

# **Die emotionale Entwicklung und Beziehungsfähigkeit fördern: religionspädagogische Ziele in der Begegnung und im Zusammenleben mit Kindern**

**Elisabeth Naurath**

## **Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:**

Naurath, Elisabeth. 2009. "Die emotionale Entwicklung und Beziehungsfähigkeit fördern: religionspädagogische Ziele in der Begegnung und im Zusammenleben mit Kindern." Bibel und Liturgie ... in kulturellen Räumen 82 (2): 107-18.

## **Nutzungsbedingungen / Terms of use:**

**licgercopyright**

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under the following conditions:

### **Deutsches Urheberrecht**

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publizieren>



**Elisabeth Naurath**

## **Die emotionale Entwicklung von Beziehungsfähigkeit fördern**

Religionspädagogische Ziele in der Begegnung und im Zusammenleben mit Kindern

*Ein Kind klettert auf einen Stuhl, um an das Glas mit Kakaocreme zum Naschen heranzukommen. Dabei stürzt es, verletzt sich leicht und beginnt zu weinen. Wie reagiert die elterliche Bezugsperson? Mit Vorwurf und Strafe als Ausdruck des spontanen Erschreckens über die Verletzung des Kindes? Mit Besserwisserei: „Siehst du, wie oft habe ich dir gesagt...!“ Oder nimmt Vater oder Mutter das Kind zunächst tröstend in den Arm, um Schmerz und Erschrecken des Kindes zu lindern und redet anschließend in ruhigem Ton und einführend mit dem Kind über den Vorfall.<sup>1</sup>*

Eltern, Großeltern, Erzieherinnen oder auch Lehrer kennen solche häufig erlebten Situationen, die Stress auslösen und in erzieherischer Hinsicht nicht selten zu voreiligen Reaktionen führen. Reagiert die erwachsene Bezugsperson nun in dieser Situation – was nur zu verständlich ist – nicht mitfühlend, so verstärkt sich allerdings in emotionaler Hinsicht der Schmerz für das Kind. Es wird dann lernen: Bevor ich einem anderen Menschen Mitgefühl zeige, muss ich die Schuldfrage klären. Bei vorliegendem Selbstverschulden sind eher zusätzliche Sanktionen als Mitgefühl angebracht! Wird das Kind in dieser schmerzlichen Situation zunächst durch Trösten ‚emotional aufgefangen‘ und anschließend belehrt, wird sich für die Entwicklung seines prosozialen Verhaltens eher folgende Schlussfolgerung ergeben: Zeigt ein anderer Mensch Schmerzen, ist zunächst Mitgefühl die adäquate Reaktion. Die Klärung der Schuld und erzieherische Maßnahmen sind sekundär. Im Übrigen wäre dieser Ablauf auch deshalb Erfolg versprechender, weil die emotionale Nähe des Tröstens die Beziehungsebene als Voraussetzung der Offenheit für erzieherische Instruktionen konsolidiert. An diesem alltäglichen Beispiel, das hier in den möglichen Konsequenzen opta-

tiv durchbuchstabiert wurde, zeigt sich die Tragweite des Erziehungsstils für die Genese von Beziehungsfähigkeit.

### **1. Mitgefühl als emotionale Basis von Beziehungsfähigkeit**

In den meisten Fällen sind die Eltern die ersten Interaktionspartner des Kindes: In diesen frühen Beziehungserfahrungen wird der Grundstein menschlicher Beziehungsfähigkeit gelegt.<sup>2</sup> Die Familie als Primärgruppe des Beziehungssystems kommuniziert und interagiert verbal (die Stimme, Tonhöhe und Sprachmelodie von Erwachsenen stellt sich unbewusst auf Säuglinge ein, so dass diese – auch wenn sie inhaltlich noch nichts verstehen – eine atmosphärische Gestimmtheit spüren) wie auch nonverbal (durch Mimik, Gestik etc.).<sup>3</sup> Insofern kann das Beziehungssystem auch als Bedeutungssystem gesehen werden.<sup>4</sup> Das heißt: Noch bevor ein Kind Beziehungsstrukturen und -muster rational nachvollziehen und verstehen kann, kann es bereits fühlen, ob es sensibel wahrgenommen wird, ob warmherzig mit ihm umgegangen wird – kurz gesagt: ob ihm mitfühlendes Verhalten seiner ersten Bezugspersonen zuteil wird.

Insofern bestimmen also vorrangig emotionale Kriterien die Entwicklung der Beziehungsfähigkeit: Hierbei ist wichtig, dass dieses affektive Band ‚einerseits einem Bedürfnis nach Bezogenheit, andererseits einem Bedürfnis nach Autonomie im Sinne einer eigenständigen Weltaneignung‘<sup>5</sup> gerecht werden. In dieser frühen Polarität von Bezogenheit und Autonomie (man könnte auch sagen von Bindung und Freiheit), konstituiert sich Beziehungsfähigkeit im Horizont emotionaler als sozialer Kompetenzentwicklung, die sich erst nach und nach durch kognitive und pragmatische Fähigkeiten ausdifferenzieren.

Dieses Spannungsgefüge lässt sich in Anlehnung an die Subjekttheorie von Saskia Wendel als „Identität in bleibender Differenz“<sup>46</sup> beschreiben. Die Einmaligkeit des Anderen wird anerkannt und dennoch die Vergleichbarkeit beider Subjekte ermöglicht: „Vielmehr konstituiert sich die Identität des Ich darin, dass es zum Bild des Anderen wird, in dem der Andere wiederum seine Identität realisieren kann. Und umgekehrt wird der Andere als anderes Ich zu meinem Bild, in dem ich mich selbst entdecken kann. (...) Dementsprechend kann ich mich zwar in ihn einfühlen, kann aber niemals mit ihm völlig identisch sein.“<sup>47</sup> Insofern ist einer möglichen Asymmetrie der Beziehung Einhalt geboten wird. Denn indem die Eigenständigkeit des Anderen grundsätzlich gewahrt wird, ist sowohl einem Herrschaftsanspruch des Ich über den Anderen als auch einem Primat des Anderen grundsätzlich widersprochen.

Beziehungsfähigkeit auf der Basis mitfühlender Kompetenzen hat demnach nicht die Bedeutung einer symbiotischen ‚Einsfühlung‘, da die Grenzen des Ichs gewahrt bleiben. Letztlich scheint Mitgefühl nur komplementär verstehbar: Es heißt sowohl Identität als auch Differenz, sowohl Nähe als auch Distanz. Mit einem Beispiel könnte man sagen: „Dich schmerzt dein Zahn, mich schmerzt dein Schmerz!“ Mitgefühl meint also: Ich habe nicht deine Schmerzen, ich bin nicht du, ich bleibe also ‚bei mir selbst‘ und doch so, dass ich mich auf emotionaler Ebene mit dir identifiziere. Insofern könnte man sogar mit Rousseau behaupten, dass Selbstliebe und die Fähigkeit zum Mitgefühl als Bedingung für die Entwicklung von Beziehungskompetenz ineinander verwoben sind: „Wenn aber die Kraft einer expansiven Seele mich eins werden lässt mit meinem Mitmenschen und ich mich sozusagen in ihm fühle, dann will ich nicht, dass er leidet, weil ich nicht leiden will; ich interessiere mich aus Liebe zu mir selbst für ihn, und der Grund für dieses Gebot liegt in der Natur selbst, die mir das Verlangen nach einem Wohlsein eingibt, wo auch immer ich mich existieren fühle. Daraus schließe ich, dass es nicht richtig ist, dass die Gebote des

Naturgesetzes sich allein auf die Vernunft gründen; sie habe eine festere und sicherere Basis. Die aus der Selbstliebe kommende Menschenliebe ist das Prinzip der menschlichen Gerechtigkeit.“<sup>48</sup> Es scheint also eine natürliche Anlage des Menschen darin zu bestehen, beide Beziehungsdimensionen im Zuge einer Entwicklung von Beziehungsfähigkeit konstruktiv in Verbindung zu bringen. Doch was wissen wir über diese Entwicklung zum Mitgefühl? Ist sie wirklich angeboren oder wird sie erlernt? Kann sie verkümmern? Benötigt sie pädagogische Impulse?

## 2. Zur Entwicklung von Mitgefühl

Emotionspsychologische Untersuchungen<sup>9</sup> zeigen, dass Kinder bereits im frühkindlichen Alter prosoziale Handlungen ausführen, obwohl kognitive Strukturen wie beispielsweise die Fähigkeit zur ‚Perspektivenübernahme‘ noch nicht ausgebildet sind. Denn Kinder sind erst im Alter von 8–9 Jahren fähig, sich gedanklich in die Situation eines anderen bzw. einer anderen hineinzuversetzen. Demgegenüber zeigten langjährige entwicklungspsychologische Forschungen<sup>10</sup> zum Mitgefühl, dass insbesondere affektive Komponenten als Bedingungsgrund früherer Fähigkeiten zu Empathie und Prosozialität fungieren. Man kann hieraus grundsätzlich schließen, dass Maßnahmen ethischer Bildung, die vorrangig den kognitiven Bereich ansprechen, eigentlich zu spät und damit zu kurz greifen. Hinzu kommt, dass ein einseitig kognitiver Zugang von Empathie zugleich die Gefahr einer Verdrängung und Distanzierung via Rationalisierung in sich birgt. Bekanntermaßen ergaben Studien zum Hilfeverhalten Erwachsener, dass mit zunehmender kognitiver Durchdringung einer Notsituation die Tendenz besteht, mitfühlende Impulse rational zu verdrängen, indem beispielsweise die Diskussion der Schuldfrage zur Entschuldigung von unterlassener Hilfe führt. Grundlegender und wirksamer ist demgegenüber die emotionale Dimension des Sich-Hineinfühlens in die Situation des bzw. der anderen. Auffallend hierbei: Mit-

gefühl ist uns quasi in die Wiege gelegt! Das Kleinkind weint, wenn es ein anderes Kind schreien hört, der Zweijährige bringt der älteren Schwester sein Kuscheltier, als sie heulend auf dem Bett liegt. Doch für diese mitfühlenden Gesten haben Erwachsene meist den Blick verloren, wie die Untersuchungen der Entwicklungspsychologin Jutta Kienbaum ergaben: Eltern bzw. Erzieherinnen bestärken Kinder zu wenig darin, diese mitfühlenden Kompetenzen zu zeigen.<sup>11</sup> Im Gegenteil: Nicht selten lernen die Kinder im Elternhaus und im Kindergarten, dass prosoziale Fähigkeiten des Tröstens und Helfens den erwachsenen Betreuungspersonen vorbehalten sind und von diesen auch übernommen werden sollen. Ein Kind, das regungslos sitzen bleibt, obwohl sich sein Spielkamerad vor seinen Augen gerade verletzt hat und weint, hat bereits internalisiert, dass sein Mitgefühl und seine Hilfestellung nicht gefragt bzw. erforderlich sind. Dass hier bereits gelernt wird, prosoziales bzw. Hilfeverhalten in Notsituationen an andere, insbesondere professionelle Helfer zu delegieren, scheint nicht auszuschließen. So das bekannte Phänomen, dass auffallend häufig bei Unfällen oder Gewalttätigkeiten von umstehenden Personen keine Hilfeaktionen zu sehen sind, weil man auf die Einsatzkräfte von Notarzt oder Polizei wartet. Demgegenüber kann die Förderung mitfühlender Kompetenzen Verantwortungsbereitschaft und Prosozialität stärken. Doch es stellt sich die Frage, vor welche Herausforderungen dann die Pädagogik und insbesondere die Religionspädagogik gestellt sind, wenn man den Zusammenhang von emotionaler und religiöser Entwicklung nicht außer Betracht lässt? Steht die emotionale Entwicklung von Beziehungsfähigkeit in einem Zusammenhang zur Religiosität?

### 3. Barmherzigkeit und Mitgefühl als Basis der Gottesbeziehung

„Barmherzigkeit wie Nächstenliebe (...) erschöpfen sich nicht wie Mitleid in der Gefühlsregung für das Leid anderer, vielmehr gelangen sie erst in der tätigen Hilfe

zum Ziel.“<sup>12</sup> Dieses Zitat fungiert hier als Problemanzeige: Zum Einen weist es darauf hin, dass in theologischen und insbesondere moralischen Diskursen der Begriff des Mitleids dominiert.<sup>13</sup> Begriffsgeschichtliche Untersuchungen betonen jedoch den zunehmend pejorativen, d.h. negativen Klang des Mitleidsbegriffs. ‚Ich habe Mitleid mit dir‘, hört sich arrogant an und markiert damit ein hierarchisches Gefälle.<sup>14</sup> Zum anderen aber wird eben dieser theologisch gebräuchliche Terminus ‚Mitleid‘ als Gefühlsbegriff abgewertet, indem Gefühl und Handlung voneinander getrennt und eine dem Tun motivational zugrunde liegende Emotionalität abgewertet wird.<sup>15</sup> Hier kommt also eine dualistische Sichtweise zum Vorschein, die Tun und Sein, Handlung und Identität trennt und damit ethisches Handeln unter Absehung emotionaler Bedingungen fordert. Wo dies aber geschieht, haben wir es eher mit einer heteronom bedingten Moral als normativ begründeter Forderung denn mit einer an der Freiheit des Subjekts orientierten Authentizität ethischer Bildung zu tun. Ich ziehe hieraus die Schlussfolgerung, dass es an der Zeit ist, den Terminus ‚Mitgefühl‘ theologisch und religionspädagogisch zu entdecken. Denn im Gegensatz zum ‚Mitleid‘ begründet er ein Beziehungsverständnis, das – wie oben gezeigt wurde – nicht hierarchisch bestimmt ist, sondern die Subjektivität der Partner bzw. Partnerinnen wahrt. So ist der Begriff des ‚Mitgefühls‘ positiver<sup>16</sup> und prägnanter, da auf affektiver Ebene durchaus identifikatorische Nähe geschehen kann – ohne jedoch Identität zu proklamieren. Dies meint: in der Betroffenheit mit dem Leid eines anderen Menschen (oder auch Tieres) wird ein Mit-sein *gefühlt*, wobei die Personengrenzen klar gewahrt bleiben. Es ist kein Mit-Leiden, sondern ein Mitfühlen, das an eigene Schmerzen erinnern kann oder aber in der gefühlten Identifizierung das Schmerzerleben vorstellbar macht. Zentral ist hierbei die bleibende Verbundenheit im Sinne eines Beziehungsverständnisses, das beiden Seiten Subjektivität und damit Eigenständigkeit und Gleichwertigkeit zugesteht. Denn nur

wenn die Grenzen zum anderen als einem Fremden gewahrt bleiben, ist der Gefahr einer Verobjektivierung Einhalt geboten. Zum zweiten handelt es sich offensichtlich um einen Gefühlsbegriff, der damit deziert die emotionale Dimension in den Blick rückt. Zum dritten korrespondiert der Terminus ‚Mitgefühl‘ dem klassischen Begriff ‚Barmherzigkeit‘, der heute jedoch alltagssprachlich kaum mehr verwendet wird und daher in Vergessenheit zu geraten droht.

Biblich-theologisch wird die Erfahrung Gottes als eines mit dem Menschen mitfühlenden Gottes offenbart. In beiden Testamenten zeigt sich ein – durchaus in emotionaler Hinsicht – leidenschaftlicher Gott, der um den Menschen ringt, der nicht dabei bleibt, sich entsetzt abzuwenden, sondern sich immer wieder geduldig und von großer Güte – eben mit Gefühl – erbarmt. Der Bedeutungsgehalt des hebräischen Substantivs für ‚Erbarmen‘ ist semantisch eng an den Begriff für ‚Mutterleib‘ geknüpft und könnte damit als Hinweis zu werten sein, die Beziehungsdimension zwischen Gott und Mensch als engste – und damit für das Geschenk und den Erhalt des Lebens unabdingbare – Verbundenheit zu verstehen. Der fast ausschließlich auf Gott bezogene Gebrauch des Barmherzigkeitsbegriffs charakterisiert die Souveränität Gottes als nicht prinzipien- sondern beziehungsorientierte Zusage, die Gnade vor Gerechtigkeit stellt. Der Unterschied zwischen Gott und Mensch liegt damit insbesondere darin, aus Mitgefühl und Erbarmen den angekündigten Zorn zu überwinden: Damit hat die „emotionale Komponente im Gottesbild (...) für Israel eine nicht zu unterschätzende *pädagogische Bedeutung*“<sup>17</sup>.

Hierbei ist nicht aus den Augen zu verlieren, dass Gottes Mitfühlen emotionale Betroffenheit wie auch affektive Positionalität bis hin zum machtvollen Eingreifen einschließt. So sind im Beziehungsgeschehen zwischen Gott und Mensch Mitgefühl und Handlung als Einheit zu denken – die biblischen Texte drücken diese Gotteserfahrung narrativ als Lebenserfahrung aus. Das biblische Verständnis von Barmherzigkeit

und Gerechtigkeit bedingen hierbei einander. So wie die lateinische Übersetzung von ‚Barmherzigkeit‘ (‚*misericordia*‘; wörtlich meint dies, dem Armen ein Herz zu haben) begriffsgeschichtlich das Herz als Zentrum des Körpers sieht<sup>18</sup>, so ist die Suche nach Recht für Unterdrückte, sozial Benachteiligte, Notleidende in das Erbarmen zentral inkludiert. Die prophetische Sozialkritik versteht den rechten ‚Gottesdienst‘ als Sorge um die Armen, weil eben Gott parteilich ein sich erbarmender Gott des Rechts und der Gerechtigkeit ist.

Wie ein roter Faden setzt sich in der Bibel das Thema Barmherzigkeit Gottes als Gabe und für den Menschen als Aufgabe im Neuen Testament fort, indem die Evangelien Jesu Hinwendung zu gesellschaftlich marginalisierten Menschen in den Vordergrund stellen. Sowohl inkarnationstheologisch (Gott wird Mensch) als auch kreuzestheologisch (Gott stirbt am Kreuz) ist eine christliche Gottesbeziehung nicht apathisch vorstellbar. Das aber heißt: Gottes leidenschaftliche Liebe zum Menschen wählt den ‚menschlichen‘, den leiblichen, emotionalen und mitfühlenden Weg zum Menschen.

Nach christlichem Verständnis liegt der Anfang aller Ethik in diesem von Gott begründeten Beziehungsgeschehen, das mit dem Vorzeichen Erbarmen, Gnade und Barmherzigkeit überschrieben ist. Weil Gott nicht gleichgültig oder kaltherzig, sondern ein zutiefst mit dem Menschen mitfühlender Gott ist, ist für Christinnen und Christen der Anfang aller Ethik im Grunde ein Beziehungsgeschehen: Es geht um das ‚Ich‘, das sich zu Gott, aber auch zum Anderen als Fremdem und zur Welt schlechthin in Beziehung setzt und vor die Frage der Gestaltung dieser Beziehungsebene stellt. Dieses ‚Sich-in-Beziehung-setzen‘ umfasst den Menschen in seiner leibseelischen Einheit, das heißt eben auch in seiner Emotionalität. Daher sind Kognition und Emotion zwar zu differenzieren, jedoch nicht dualistisch zu trennen, denn erst der Zusammenhang von kognitiven Erkenntnisstrukturen und emotionalem Selbstbezug initiiert religiöse wie ethische Lernprozesse.<sup>19</sup> Insofern ist das Gefühl als Bindeglied zwischen ethi-

schem Denken und Handeln nicht aus dem Blick zu verlieren.

Die Zusage der mitfühlenden Liebe Gottes mit jedem Menschen – unabhängig seiner Vorleistungen – ist damit die konstitutive Beziehungsebene christlicher Bildung. Die Beziehungsebenen Gott-Mensch, Mensch-Mensch und Mensch-Natur zu bedenken, impliziert eine emotionale Dimension, die in ihrer subjektiven Qualität wahrzunehmen und einzuordnen ist. Demnach ist Freiheit im Fühlen, Denken und Handeln Kriterium christlicher Ethik, denn ihr Grund ist weder Norm, Prinzip, noch Dogma, sondern die Gottesbeziehung als Ich-Du-Beziehung. Gesuchter und gelebter Ort dieser Beziehung ist das Gewissen als das Eigene, das freilich immer der selbstkritischen Reflexion durch das Fremde (die Schrift, die Lerngruppe, etc.) bedarf.

#### 4. Religionspädagogische Ziele im Zusammenleben mit Kindern

Da Religiosität auf einer gefühlten, reflektierten und gelebten Struktur von Beziehungsfähigkeit (zu Gott, zum Mitmenschen, zur Umwelt, zur Natur etc.) aufbaut, ist sowohl inhaltlich als auch lebensgeschichtlich die Entwicklung beider eng an die frühkindliche Phase gebunden. Wie die Religionspsychologie seit langem betont (E. Erikson, H.-J. Fraas, A. M. Rizzuto u.a.), knüpft sich die Möglichkeit zum Gottvertrauen an das durch die frühe emotionale Bindung der ersten Bezugspersonen konstituierte Urvertrauen. Von Seiten der Emotionspsychologie wurde die Kompetenz kleiner Kinder zur Beziehungsfähigkeit auf der Basis mitfühlender und prosozialer Fähigkeiten vielfach belegt. Betrachtet man diesen Zusammenhang aus religionspädagogischer Perspektive, so stellt sich das Handlungsfeld der Eltern- respektive Familienbildung als zukunftsweisender Aufgabenbereich dar. Die religionspädagogische Schlussfolgerung klingt daher einfach, ist jedoch von grundlegender Bedeutung für religiöse Bildung schlechthin: die Qualität der Primärbeziehungen – die Er-

fahrung unbedingten Angenommen- und Geliebtseins – bildet den Boden der weiteren Entwicklung der Persönlichkeit in jeglicher Hinsicht. Dies wurde immer wieder betont und gefordert, jedoch meines Erachtens zu wenig konkret im Sinne einer fördernden und bekräftigenden Erwachsenenbildung als Familienbildung umgesetzt.

#### 4.1 Familienbildung

Mitgefühl im Kontext elternbezogener Erwachsenenbildung umfasst ein breites Spektrum, das Entlastung, religiöse wie pädagogische Bildungsangebote, aber auch Möglichkeiten von Selbst-, Gruppen- bzw. grundsätzlicher Beziehungserfahrung einschließt. Hintergrund ist der uneingeschränkte Blick auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse, der gerade im Bereich der deutlich veränderte Bedingungen heutigen Aufwachsens wie auch der familiären Sozialstrukturen (wie Ein-Eltern-Familien oder Patchwork-Familien) vor der Herausforderung steht, kontextbezogene Strategien zu entwickeln. Um sich auf ihre neue Rolle als Eltern vorzubereiten bzw. den Belastungen und Herausforderungen im Alltag mit (kleinen) Kindern gewachsen zu sein, heißt Eltern-Kind-Arbeit die Belange von *werdenden und jungen Eltern* zur gesellschaftlichen Aufgabe zu machen. Dem Mangel an Tradierung von Erfahrung und praktischer Unterstützung, den der gesellschaftliche Wandel von der Großfamilie zur Kleinfamilie mit sich gebracht hat, korrespondiert eine Marginalisierung und Vernachlässigung von unterstützenden Maßnahmen durch gesellschaftliche, aber auch kirchliche Institutionen. Weitgehend auf sich allein gestellt – untermauert von einer der Freiheit verpflichteten Forderung des unbedingten Schutzes der familiären Privatsphäre – sind viele Eltern besonders in den ersten Lebensjahren des/der Kinder überfordert und geraten schnell an ihre Belastungsgrenzen. Will man Bedingungsfaktoren zur Entwicklung von Beziehungsfähigkeit frühzeitig und das heißt möglichst effektiv angehen, so ist die Phase des durch außerfamiliäre Unterstützung getragenen

Hineinwachsens in die Elternrolle (Schwangerschaft, Geburt, Säuglings- und Kleinkindzeit) im Grunde der Kairos zur Familienbildung.

Die emotionale Dimension der Erwachsenenbildung erweist sich hierbei als ein entscheidendes, aber weithin vernachlässigtes Kriterium der Eltern-Kind-Arbeit. Mit dem Slogan ‚Bildungstheorie ist Bindungstheorie‘<sup>20</sup> verweist Arnold auf ein Desiderat der Erwachsenenpädagogik, das nur durch Angebote zur sowohl emotionalen als auch kognitiven Selbstreflexion aufzuheben ist. Bedeutungsvoll ist hierbei die Integration körperorientierter Komponenten, um die leib-seelische Dimension von Emotionen zu berücksichtigen. Hier wiederum schließt sich der Bogen zum bindungstheoretischen Zusammenhang der Eltern-Kind-Beziehung. Auch wenn dies hier nur angedeutet werden kann, ist für die frühkindliche Entwicklung die Bedeutung mitfühlen-der Nähe als körperlicher Ausdruck zentral. Wie die neuere Säuglingsforschung gezeigt hat, ist das nicht-sprachliche Erinnerungsvermögen – man könnte auch von Leibgedächtnis<sup>21</sup> sprechen – von evidenter Bedeutung: „Spätere Beziehungserfahrungen werden in diese ‚Hüllen‘ eingebaut, so dass, metaphorisch ausgedrückt, die ursprünglichen, vorsprachlichen (affektiven und körperlichen) Erfahrungen wirklich ein Fundament bilden, auf das spätere sprachliche Ereignisse aufbauen, da die gespeicherten Erfahrungen immer auch die Wahrnehmung neuer Situationen beeinflussen.“<sup>22</sup>

Damit wird auch eine gesellschaftskritische und politische Perspektive deutlich, da Angebote der Eltern- und Familienbildung von Seiten einer ‚mitfühlenden Kirche‘ hieße, sich dezidiert für sozial und bildungspolitisch benachteiligte Menschen einzusetzen, indem ihnen adäquate Angebote von ‚Bildung bei gleichzeitiger Entlastung‘ gemacht werden. Die im Juli 2006 von der Evangelische Kirche herausgegebene Denkschrift mit dem Titel ‚Gerechte Teilhabe. Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität‘ setzte hierzu wichtige Impulse, die weiter betont, konkretisiert und kontextuell umgesetzt werden müssen.

Die wachsende Armutproblematik ist als evidenter Bedingungsgrund für mangelnde Beziehungsfähigkeit oder gar der Genese von Gewaltbereitschaft in unserer Gesellschaft in den Blick zu nehmen. Der soziale Friede ist insofern gefährdet, da sich die Schere zwischen ‚arm‘ und ‚reich‘ weiter ausweitet und das Armutsrisko des Mittelstandes drastisch erhöht ist. Einer Verteilungsgerechtigkeit im Blick auf die materiellen Güter und Sicherheiten muss eine Beteiligungsgerechtigkeit korrespondieren. Da – wie die Denkschrift betont – von allen zur Armut beitragenden Faktoren mangelnde Bildung am deutlichsten durchschlägt, heißt familien- aber auch gesellschaftsbezogene Beziehungsförderung, auch ‚bildungsfernere‘ Schichten mit attraktiven und realisierbaren Angeboten zu erreichen. Nur dies kann der Gefahr entgegen wirken, dass sich das Armutproblem über Generationen fortsetzt, wenn es nicht gelingt, die Bildungschancen im Horizont von Familienbildung als pädagogischem und religionspädagogischem Handlungsfeld zu optimieren.

Mit dem Begriff der ‚Familienbildung‘ sollen zwei Akzentuierungen deutlich gemacht werden: Zum einen wird in Erweiterung des gängigen Begriffs von ‚Elternbildung‘ dem systemischen Charakter von *Familie* Rechnung getragen, um das System der Eltern-Kind-Beziehung in seiner Gegenseitigkeit und Vernetzung nicht aus dem Blick zu verlieren. Im Sinne eines ‚Familie haben alle‘<sup>23</sup> ist hier ein generationenübergreifendes Konzept gedacht. Zum anderen wird der Terminus der ‚Familienerziehung‘ zugunsten eines Bildungsverständnisses erweitert, um den Prozess einer wechselseitigen Erschließung in Freiheit zu betonen. Dass Familie hier nicht länger als Defizitmodell, sondern als primäre Instanz zur Vermittlung von Daseinskompetenz fürs Leben konstruktiv in den Blick zu nehmen ist, korrespondiert der Bedeutung von religiöser Bildung in Familien, die weniger auf Glauben im Sinne eines Für-Wahr-Haltens theologischer Inhalte als vielmehr auf Glauben als der ‚Erfahrung des unbedingten Erwünsch- und Anerkanntseins‘<sup>24</sup>

aufbaut. Im Sinne einer „impliziten religiösen Bildung“<sup>25</sup> ist das, was im Zusammenleben der Familien bereits intendiert und gelebt wird, wertschätzend anzuerkennen und durch Bildungsangebote zu unterstützen. Ziel führend erscheinen hier jedoch Angebote, die sich zum einen auf den Lebenskontext von Eltern beziehen (also in pädagogischer Hinsicht interessant sind) und zum anderen religiöse Fragen integrieren. Dies sollte jedoch in einem dezidiert offenen Charakter geschehen: Das heißt, dass auch nichtkirchlich sozialisierte und gebundene Eltern angesprochen und in ihrer Kompetenz wahrgenommen werden. Insofern bedürfen Eltern in den meisten Fällen keiner Belehrung, sondern einer Bekräftigung und Unterstützung in ihrem Handeln. Kirche und kirchliche Erwachsenenbildung hat hier ihren Ort *an der Seite* der Eltern, durch seelsorgerlich-beratende, aber auch neue Perspektiven eröffnende Bildungsangebote. Zentral ist, dass diese Angebote unter der Prämisse ‚familiäre Entlastung‘ (z.B. durch gleichzeitige Kinderbetreuungsmöglichkeiten) geplant werden, sowohl Mütter wie auch Väter in ihren spezifischen Fragen und Problemen ansprechen und ‚niedrigschwellig‘ wahrgenommen werden können, d.h. dass sowohl thematisch als auch formal nicht nur ein Klientel der höheren Bildungsschicht avisiert wird. Zum Beispiel hat sich gezeigt, dass gemeinsame Exkursionen oder so genannte ‚Outdoor-activities‘ (wie Vater-Kinder-Zelten) oder Feste geeignet sind, den Rahmen zu öffnen. Doch auch die inhaltlich-konkrete Thematisierung von emotionaler Beziehungsfähigkeit – hier am Beispiel von Mitgefühl und Mitgefühlentwicklung – hat im Rahmen der generationenübergreifenden Familienbildung einen hohen Attraktivitätswert: Der Stellenwert emotionaler Bildung angesichts der „vergessenen Gefühle in der Erwachsenenpädagogik“<sup>26</sup> verbindet Persönlichkeitsbildung mit Emotionslernen. Als ein wesentliches Ziel emotionaler Lernprozesse bei Erwachsenen sieht Arnold die Förderung empathischer Fähigkeiten, die sich nur „aufbauend auf einer bereits fortgeschrittenen emotionalen

Selbstreflexivität entwickeln“<sup>27</sup> können. Indem das Thema Mitgefühl die Beziehungsdimension – auch unter dem Blickwinkel von misslingenden, scheiternden oder gewalttätigen Beziehungen – inkludiert, gewinnt es persönliche Relevanz. In der Thematisierung der Bandbreite von Mitfühlen, also auch im Blick auf Mit-Freuen und Mit-Hoffen, liegt eine besondere Chance, auf zeitgemäße Weise grundlegende Fragen des Zusammenlebens in der Familie und darüber hinaus zu thematisieren, die sowohl implizit als auch explizit religiös determiniert sein können.

#### 4.2 Religiöse Bildung im Vorschulalter

Im gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Diskurs wird dringend der Ausbau der Kleinkindbetreuung gefordert. In bildungspolitischer Hinsicht kann jedoch nicht nur die flächendeckende Einführung von kostengünstigen Betreuungsmöglichkeiten, sondern die Koppelung an bildungsorientierte und durch pädagogische Forschung auch empirisch validierte Fördermaßnahmen zur Unterstützung der kindlichen Entwicklung sinnvoll sein. Dem Zuwachs an außerfamiliärem Einfluss durch Erzieherinnen (der Frauenanteil liegt bei ca. 95%) muss eine erhöhte Aufmerksamkeit auf die Aus-, Fort- und Weiterbildung derselben korrespondieren. So wird gegenwärtig die im europäischen Vergleich qualitativ defizitäre Berufsausbildung für Kindergärtnerinnen angemahnt und Möglichkeiten eines akademischen elementarpädagogischen Studiums diskutiert.<sup>28</sup> Auch ein (früh)kindliches Recht auf religiöse Bildung<sup>29</sup> kann nur konstruktiv umgesetzt werden, wenn dem Postulat einer offensichtlichen Relevanz der religiösen Entwicklung im Vorschulalter auch empirische Forschungsprojekte und handlungsorientierte Impulse für Ausbildung und Berufspraxis folgen. Das Thema Entwicklung von Beziehungsfähigkeit bietet eine mögliche Konkretisierung von religiös – wie auch interreligiös – fundierter und zugleich ethisch relevanter Bildung im Kindergarten. Dies bezieht sich insbesondere auf die Herausforderung. Er-

zieher und Erzieherinnen für ihre Verantwortung von mitfühlendem und prosozialem Verhalten bei den Kindern zu sensibilisieren. Die Entwicklungspsychologin Jutta Kienbaum hat in ihrer Arbeit auf das vernachlässigte Forschungsgebiet des ErzieherInnenverhaltens verwiesen<sup>30</sup> und deutlich gemacht, dass der Einfluss der Betreuungspersonen auf die sozioemotionale Entwicklung (insbesondere auch in geschlechtsspezifischer Hinsicht) evident ist. So konnte in mehreren Studien nachgewiesen werden, dass Kindergartenkinder in der Mehrzahl die Verantwortlichkeit zu Trost und Hilfe an Erzieherinnen delegiert hatten, weil sie in ihren mitfühlenden und prosozialen Kompetenzen nicht anerkannt, gefordert oder gefördert wurden.<sup>31</sup> So werde bei den Kindern das Gefühl der Verantwortlichkeit mit nachhaltiger Wirkung eingedämmt. Da konkrete Ausbildungskonzepte einer Sensibilisierung von Erzieherinnen für diesen Bereich der Förderung mitfühlender Kompetenzen noch weitgehend fehlen, besteht hier Forschungs- und Entwicklungsbedarf. Wichtig scheint es, emotionspsychologisches Wissen zu Mitgefühl und Beziehungsfähigkeit (auch in seiner theologischen Fundierung) zu vermitteln, um kreative Möglichkeiten der praktischen Umsetzung zu diskutieren: so dürften lobende und bestärkende Reaktionen der Erzieher und Erzieherinnen für Kinder, die mitfühlend agieren, Signalwirkung für andere haben. Auch gezielt die Kinder zum Hilfspersonal (beim Trostspenden, ‚Verarzten‘ oder ‚Aufmuntern‘) zu ernennen, dürfte motivierende Reize auslösen. Selbstverständlich wäre auch die inhaltliche Reflexion von Mitgefühl im Stuhlkreis (auch eingebettet in eine biblische Geschichte wie zum Beispiel dem ‚Gleichnis vom Verlorenen Schaf‘ oder der Beispielerzählung vom ‚Barmherzigen Samariter‘) sinnvoll. Hier gibt es viele leicht umsetzbare Möglichkeiten für die Praxis, die auf den Nenner zu bringen wären: „Als Erfahrungsraum und Experimentierfeld des Kindes geht es im Kindergarten noch mehr als in anderen kirchlichen Bildungsbereichen darum, die christliche Botschaft zu leben, anstatt sie zu lehren.“<sup>32</sup>

#### 4.3 Religionsunterricht in der Grundschule

Last but not least bleibt ein Schwerpunkt religionspädagogischen Handelns der Religionsunterricht. Hier sehe ich die große Aufgabe darin, im Konzert der Wertebildung am Lern- und Lebensort Schule die Chancen religiös begründeter ethischer Bildung effektiver umzusetzen. Ethische Bildung im Religionsunterricht ist immer mehr als ein Kennenlernen von Kriterien christlicher Urteilsbildung bzw. ein ‚Reden über christliche Ethik‘. Es bedarf hierzu einer Ermöglichungsdidaktik. Das heißt – die Schüler und Schülerinnen brauchen Möglichkeiten, eigene Erfahrungen, Fragen, Eindrücke und Gefühle im Unterrichtsprozess zum Ausdruck zu bringen. Die emotionale Dimension des Lernens in den Blick zu nehmen, ist nicht nur für den Bereich der Grundschuldidaktik, sondern gerade auch für die weiterführenden Jahrgangsstufen, in denen eher kognitive Lernprozesse intendiert sind, wesentlich.

In einer Zusammenschau theologischer, pädagogischer und psychologischer Bedingungen lassen sich folgende Momente als Kriterien einer auch in emotionaler Hinsicht reflektierten Förderung von Beziehungsfähigkeit umsetzen.<sup>33</sup>

##### 4.3.1 Förderung des Erlebens positiver Emotionen

Aus emotionspsychologischer Sicht wird eine besondere Chance präventiver Intervention in der Möglichkeit des Erlebens positiver Gefühle zum Aufbau psychosozialer Ressourcen gesehen. Das heißt: Wenn eine positive Bestärkung des Selbstbewusstseins das Fundament emotionaler Kompetenzentwicklung darstellt, dann trifft die Grundintention christlichen Religionsunterrichts ins Schwarze: Denn der christliche Glaube hat sui generis die Aufgabe, als Ausdruck des Evangeliums die mitfühlende und liebende Zuwendung Gottes zu jedem Menschen spürbar werden zu lassen. Gemeint ist dies in einer begrifflichen Weite, die nicht missionarisch missverstanden werden sollte. Denn bildungstheoretisch versteht sich der Religionsun-

terricht als Bildung zur Selbst-Bildung und garantiert damit Freiheit. Freiheit im Fühlen, Denken und Glauben. Gerade darin liegt ja die grundsätzliche Wertschätzung des Subjekts, die – wo und wenn sie verwirklicht ist – auch in emotionaler Hinsicht nur positiv erlebt werden kann.

#### 4.3.2 Wahrnehmung und Ausdruck von Emotionen

Als Grundbedingung emotionaler wie auch sozialer Entwicklung gilt eine Wahrnehmungsschulung der Schüler und Schülerinnen. Gerade im gegenwärtigen Kontext von medialer Reizüberflutung wird diese programmatisch als ästhetische Bildung im ursprünglichen Sinn des Wortes gefordert. Dass der Religionsunterricht besondere Möglichkeiten auch zur Wahrnehmung von Emotionen bietet, liegt auf der Hand und kann methodisch adäquat umgesetzt werden: Wege der Selbstreflexion – ob dies Meditationen, Bildbetrachtungen, spielerische Elemente oder kreatives Schreiben sind – umfassen genuin religionspädagogisches Handeln und ermöglichen die Bewusstwerdung von Gefühlen. Dass der Rahmen jedoch so zu öffnen ist, dass *alle* Gefühle erlaubt sind und nicht im Sinne eines ‚Religionsstunden-Ichs‘ nur die positiven und prosozialen Gefühle artikuliert werden dürfen, muss betont werden. Die Dependenz von emotionaler und ethischer Bildung darf *nicht* so verstanden werden, dass vorgegebene Werte und Normen die Emotionen zu bestimmen haben. Subjektorientierung nach evangelischem Bildungsverständnis heißt, dass mit *allen* Gefühlen, so wie sie eben sind, umzugehen ist. Insofern ist es Aufgabe der Religionslehrkraft, negative oder aggressive Gefühle nicht zu bewerten, sondern gemäß dem „Grundsatz: alle Gefühle sind erlaubt, aber nicht alle Verhaltensweisen“<sup>34</sup> zu differenzieren und gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu reflektieren, wie Emotionen entstehen und wie konstruktiv und ehrlich mit ihnen umgegangen werden kann.

Hierzu gehört auch die Auseinandersetzung mit biblischen Texten, in denen Gewalt eine Rolle spielt – weder die Verdrän-

gung solcher Texte, noch deren Rationalisierung oder Harmonisierung sind legitim oder hilfreich. Vielmehr können sie eher geeignet sein, um negative, angst- und schuldbesetzte Gefühle von Kindern aufzugreifen und einen Prozess gemeinsamer Klärung in Gang zu bringen.

#### 4.3.3 Schulung von Emotionsverständnis und Emotionswissen

Eigene Gefühle wahrnehmen, verbal artikulieren oder nonverbal ausdrücken zu können, bedarf eines Kontextes, der durch gegenseitige Wertschätzung und Achtung bestimmt ist. Der Religionsunterricht kann – vielleicht mehr als andere Fächer – Möglichkeiten zur Sensibilisierung eigener Gefühle eröffnen, denn neben der zwischenmenschlichen Perspektive spielt ja auch die Gott-Mensch-Beziehung als Möglichkeit einer Transzendierung der Wirklichkeit eine Rolle.

Dies wirft insbesondere die Frage an eine adäquate Bibeldidaktik auf, mit deren Hilfe es gelingen kann, eigene Emotionen in der Fülle der Gefühlswelten biblischer Figuren zu verlebendigen und zu reflektieren. So sind biblische Geschichten geeignet, sowohl Basisemotionen (wie Freude, Wut, Angst, Traurigkeit), als auch komplexe Emotionen (wie Mitgefühl, Neid, Schuld etc.) in der Verfremdung biblischer Personen ausdrücken zu dürfen. Wichtig ist hierbei, dass nicht eine von der Lehrkraft ausgewählte Emotion einer biblischen Figur nur nachempfunden werden soll – so nach dem Motto: „Stellt euch vor, ihr seid jetzt alle so enttäuscht wie Maria Magdalena!“ Es geht ja nicht darum – und in der Geschichte der religionsdidaktischen Konzeptionen gäbe es eine Fülle von derartigen Beispielen – zum Zwecke einer pädagogischen Intention fremde Gefühle in einem manipulativen Sinne ‚nachzuempfinden‘, sondern es geht darum, eigene Gefühle wahrzunehmen.

Nach meiner Erfahrung bieten bibliodramatische Elemente oder auch die Methode des Bibliologs im Religionsunterricht auf spielerische Weise die Chance. Selbst-

erfahrung und Texterfahrung in Verbindung zu bringen. Wenn sich eine Gruppe von Schülern und Schülerinnen in die Person einer biblischen Geschichte hineinversetzen und die Geschichte damit emotional verlebendigen, so weitet das ein Wissen und Verstehen von Emotionen.

#### 4.3.4 Emotionsregulation

Dass es Möglichkeiten gibt, mit Ängsten konstruktiv umzugehen oder eine aggressive Stimmung zu bewältigen, spielt im Alltag eine entscheidende Rolle und wird aus entwicklungspsychologischer Sicht als Voraussetzung für emotionale Kompetenz gesehen. Eine Selbstinstruktion wie ‚sich selbst Mut zusprechen‘ wäre ein Beispiel für Emotionsregulation. Dies kann im religiösen Kontext bedeuten, dass ein Kind – wie Bernhard Grom es nennt – „Strategien zur Belastungsbewältigung“<sup>425</sup> entwickeln kann, wie zum Beispiel auf der Basis des Glaubens an einen mitfühlenden Gott, der es in schwierigen Situationen von Angst oder Ohnmacht eben nicht allein lässt. Angesprochen ist hier die seelsorgerliche Dimension des Religionsunterrichts, die in wachsendem Maße in der Schule eine Rolle spielt.

Ein Schritt auf dem Weg zur Emotionsregulation ist jedoch auch, negative Gefühle wie Wut oder Neid zulassen und ausdrücken zu können. Biblische Geschichten sind geeignet, solche Emotionen aufzugreifen und zu reflektieren. Beispielweise dürften nicht wenige Kinder, für die Geschwisterrivalität ein zentrales Thema ist, sich in die klassischen Brudergeschichten wie Kain und Abel oder Jakob und Esau hineinversetzen können: Was trieb Kain zum Brudermord und Jakob zum Betrug? Zumindest kann mit der Einfühlung in die Täterperspektive deutlich werden, dass negative Gefühle auch in der Klage oder Anklage Gottes ihren Ort finden dürfen und dass die Bibel z.B. in den Psalmen hier zum hilfreichen Fundort werden kann. Damit wird deutlich, dass in biblischen Texten auch ein emotionales Fundament gegeben ist, auf dem ethische Leitziele des Religionsunterrichts ihre Basis finden.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Förderung mitfühlender Kompetenzen ein zukunftsweisender Ansatzpunkt zur Entwicklung kindlicher Beziehungsfähigkeit und Prosozialität darstellt. Eine wachsende Sensibilität für die emotionalen Dimensionen religiöser wie ethischer Bildung bedarf daher auf diesem theoriegeleiteten Hintergrund, der sowohl theologisch wie psychologisch und pädagogisch fundiert ist, praxisnaher Konzepte im Bereich der Familienbildung wie auch in vorschulischen und schulischen Bildungsprozessen religionspädagogischen Handelns.

*Die Autorin ist Professorin am Lehrstuhl für evangelische Praktische Theologie/ Religionspädagogik an der Universität Osnabrück*

#### Anmerkungen

- <sup>1</sup> Vgl. zum Folgenden Elisabeth *Naurath*, Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik. Neukirchen, 2. Auflage 2008.
- <sup>2</sup> Vgl. Klaus A. *Schneewind*, Sozialisation und Erziehung im Kontext der Familie, in: *Oerter/ Montada* (Hg.), Entwicklungspsychologie Weinheim-Basel, 6. Auflage 2008, 117-145.
- <sup>3</sup> Die neuere Säuglingsforschung hat darauf verwiesen, dass nicht erst durch wachsende kognitive und verbale Kompetenzen sozial-emotionale Beziehungsstrukturen aufgebaut werden, sondern faciale (gesichtsbezogene, v.a. mimische) und vokale Gefühlsäußerungen prägenden Einfluss von den ersten Lebenstagen an haben (vgl. Erwin *Lemche*, Sozioemotionale Entwicklung, in: Keller, Heidi: Handbuch der Kleinkindforschung, Bern, 3. Auflage 2002, 994).
- <sup>4</sup> Ebd., 122.
- <sup>5</sup> Ebd., 134.
- <sup>6</sup> Saskia *Wendel*, Affektiv und inkarniert. Ansätze Deutscher Mystik als subjekttheoretische Herausforderung, in: *Ratio fidei*. Beiträge zur philosophischen Rechenschaft der Theologie 15. Regensburg 2002, 310.
- <sup>7</sup> Ebd.
- <sup>8</sup> Jean Jaques *Rousseau*, Emile oder über die Erziehung (1762), hg. v. Martin Rang, Stuttgart 1970, 486 (Anm.).
- <sup>9</sup> Neue Impulse gingen von den empirischen Untersuchungen von M.L. *Hoffman* bereits

Mitte der 1970er Jahre aus, als sich zeigte, dass bereits Ein- bis Zweijährige aufgrund expressiver Signale des Gegenübers mit prosozialen Handlungen reagierten. Mit seiner integrativen Theorie der moralischen Entwicklung, die sowohl affektive, kognitive als auch motivationale Komponenten einschloss, legte Hoffman ein bis dahin fehlendes Konzept von Empathie vor.

- <sup>10</sup> So konzentriert ein Team der Forschungsstelle für Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg seit einigen Jahren ihr Interesse auf die Entwicklung von Mitgefühl (vgl. hierzu die zahlreichen Veröffentlichungen von Dieter Ulich, Jutta Kienbaum, Cordelia Voll- and u.a.)
- <sup>11</sup> Jutta Kienbaum, Entwicklungsbedingungen prosozialer Responsivität in der Kindheit. Eine Analyse der Rolle von kindlichem Temperament und der Sozialisation innerhalb und außerhalb der Familie. (Psychologia Universalis 31), Lengerich 2003.
- <sup>12</sup> Falk Wagner, Art. Mitleid. In: TRE 23. Berlin-New York 1994, 105-110, 105.
- <sup>13</sup> So findet sich in der Theologischen Realenzyklopädie (vgl. Falk Wagner: Art. Mitleid. In: TRE 23. Berlin-New York 1994, 105-110) wie auch in den Neuauflagen des Lexikons für Theologie und Kirche (LThK in der 3. Auflage von 1998) und des Lexikons Religion in Geschichte und Gegenwart (RGG in der 4. Auflage von 2007) nur das Stichwort ‚Mitleid‘.
- <sup>14</sup> Problematisch zeigt sich zudem die entsetzliche Verkehrung des Mitleidsgedankens hin zu einem ‚Töten aus Mitleid‘ in den so genannten Euthanasieprogrammen im Nationalsozialismus.
- <sup>15</sup> Eine Trennung, die so nach neurophysiologischen Erkenntnissen nicht aufrecht zu halten ist. Vielmehr beruhen Handlungen auf affektiv bestimmten Impulsen und Gefühle setzen Tätigkeiten in Gang.
- <sup>16</sup> „Konsequenterweise tauchen dort, wo das Mitleiden positiv dargestellt werden soll, Fremdwörter wie Compassion, Sympathie, Empathie, Solidarität oder auch der Begriff ‚Mitgefühl‘ auf.“ (Joachim Koffler, Mit-Leid. Geschichte und Problematik eines ethischen Grundwortes. Basel 2001, 13).
- <sup>17</sup> Markus Zehetbauer, Die Polarität von Gerechtigkeit und Barmherzigkeit. Ihre Wurzeln im Alten Testament, im Frühjudentum sowie in der Botschaft Jesu. Konsequenzen für die Ethik. (Studien zur Geschichte der katholischen Moraltheologie 35) Regensburg 1999.
- <sup>18</sup> Vgl. Friedrich Kluge, Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin/ New York (17. Auflage) 1975, 52ff.
- <sup>19</sup> Vgl. Elisabeth Naurath: Die emotionale Dimension ethischer Bildung in der Sekundarstufe I, in: KatBl 132 (2007), 26-31.
- <sup>20</sup> Rolf Arnold, Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung, in: Ders. (Hg.), Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 2005, 179. Anm. 68.
- <sup>21</sup> Dieser Zusammenhang basiert auf dem phänomenologischen Ansatz Maurice Merleau-Pontys, der die Leiblichkeit als intersubjektive Basis der Verbindung von Ich und Du beschrieben hat: vgl. Maurice Merleau-Ponty, Phänomenologie der Wahrnehmung. In: Phänomenologische und psychologische Forschungen 7. Berlin 1966.
- <sup>22</sup> Vgl. Ariane Garlichs/ Marianne Leuzinger-Bohleber, Identität und Bindung. Die Entwicklung von Beziehungen in Familie, Schule und Gesellschaft. In: Erziehung im Wandel 2. Weinheim-München 1999, 152.
- <sup>23</sup> Vgl. Wolfgang Huber, Familie haben alle. Berlin 2006.
- <sup>24</sup> Norbert Mette, Familie (Elternhaus). In: LexRp 1. Neukirchen 2001, 542-548, 547.
- <sup>25</sup> So betont Michael Domszen zu Recht, dass die explizit religiöse Erziehung auf der impliziten basiert: „Deshalb praktizieren Familien, die sich um ein gutes Klima in gegenseitiger Anerkennung und Bejahung bemühen, implizit die christliche Botschaft.“ (Michael Domszen, Familie und Religion. Grundlage einer religionspädagogischen Theorie der Familie. In: Arbeiten zur Praktischen Theologie 26. Leipzig 2004, 283).
- <sup>26</sup> Rolf Arnold, a.a.O., 224. So kritisiert er eine deutliche Dominanz des Kognitiv-Rationalen in der Erwachsenenpädagogik, die dem Ziel der Förderung von Identitätsentwicklung nur unzulänglich gerecht werde.
- <sup>27</sup> Rolf Arnold, a.a.O, 255ff.
- <sup>28</sup> Die Bedeutung einer grundlegenden fachlichen Qualifikation ist kaum zu bestreiten, wenn man bedenkt: „Im Durchschnitt 4000 wache Stunden verbringen Kinder in der wissbegierigsten Phase ihres Lebens in einem Kindergarten. Sie brauchen dort Menschen, die ihnen nicht nur die Jacken zuknöpfen und Spielzeug in die Hand drücken, sondern ihnen geistiges Futter geben, sich auf ihre Fragen einlassen, ohne ihnen mit Standardantworten das Nachdenken abzugewöhnen.“ (Jörg Otto:

Aufgepasst! Warum auch Erzieherinnen eine akademische Ausbildung brauchen. In: *Die Zeit* 28 (2006), 71).

<sup>29</sup> Vgl. Peter *Beer*, *Wozu brauchen Erzieherinnen Religion? Ein Arbeitsbuch für Ausbildung und Praxis*. München 2003.

<sup>30</sup> Vgl. Jutta *Kienbaum*, a.a.O., pessim.

<sup>31</sup> Vgl. Dieter *Ulich*/Jutta *Kienbaum*/Cordelia *Volland*, *Wie entwickelt sich Mitgefühl? In: Augsburgische Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie* 87 (2001).

<sup>32</sup> Klaus *Wegenast*/Godwin *Lämmermann*, Ge-

meindepädagogik. Kirchliche Bildungsarbeit als Herausforderung. In: *Praktische Theologie heute* 18. Stuttgart 1994, 72.

<sup>33</sup> Vgl. zum Folgenden: Franz *Petermann*/Silvia *Wiedebusch*, *Emotionale Kompetenz bei Kindern*, in: Franz *Petermann* (Hg.), *Klinische Kinderpsychologie* 7. Göttingen u.a. 2003

<sup>34</sup> Ebd., 174.

<sup>35</sup> Bernhard *Grom*, *Religiöse Entwicklung – nicht ohne unsere Gefühle. Wie aus kalten ‚warme‘ Kognitionen werden können*. In: *KatBl* 130 (2005), 25–31