErzählerIn lernt von ihrem Publikum vor allem durch entsprechende Feedbacks in Form von Nachfragen, Kommentaren oder Beifallsbekundungen, wie sie ihre Geschichte anlegen und entfalten kann. Das Publikum wiederum erhält von der vortragenden SchülerIn oder LehrerIn Zugang zu in der Regel unbekanntem Erzählwelten in vertrauter Form, sodass Anknüpfungspunkte zwischen der ErzählerIn, dem Erzählinhalt und den AdressatInnen bestehen.

Eine besondere Herausforderung im empathischen Religionsunterricht stellt die Berücksichtigung gestalterischer Methoden dar. Hier eignet sich vor allem die Filmarbeit, die Produktion von kurzen Filmsequenzen, für die Förderung empathischer Kompetenz. Da in den letzten Jahren die Handytechnik so weit vorangeschritten ist, dass kurze Videosequenzen mit einer passablen Bildqualität auf den meisten neueren Geräten ohne Weiteres möglich sind, beschränkt sich der technische Aufwand auf ein Minimum. In der Regel verfügen SchülerInnen ab der Sekundarstufe über eigene Handys und zugleich über das technische Know-how, so dass im Unterricht die Konzentration auf die Entwicklung einer in sich stimmigen Story mit logischer Szenenfolge Vorrang hat. In kaum einer anderen kreativen Gestaltungsmethode ist eine derart intensive Ausrichtung auf die AdressatInnen bzw. auf ein Publikum notwendig, wie dies beim Filmen der Fall ist. Von Anfang an, bei der Auswahl von Personen, Motiven, Orten, Perspektiven usw., müssen SchülerInnen an ihr Publikum denken und ihre Botschaft(en) angemessen konzipieren. Sie leisten daher permanent und in mehrfacher Weise eine Perspektivenübernahme, denn auch die

Gestaltung von Figuren im Film und die Wahl von Kamera-Perspektiven erfordern einen Wechsel der Standpunkte und die Fähigkeit, sich in die Lage von anderen zu versetzen. Empathische Filmarbeit findet in kleinen Teams statt. Daher wird auch die Teamfähigkeit von SchülerInnen gefördert. Für die Nachbearbeitung von gefilmten Szenen sind in der Regel gängige Videobearbeitungsprogramme, die in den üblichen Standardsoftwares enthalten sind, ausreichend. Beim filmischen „Storytelling“ wird deutlich, wie sehr sich das jeweilige Filmteam mit seinem Publikum identifizieren kann. Die abschließende Präsentation bildet in gewisser Weise einen Höhepunkt für die einzelnen Filmteams, weil sie hier Feedbacks von Seiten anderer MitschülerInnen, von der Lehrkraft sowie von der eigenen Gruppe erhalten und so ihre empathische Kompetenz überprüfen können.

d) Weitere empathische Handlungsoptionen

Empathie ereignet sich im Religionsunterricht in unterschiedlicher Weise und auf verschiedenen Ebenen. Aus Handlungen und Haltungen lassen sich empathische Dispositionen von SchülerInnen und LehrerInnen ablesen. Aufgezeigt wurden Methoden und Sozialformen, die Empathie besonders zum Ausdruck bringen und fördern. Darüber hinaus kann der Religionsunterricht als Ausgangspunkt für die Planung und Durchführung schulinterner und außerschulischer empathischer Projekte fungieren. Als erfolgreich hat sich beispielsweise das fächerübergreifende *Compassion*-Projekt erwiesen (vgl. *Kuld; Gönnheimer* 2000), das zunächst im Jahre 1996 nur auf katholische Schulen in der Erzdiözese Freiburg beschränkt war und nun – teilweise in abgewandelter Form – auch in anderen Diözesen und Bundesländern an Schulen aufgegriffen wird. Nachhaltiges empathisches Lernen, das sich in empathischem Handeln äußert, bedarf der authentischen Begegnung mit Menschen, die empathische Initiativen annehmen und nach Möglichkeit entsprechend würdigen. Deshalb stellen prosoziale, interreligiöse und interkulturelle Maßnahmen auch außerhalb des Religionsunterrichts eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung und Förderung von empathischer Kompetenz dar.

3. Zur praktischen Relevanz von Empathie im Religionsunterricht

Im Religionsunterricht geförderte empathische Kompetenz wirkt sich nachhaltig auf alle beteiligten SchülerInnen und LehrerInnen aus. Neben positiven Effekten wie der allgemeinen Sensibilisierung für die Befindlichkeiten des Mitmenschen oder auch der gesteigerten Kritikfähigkeit, der hermeneutischen und kommunikativen Kompetenz, darunter besonders auch der Lese- und Schreibkompetenz, finden empathisch Lernende Unterstützung bei ihrer Identitätskonstruktion. Außerdem werden sie nachgewiesenermaßen zum prosozialen bzw. altruistischen Handeln motiviert. Die große Chance eines verstärkt empathisch ausgerichteten Religionsunterrichts liegt im Ganzen darin, Christsein als erfüllenden und erfüllbaren Lebensentwurf zu erfahren.

3.1 Unterstützung bei Identitätskonstruktionen

Durch die intensive Auseinandersetzung mit anderen Identitäten, genauerhin durch die Übernahme von Rollen, konstruieren Individuen ihr erkennendes Selbst (vgl. Mead 1934, 68–75). Der empathische Religionsunterricht konfrontiert Lernende mit christlich orientierten Gegenentwürfen zu stereotypen Angeboten auf dem „Identitätsmarkt“ und fördert Perspektivenwechsel mithilfe von angemessenen Identifikationsangeboten auf unterschiedlichen Ebenen. Auch die Religions- und Konfessionszugehörigkeit stellen dabei wichtige Identifikationsangebote in kulturell und religiös divergenten Klassengemeinschaften dar. Auf diese Weise wird der Gefahr einer „Identitätsdiffusion“ (Erikson 1973, 106) entgegengewirkt.

3.2 Motivation zu altruistischem Handeln

Empathie gilt als eine entscheidende Bedingung für altruistisches Handeln. Wenn Lernende im Religionsunterricht erfahren, wie sie mit anderen Menschen fühlen, empfinden und denken können, wächst auch außerhalb der Schule die Bereitschaft, sich für andere Menschen einzusetzen. Personen im Alltag werden dann konzentrierter wahrgenommen, Hilfsbedürftigkeiten besser erkannt und Handlungsoptionen schneller realisiert. Empathische Kompetenz trägt darüber hinaus maßgeblich zur Gewaltprävention bei (vgl. Cierpka 2005, 42–73).

3.3 Verständnis des Christseins als erfüllenden und erfüllbaren Lebensentwurf

Empathischer Religionsunterricht will verdeutlichen, was das Doppelgebot der Gottes- und Nächstenliebe (Mk 12,29–31) für Menschen bedeuten kann, die sich als Lerngemeinschaften erleben: Die Liebe zu Gott ist als lebenslanger Lernprozess zu verstehen, der durch die Gnade Gottes besteht und gefördert wird. Über den Mitmenschen, über das „Du“ ist ein „Durchblick“ zu Gott (Buber 2011 [1983], 71) möglich. Mitfühlen, Gleiches empfinden und spüren zu können, verbindet Menschen miteinander. Der empathisch geschulte Mensch lernt, Gemeinsamkeiten mit anderen Menschen zu entdecken, ohne dabei Unterschiede zu leugnen. Wie Menschen einander zur bzw. zum Nächsten werden können, erfahren sie an nahen Modellen und Vorbildern. Dabei ermöglichen die Prinzipien der Imitation und ansatzweisen Identifikation den Zugang. Vorbildliche Haltungen und Handlungen nachahmen zu dürfen, bedeutet für Lernende eine großartige Orientierungshilfe und Erleichterung. Sie müssen nicht gleichsam als Versuchspersonen die Welt nach dem „Try-and-Error“-Prinzip auskundschaften. Stattdessen geben empathisch erschlossene Vorbilder Sicherheit beim Handeln. Mehr noch: Mit der Nachahmung, dem Nacherzählen, Nachspielen, Nachsingen usw. verbindet sich eine tiefgründige „Freude“ (Aristoteles, Poetik 4, 1448b 8) des Menschen. Zugleich wird in der Nachahmung offenbar, dass vorbildliche Handlungen und Haltungen von empathisch Wahrnehmenden physisch wie psychisch wiederholbar und insofern tatsächlich erfahrbar sowie durchführbar sind. Damit wird Christsein als erfüllender und erfüllbarer Lebensentwurf nachvollziehbar.

Literatur

- Bandura, A. (1977): *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Bierhoff, H.-W. (2010): *Psychologie prosozialen Verhaltens. Warum wir anderen helfen*, Stuttgart.
- Buber, M. (2011): *Ich und Du*, Stuttgart (Nachdruck der 11. Auflage von 1983).
- Cierpka, M. (2005): *Faustlos – Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen*, Freiburg – Basel – Wien.
- Derrida, J. (1967): *De la Grammatologie*, Paris.
- Grimm, J.; Grimm, W. (1993): *Deutsches Wörterbuch*, Neubearbeitung, Stuttgart.
- Erikson, E. H. (1973): *Identität und Lebenszyklus*, Frankfurt am Main.
- Feshbach, N. D.; Feshbach, S. (2009): *Empathy and education*, in: J. Decety; W. Ickes (eds.), *The Social Neuroscience of Empathy*, Cambridge – London.
- Förstl, H. (Hg.) (2007): *Theory of Mind. Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens*, Heidelberg.
- Friedlmeier, W. (1993): *Entwicklung von Empathie. Selbstkonzept und prosozialem Handeln in der Kindheit*, Konstanz.
- Goleman, D. (2007): *Emotionale Intelligenz*, München.
- Hilger, G. (2010): *Ästhetisches Lernen*, in: G. Hilger; S. Leimgruber; H.-G. Ziebertz (Hg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München.
- Hoffman, M. L. (1981): *The development of empathy*, in: J. P. Rushton; R. M. Sorrentino (eds.), *Altruism and helping behavior: Social, Personality, and developmental Perspectives*, Hillsdale, 41–63.
- Ickes, W. (1993): *Empathic accuracy*, in: *Journal of Personality* 61, 587–610.
- Kuld, L.; Gönnheimer, S. (2000): *Compassion: sozialverpflichtetes Lernen und Handeln*, Stuttgart.
- Leimgruber, S. (2007): *Interreligiöses Lernen*, München.
- Lévinas, E. (1948): *Le Temps et l'Autre*, Grenoble – Paris.
- Lipps, Th. (1903): *Grundlegung der Ästhetik*, Hamburg.
- Mead, G. H. (1934): *Mind, Self, & Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*, Chicago.
- Rizzolatti, G.; Corrado S. (2008): *Empathie und Spiegelneurone. Die biologische Basis des Mitgefühls*, Frankfurt am Main.
- Rogers, C. (1959): *A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework*, in: S. Koch (ed.), *Psychology: A study of science*, Vol 3: *Formulations of the person in the social context*, New York.
- Scheler, M. (1973): *Wesen und Formen der Sympathie. Die deutsche Philosophie der Gegenwart*, München.
- Stein, E. (1980): *Zum Problem der Einfühlung*. Reprint der Originalausgabe von 1917, München.
- Stettberger, H. (2010): *Stegreifspiel und Improvisationstheater*, in: G. Hilger; S. Leimgruber; H.-G. Ziebertz (Hg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München.
- Titchener, E. B. (1909): *Lectures on the experimental Psychology of the Thought-Processes*, New York.
- Ulrich, D.; Kienbaum, J.; Volland, C. (2002): *Empathie mit anderen entwickeln. Wie entwickelt sich Mitgefühl?*, in: M. v. Salisch (Hg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend*, Stuttgart.
- Vlcek, R. (2006): *Workshop Improvisationstheater. Übungs- und Spielesammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik*, Donauwörth.
- Watson, J. C.; Greenberg, L. S. (2009): *Empathic resonance*, in: J. Decety; W. Ickes (eds.), *The Social Neuroscience of Empathy*, Cambridge – London.
- Ziebertz, H.-G.; Heil, S.; Prokopf, A. (Hg.) (2003): *Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption. Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog*, Münster.

Without empathy, religious instruction would be a mere imparting of knowledge. At the turn from the 19th to the 20th century a stronger concentration on the students being the addressees for the learning material had already been developed by publications on the so-called „Munich method“ (Willmann, Weber, Stieglitz). Especially since the Vatican Council (1962–1965) empathy in religious education has become increasingly important. In the religious education of today (pro) social, (inter) cultural and (inter) religious learning is essentially based on empathic abilities.