

Mitgefühl als Schlüssel zur religiösen Bildung im frühkindlichen Alter

Elisabeth Naurath, Caroline Teschmer

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Naurath, Elisabeth, and Caroline Teschmer. 2013. "Mitgefühl als Schlüssel zur religiösen Bildung im frühkindlichen Alter." *Pastoraltheologie: Monatsschrift für Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft* 102 (7): 295–310.
<https://doi.org/10.13109/path.2013.102.7.295>.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

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

Deutsches Urheberrecht

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

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



Mitgefühl als Schlüssel zur religiösen Bildung im frühkindlichen Alter

Elisabeth Naurath und Caroline Teschmer

Sympathy as a Key to Religious Learning in Early Childhood. Affective components have been proven to serve as the pre-condition for competence in empathy and pre-sociality among young children. The authors report about their research project on learning sympathy as a foundation for developing values in connection with learning religion.

1. Was heißt religiöse Bildung im Säuglings- und Kleinkindalter?

Im Blick auf die lebensgeschichtliche Phase des Säuglings- und Kleinkindalters (0–5 Jahre) wird deutlich, dass religiöse Bildung noch nicht bzw. nicht vorrangig mit der Vermittlung dezidiert christlicher Inhalte bzw. kirchlicher Bildungsangebote gleichzusetzen ist. Kann man Kleinkinder denn überhaupt religiös bilden?

Um dieser Frage nachzugehen, ist es hilfreich, eine explizite und eine implizite religiöse Bildung zu unterscheiden. Während explizite christliche Bildung als konkrete Tradierung christlicher Inhalte (wie das Singen christlicher Lieder, das Beten christlicher Gebete oder auch die Teilnahme an gottesdienstlichen Formen) zu sehen ist, meint implizite christliche Bildung das mitmenschliche Miteinander bzw. das Umgehen von Eltern oder Erziehungspersonen mit ihren Kindern auf der Basis des christlichen Menschenbildes. Es geht hierbei um nicht weniger als die Frage, ob im Sinne christlicher Nächstenliebe der Anspruch einer Realisierung und Konkretisierung des Glaubens im Leben verfolgt wird. Auch wenn implizite religiöse Bildung nicht nur eine Haltung ist, die im Kleinkindalter relevant ist, leuchtet sie hier besonders ein, weil die sprachliche und kognitive Entwicklung des Kindes die christliche Verkündigung noch wenig zugänglich macht – wir aber trotzdem an und mit unseren Kindern so umgehen können, dass sie spüren können, wie willkommen und geliebt sie sind.

In gewisser Weise bringt dies implizit christliche Schöpfungstheologie zum Ausdruck: Dass ein Mensch geboren ist, ist kein Zufall oder Unfall, sondern ein Geschenk Gottes. Diese prinzipielle Zusage, die sich insbesondere in emotionaler Hinsicht realisiert, konkretisiert sich in religiöser Hinsicht an dem für die Säuglings- und Kleinkindzeit lebensgeschichtlich relevanten Fest der Taufe, da das Person-Sein nach dem christlichen

Taufverständnis an die Gottesbeziehung geknüpft ist, die von der bedingungslosen Liebe Gottes ausgeht. Mit dem Begriff des Mitgefühls¹ lässt sich diese an Gnade und Barmherzigkeit ausgerichtete Theologie, die für die frühkindliche Bildung elementar zu sein scheint, konkretisieren.

2. Barmherzigkeit und Mitgefühl als Basis der Gottesbeziehung

Verstehen wir unter Mitgefühl die emotionale Betroffenheit (beispielsweise in einer Notsituation) des Mitansehenden bzw. Miterlebenden mit einem anderen Menschen, die nicht selten zur prosozialen Handlung führt, so scheint der biblische Begriff der Barmherzigkeit dem Mitgefühl² am nächsten zu kommen:

„Barmherzigkeit ist nach christlichem Verständnis in beiden Testamenten ein grundlegendes Charakteristikum des Gottesverständnisses, das sich in zwei Urbekenntnissen manifestiert hat: Zum einen hat Gott im Exodusgeschehen sein Volk aus der Sklaverei in Ägypten befreit, zum anderen diese Erwählung auf die Heiden ausgeweitet, indem mit der Auferstehung Jesu Christi das Evangelium in alle Welt ausgehen sollte.“³

Biblisch-theologisch kann demnach die Erfahrung Gottes als eines mit dem Menschen mitfühlenden Gottes beschrieben werden: In beiden Testamenten zeigt sich ein – durchaus in emotionaler Hinsicht – leidenschaftlicher um den Menschen ringender Gott. 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 in der Hebräischen Bibel charakterisiert die Souveränität Gottes als weniger prinzipien-, denn beziehungsorientierte Zusage, die Gnade letztlich vor Gerechtigkeit / Gericht stellt. Der Unter-

1 Vgl. zum Folgenden *Elisabeth Naurath*, Mitgefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen ³2010.

2 Vgl. zur Begriffsgeschichte des Terminus ‚Mitgefühl‘: *Naurath* (Anm. 1), 76 ff. Gemeint ist jedoch – rekurrierend auf die begriffsgeschichtliche Untersuchung zum Mitleid von Hamburger (*Käte Hamburger*, Das Mitleid, Stuttgart 1985) – eine dezidierte Fokussierung auf den Terminus ‚Mitgefühl‘ in Abgrenzung zum Mitleidsverständnis, das nicht zuletzt durch den Missbrauch im Nationalsozialismus eine deutlich pejorative Konnotation bekommen hat! So hält auch Hamburger theologiekritisch fest, dass es keine ‚Barmherzigkeitsethik‘, wohl aber eine ‚Mitleidsethik‘ gäbe, das praktische Tun von Barmherzigkeit jedoch von der höchst problematischen seelischen Verhaltensweise des Mitleids strikt zu trennen wäre (a.a.O., 122 f.).

3 *Naurath* (Anm.1), 91 f. (mit Literaturbezug).

schied 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*“⁴.

Hierbei ist nicht aus den Augen zu verlieren, dass Gottes Mitfühlen emotionale Betroffenheit wie auch affektive Positionalität bis hin zum machtvollen Eingreifen einschließt. Die prophetische Sozialkritik beispielsweise versteht den rechten ‚Gottesdienst‘ als Sorge um die Armen, weil eben Gott parteilich ein sich erbarmender Gott für Recht und der Gerechtigkeit ist. So sind im Beziehungsgeschehen zwischen Gott und Mensch Mitgefühl und Handlung als Einheit zu denken, da die biblischen Texte diese Gotteserfahrung meist narrativ als Lebenserfahrung zum Ausdruck bringen.

Wie ein roter Faden setzt sich in der Bibel das Thema Barmherzigkeit respektive Mitgefühl 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. Da weder inkarnationstheologisch noch kreuzestheologisch eine christliche Gottesbeziehung apathisch vorstellbar ist, heißt dies resümierend, dass Gottes Liebe zum Menschen quasi den ‚menschlichen‘ und insofern auch leibbezogenen, emotionalen Weg wählt. Der Parameter ‚Mitgefühl‘ avanciert damit zum theologisch zentralen Terminus – auch wenn er terminologisch in der christlichen Theologie im Vergleich zu den anderen abrahamitischen Religionen noch (zu) wenig entdeckt ist.

3. Mitgefühl als Ausgangspunkt der Förderung frühkindlicher Beziehungsfähigkeit⁵

Aus entwicklungspsychologischer Sicht wird der Grundstein menschlicher Beziehungsfähigkeit in den ersten mitmenschlichen Erfahrungen gelegt, wobei in den meisten Fällen die Eltern die ersten Interaktionspartner des Kindes sind.⁶ Die Familie als Primärgruppe des Beziehungssystems kommuniziert und interagiert verbal (die Stimme, Tonhöhe und

4 Markus Zehetbauer, Die Polarität von Gerechtigkeit und Barmherzigkeit. Ihre Wurzeln im Alten Testament, im Frühjudentum sowie in der Botschaft Jesu. Konsequenzen für die Ethik, in: Studien zur Geschichte der katholischen Moraltheologie 35 (1999), 72.

5 Vgl. auch Elisabeth Naurath, Die emotionale Entwicklung von Beziehungsfähigkeit fördern. Religionspädagogische Ziele in der Begegnung und im Zusammenleben mit Kindern, in: Bibel und Liturgie 82 (2009), 107 – 118.

6 Vgl. Klaus A. Schneewind, Sozialisation und Erziehung im Kontext der Familie, in: Rolf Oerter / Leo Montada (Hg.), Entwicklungspsychologie, Weinheim-Basel 2008, 117 – 145.

Sprachmelodie von Erwachsenen stellt sich unbewusst schon auf Säuglinge ein, so dass diese – auch wenn sie inhaltlich noch nichts verstehen – eine atmosphärische Gestimmtheit spüren) wie auch nonverbal (durch Mimik, Gestik etc.).⁷ Insofern kann das Beziehungssystem auch als Bedeutungssystem gesehen werden.⁸ 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 zuteilwird.

Insofern bestimmen 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“⁹ gerecht werden. In dieser frühen Polarität von Bindung und Freiheit konstituiert sich Beziehungsfähigkeit im Horizont emotionaler als sozialer Kompetenzentwicklung, die sich erst nach und nach durch kognitive und pragmatische Fähigkeiten ausdifferenziert. Wichtig ist, dass Beziehungsfähigkeit auf der Basis mitfühlender Kompetenzen nicht im Sinne einer symbiotischen ‚Eins-Fühlung‘ zu verstehen ist, 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 – und ist am ehesten in Anlehnung an die Subjekttheorie von Saskia Wendel als „Identität in bleibender Differenz“¹⁰ zu beschreiben. Doch was wissen wir konkret über diese Entwicklung zum Mitgefühl? Ist sie wirklich angeboren oder wird sie erlernt? Kann sie verkümmern? Benötigt sie pädagogische Impulse?

7 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: Heidi Keller (Hg.): *Handbuch der Kleinkindforschung*, Bern ³2002, 994.

8 *Schneewind* (Anm. 6), 122.

9 A.a.O., 134.

10 *Saskia Wendel*, Affektiv und inkarniert. Ansätze Deutscher Mystik als subjekttheoretische Herausforderung, in: *Ratio fidei. Beiträge zur philosophischen Rechenschaft der Theologie* 15 (2002), 310.

4. Kann man Mitgefühl lernen?

Emotionspsychologische Untersuchungen¹¹ 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 hineinzusetzen. Demgegenüber zeigten langjährige entwicklungspsychologische Forschungen zum Mitgefühl – insbesondere der Emotionspsychologen Dieter Ulich und Jutta Kienbaum –, dass affektive Komponenten als Bedingungsgrund für frühkindliche Kompetenzentwicklung von Empathie und Prosozialität fungieren.

So konnte empirisch verifiziert werden, dass dem Menschen Mitgefühl quasi in die Wiege gelegt ist! 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.¹² 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 Verhalten in Notsituationen an andere – insbesondere professionelle HelferInnen – zu delegieren, scheint nicht auszuschießen. Insofern ist ein zentraler Punkt zur Förderung mitfühlender Kompetenzen die Sensibilisierung von Betreuungspersonen im frühkindlichen Bereich für das Dependenzverhältnis von emotionaler und prosozialer Entwicklung. In einem an der Universität Osnabrück verorteten Forschungsprojekt¹³ konnte zudem gezeigt werden, dass mit einer

11 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.

12 Jutta Kienbaum, Entwicklungsbedingungen prosozialer Responsivität in der Kindheit. Eine Analyse der Rolle von kindlichem Temperament und der Sozialisation innerhalb und außerhalb der Familie, in: *Psychologia Universalis* 31, Lengerich 2003.

13 Dieses Forschungsprojekt wurde für zwei Jahre vom Niedersächsischen Institut für frühkindliche Entwicklung und Bildung (NIFBE) finanziert.

Förderung von Mitgefühl nicht nur implizite, sondern auch explizite religiöse Bildungsprozesse – beispielsweise in der Begegnung mit biblischen Geschichten, Ritualen oder Liedern – initiiert werden können.

5. Mitgefühl als Weg zur religiösen Werte-Bildung – ein Forschungsprojekt¹⁴

5.1. Forschungsfragen und -setting

Die Forschungsarbeit, die programmatisch auf Nauraths Habilitationsschrift¹⁵ aufbaut, soll dazu beitragen, die Thematik des Mitgefühls als Weg zur Werte-Bildung in den religions- und sozialpädagogischen Zusammenhang der Elementarpädagogik zu integrieren. Das Projekt verfolgte das Ziel, determinierende Faktoren mitfühlender und prosozialer Kompetenzen an praxisnahen Beispielen aufzuzeigen. Die mehrdimensionale Ausrichtung des Forschungsanliegens basiert zunächst auf der kritischen Rezeption einer Theoriediskussion und einem in der Praxis empirisch verifizierten Parameter. Dabei ging es vorrangig darum, den im theoretischen Teil der Arbeit skizzierten ‚Soll-Stand‘ mit dem tatsächlichen ‚Ist-Stand‘ im Bereich der frühkindlichen Bildung in Verbindung zu bringen. Ausgehend von der vorzufindenden Praxis wurden dezidierte Beobachtungen angestellt, um in einem weiteren Schritt zu überlegen, wie eine weitere und nachhaltige Entwicklung zur Sensibilisierung des Mitgefühls von ErzieherInnen sowie von Kindern aussehen könnte.

Im Hinblick auf die Typologie wurden zwei Konzepte hinzugezogen: Zum einen gab es eine Orientierung an deskriptiven Forschungsansätzen, die die Beschaffenheit des Feldes und die subjektive Sichtweise des Akteurs in den Blick nehmen. Zum anderen rückten ethnomethodologische¹⁶ Ansätze in den Blickwinkel, die das Entstehen und Funktionieren sozialer Felder fokussierten.¹⁷ Für das Forschungssetting war vor allem die enge

14 Vgl. *Caroline Teschmer*, Mitgefühl als Weg zur Werte-Bildung. Elementarpädagogische Forschung zur Beziehungsfähigkeit als emotional-soziale Kompetenzentwicklung im Kontext religiöser Bildungsprozesse (erscheint 2013 in der Reihe „Werte-Bildung interdisziplinär“, Bd. 3., Vandenhoeck & Ruprecht Unipress).

15 Vgl. *Naurath* (Anm. 1).

16 „Ursprünglich entstammt die Ethnographie der (Sozial-)Anthropologie und Ethnologie. Sie zielt auf die Deskription von Ethnien oder ‚kleinen Lebewesen‘, wobei sich im Unterschied zu den großen kulturalanthropologischen Studien [...] Ethnographien auch auf (Teil-)Kulturen in der eigenen Gesellschaft beziehen können.“ *Günter Mey*, Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie der frühen Kindheit. Ansätze und Verfahren, in: Heidi Keller (Hg.), Handbuch Kindheitsforschung, Bern⁴ 2011, 846–878, hier: 863 f.

17 Vgl. *Hedda Bennewitz*, Entwicklungslinien und Situation des qualitativen For-

Zusammenarbeit zwischen Person und Forschungsgegenstand ausschlaggebend. Das individuelle Subjekt bildete aufgrund seiner Haltung, Deutung und Handlung einen Ansatzpunkt für die Forschung. Die Realität als Bereich entstand dabei im untersuchenden Feld nur durch die Interaktion, so dass sich eine Notwendigkeit des interpretativen und rekonstruktiven Vorgehens ableiten lässt.¹⁸

Diese Ansätze zielten auf die Rekonstruktion sozialer Praktiken im pädagogischen Alltag. Im Bezug auf das Forschungsprojekt fanden ethnografische Verfahren Eingang durch die Methoden der teilnehmenden Beobachtung¹⁹, die Dokumentenanalyse, durch Gruppengespräche oder Interviews. Eine Besonderheit der ethnografischen Feldforschung stellt die vielschichtige Methodenkombination dar, die im aufgezeigten Forschungsprojekt vorzufinden ist. Da das vorschulische Kind im Fokus des Geschehens stand, wurden (empirische) Studien zur aktuellen Kindheitsforschung ebenfalls berücksichtigt. In diesem Zusammenhang wurde die sozialisationstheoretische Perspektive, bei der der Prozess der Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit in Abhängigkeit von der gesellschaftlichen, sozialen, emotionalen, medialen und materiellen Umwelt betrachtet wird, einbezogen. Zum anderen kam ein qualitativ-entwicklungspsychologischer Zugang hinzu. Das Kind wurde in seiner Lebenswelt als ein aktiv die Welt deutendes und selbstreflexives Subjekt betrachtet, wobei das Interesse dem individuellen Erleben und Handeln aus der Sicht des Kindes galt.²⁰

Aufgrund des interdisziplinären Ansatzes stellte sich das Anliegen des Forschungsprojekts als sehr komplex heraus. Zum einen ging es um die Frage, wie sich mitfühlendes Handeln im pädagogischen Alltag zeigt und welche Faktoren dieses beeinflussen. Zum anderen wurde der Frage nachgegangen, inwiefern pädagogische Impulse mitfühlenden Handelns von nachhaltiger Bedeutung sind. Hier wurde mittels einer kindgerechten Thematisierung von Gefühlen und Gefühlsqualitäten eine Sensibilisierung der Wahrnehmungsfähigkeit eigener und fremder Gefühle und in-

schungsansatzes in der Erziehungswissenschaft, in: Barbara Friebertshäuser (Hg. u.a.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim u.a. ³2010, 43–59, bes. 47 f.; vgl. *Heinz-Hermann Krüger: Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft*, in: Imke Behnken / Olga Jaumann (Hg.), *Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung*. Weinheim u.a. 1995, 323–342, bes. 329 ff.

18 Vgl. *Bennewitz* (Anm. 17), 47 f.

19 Die teilnehmende Beobachtung kann dabei in verschiedenen Dimensionen (offen/versteckt; aktiv/passiv; standardisiert/nicht standardisiert) durchgeführt werden.

20 Vgl. *Friederike Heinzel*, *Zugänge zur kindlichen Perspektive-Methode der Kindheitsforschung*, in: Barbara Friebertshäuser (Hg. u.a.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim u.a. ³2010, 707–721, bes. 708.

folgedessen auch – wie im Folgenden gezeigt wird – eine Steigerung der Empathiefähigkeit erreicht. Auch die Reflexion pädagogischer Interaktionen und Interventionen erwies sich als innovativ, um Kompetenzen mitfühlenden Handelns dahingehend zu fördern, dass Zuständigkeiten nicht zwangsläufig an erwachsene Verantwortliche delegiert wurden.

Als Hauptintention kann auf der Makroebene die Erarbeitung eines Konzepts zur Grundlagenforschung der kindlichen Entwicklung von Mitgefühl auf der Basis einer Vernetzung ethischer, religiöser und emotionaler Bildungsprozesse aufgezeigt werden. Auf der Mikroebene gliedert sich die Hauptintention in weitere Teilintentionen, die mehrdimensional ausgerichtet sind. Folgende Teilintentionen wurden verfolgt:

- eine gezielte religionspädagogische Interaktion bzw. Intervention zur Genese mitfühlenden Verhaltens als Voraussetzung einer emotionalen und prosozialen Entwicklungsförderung;
- die Vernetzung religiöser Werte-Bildung mit emotional-prosozialen Bildungsprozessen;
- die Entwicklung von kindgerechten, praxisrelevanten Instrumenten und Methoden zur Förderung des Mitgefühls;
- eine effektive Erweiterung der Aus- und Weiterbildung bezüglich mitfühlender Kompetenzen im Umgang mit Kindern, Eltern, Kolleginnen und Kollegen;
- die Kompetenzförderung von Erzieherinnen und Erziehern durch explizite Aus- und Weiterbildungsangebote im Hinblick auf einen Wissenstransfer zwischen Theorie und Praxis.

Das Forschungsprojekt skizziert auf der Basis einer langfristigen Begleitung einer Kindertageseinrichtung in der Stadt Osnabrück modellhaft, auf welche Weise das Mitgefühl von Kindern durch verschiedene pädagogische Ansätze gefördert werden kann. Neben dem methodisch zur Wahrnehmungsschulung entwickelten Herzenskoffer²¹, Herzensfragebogen²² und der so genannten Herzenswünsche²³ standen Gefühls- und Situati-

21 Der entwickelte Herzenskoffer erfasst u. a. individuelle Lernfortschritte des Kindes über die gesamte Vorschulzeit hinweg und wird zum Kompetenz- und Bildungsbegleiter des Kindes. Jedes Kind erhält zu Beginn seiner Kindergartenzeit einen kleinen Pappkoffer, der mit Meilensteinen des Lebens gefüllt wird. Diese Art des Portfolios wird nur durch den Dialog zwischen Kind und pädagogischer Bezugsperson, Kind und Kind sowie zwischen Eltern und ErzieherInnen lebendig.

22 Der Herzensfragebogen wurde in subjektorientierten Einzelgesprächen durchgeführt.

23 Innerhalb des Herzensfragebogens sollte jedes Kind seinen Herzenswunsch äußern und auf ein von ihm zuvor ausgeschnittenes Herz aus Pappkarton aufmalen. Die Kinder sollten sich Wünsche überlegen, die nicht käuflich zu erwerben sind und von Herzen kommen. Die Herzenswünsche stellen die sichtbar gewordene Individualität dar.

onskarten sowie Methoden des Deutens biblischer Geschichten zur Sensibilisierung des Mitgefühls²⁴ im Vordergrund.

Die Gefühls- und Situationskarten beispielsweise gewährleisteten eine Sensibilisierung der eigenen Gefühle: Die Kinder lernten mittels gemalter Gesichter verschiedene nonverbale (d.h. über die Mimik ausgedrückte) Gefühle zu differenzieren und sprachlich zu benennen. Überdies wurden Situationskarten aus dem realen Alltag erstellt, um die Möglichkeit des bewussten Wahrnehmens von Gefühlen und Stimmungen zu gewährleisten. Es zeigte sich ein Interdependenzzusammenhang zwischen der Wahrnehmungsfähigkeit emotionaler Gehalte im Ausdruck und der Reaktion mitfühlender Emotionen bzw. prosozialer Aktionen.

Darüber hinaus wurde eine Modularisierung der Thematik für die Aus- und Weiterbildung von ErzieherInnen vorgenommen. Die Vorgehensweise ist nach dem Gegenstromprinzip entwickelt worden, sodass ein aktiver Austausch zwischen Praxis und Forschung ermöglicht wurde und sich der Wissenstransfer in beide Richtungen vollzog.

Besondere Bedeutung wurde der Förderung von Mitgefühl als Beitrag zur frühkindlichen Wertebildung eingeräumt. Die im Elternhaus erfahrenen Erziehungsstile und Werthaltungen²⁵ führen unter den unterschiedlichen Bedingungen des Aufwachsens zu heterogenen Ausgangsdispositionen der Kinder in Kindertageseinrichtungen und beeinflussen maßgeblich deren Fähigkeit, miteinander zu kommunizieren, Regeln einzuhalten, die eigenen Interessen zu vertreten, Mitgefühl zu zeigen und prosozial zu kooperieren. Miteinander situationsorientiert²⁶ den Alltag zu gestalten, bezeichnet keine Begabung, sondern einen Lern- als Entwicklungsprozess, der professionell angeregt und gesteuert werden muss.²⁷

24 Biblische Geschichten nahmen eine Schlüsselfunktion hinsichtlich einer Sensibilisierung zum mitfühlenden Handeln ein. Mithilfe einer frühzeitigen Gewöhnung an biblische Geschichten kann eine Verankerung in der Lebenswelt der Kinder erreicht werden.

25 Vgl. *Margit Stein*, Wie können wir Kindern Werte vermitteln? Werteerziehung in Familie und Schule, München 2008, 10 f.

26 Der von Armin Krenz entwickelte Situationsorientierte Ansatz hat sich in den vergangenen 20 Jahren innerhalb der Elementarpädagogik fest etabliert. Er bezieht sich auf einen humanistisch-orientierten Ansatz, der auf einem ganzheitlichen Menschenbild basiert. Das globale Ziel versteht sich darin, die Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz von Kindern auf- und auszubauen. Dabei verfolgt der Ansatz die Grundannahme, dass jeder Eindruck einen Ausdruck braucht und jeder Ausdruck (sichtbar am Verhalten, Sprache, Spiel, Malen, Bewegungen etc.) eine Bedeutung hat. Vgl. *Cindy Benkel / Armin Krenz / Bianca McGuire*, Der Situationsorientierte Ansatz auf den Punkt gebracht, in: Armin Krenz (Hg.), *Kindorientierte Elementarpädagogik*, Göttingen 2010, 110–117, hier: 110 u. 114.

27 Vgl. *Heike de Boer*, Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen, in: Carsten Rohlfs u. a. (Hg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommu-*

Von einer aktiven Werte-Bildung kann dann gesprochen werden, wenn es Bezugspersonen gelingt, scheinbar basale Werterfahrungen zu ermöglichen, von denen Kinder auch in späteren Jahren zehren und profitieren können. So ist mit dem Begriff einer in religiösen Bildungsprozessen verorteten Wertevermittlung die theologische Basis eines bildungstheoretischen Programms gefordert, die Bildung als Selbstbildung bereits im Vorschulalter in den Blick nimmt. Dabei geht es um das Subjekt in seinem Fühlen, Handeln, Wollen und Denken. Denn Werte bilden sich in emotionaler Hinsicht über das, was einem Menschen auf der Basis seines unbewussten wie reflexiven Erlebens wertvoll (geworden) ist bzw. auf der Basis der Wertschätzung, die er oder sie selbst zur Konstituierung seines Selbstwertgefühls erfahren hat.²⁸

5.2. Methodenauswahl und Reichweite des Forschungsprozesses

Das mehrdimensionale methodische Vorgehen qualitativer Forschung trägt produktiv zu einer Erweiterung und Vertiefung der Forschungsergebnisse bei, so dass im vorliegenden Untersuchungsverlauf auf qualitative Fragebogen, wissenschaftliche Beobachtungen, leitfadengestützte Einzel- und Gruppengespräche, Kinderzeichnungen, biblische Erzählungen und Kummer- und Schmerzsimulationen gestützt den formulierten Forschungsfragen gezielt nachgegangen wurde.

Im Folgenden wird die Methodologie und Reichweite des Forschungsprozesses kurz skizziert: Der Fragebogen stellt als ökonomische Methode der Informationssammlung ein Verfahren dar, das explizit Auskünfte über objektive Daten und subjektive Einstellungen der Probandinnen und Probanden gibt. Aufgrund der standardisierten Antwortvorgaben ist der Einbezug nicht vorher geplanter Themen oder eine Vertiefung interessanter Themen jedoch ausgeschlossen.²⁹ Des Weiteren wurden teilnehmende Beobachtungen einzelner Situationen durchgeführt, sodass Einblicke in die praktischen Vollzüge des Kindergartenalltags deutlich wurden und ein besonderes Augenmerk auf die Gestaltung von Werte-Bildung im Zusammenhang mit dem mitfühlenden Handeln gerichtet werden konnte. Im Vergleich zu anderen Methoden, die nur sporadisch eingesetzt werden können, kann die z. T. videographierte, teilnehmende oder nicht

nikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen, Wiesbaden 2008, 19–33, hier: 27.

28 Vgl. Elisabeth Naurath, Wertschätzung als pädagogische Grundhaltung zur Werte-Bildung, in: Elisabeth Naurath u. a. (Hg.), Wie sich Werte bilden. Werte-Bildung interdisziplinär 1, Göttingen 2013, 27–40.

29 Vgl. Karlheinz Ingenkamp / Urban Lissmann, Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik, Weinheim u. a. 2008, 101.

teilnehmende Beobachtung unbeirrt im pädagogischen Alltag integriert werden.

In dem durchgeführten Forschungsprojekt erfolgte die Beobachtung in ihrer Strukturierung sehr offen und variierte jeweils in der gegebenen Situation. Fokussiert wurden vor allem Spielbeobachtungen sowie Alltagsbeobachtungen von Kindern in ihrem jeweiligen Lebenskontext. Eine ausreichende Basis zur Beantwortung der Fragestellung konnte allein durch die teilnehmende Beobachtung nicht geschaffen werden, sodass leitfadengestützte Einzelgespräche anhand eines Fragebogens (dem so genannten ‚Herzensfragebogen‘) durchgeführt wurden. Die Einzelgespräche bezogen sich auf ein fragengelenktes Gespräch, in dem das jeweilige Kind nach der eigenen Meinung bzw. seinen Gefühlen zu einem Themenkomplex befragt wurde. Der Freiheitsspielraum³⁰ wurde von der Interviewerin flexibel gestaltet, wobei im Forschungsprojekt vorerst ein stark strukturiertes Interview vorgenommen wurde. Im Anschluss an die Einzelgespräche wurden Gruppengespräche geführt. Ausgewählte Fragen oder Hypothesen wurden dabei an die Gruppe gestellt und schließlich ausgewertet.

Des Weiteren wurde zur Erfassung des kindlichen Mitgefühls die Methode des Experiments hinzugezogen: Beobachtet wurde, ob sich innerhalb einer kontrollierten Situation durch kontrollierte Veränderungen verschiedener Variablen ein bestimmter prognostizierter Effekt einstellte.³¹ Um einen ersten Eindruck in Bezug auf die Entwicklung des Mitgefühls zu erhalten, wurden die kindlichen Reaktionen in zwei Simulationen in Anlehnung an Jutta Kienbaum³², zum einen in einer Kummer-Simulation und zum anderen in einer Schmerz-Simulation, initiiert. Kienbaum führte in ihren Studien Beobachtungen in standardisierten Interaktionssituationen durch, um Entwicklungsbedingungen zu identifizieren, die zu interindividuellen Unterschieden in der prosozialen Responsivität von Vorschulkindern führen könnten. Dabei ging Kienbaum der Frage nach, wie ein Kind im Vorschulalter reagiert, wenn es Zeuge von Kummer oder Schmerz wird.³³

Weitere Erhebungsformen und Materialien des alltäglichen Ausdrucksvermögens von Kindern stellten bspw. Kinderzeichnungen oder verschiedene Formen des Spiels dar. Darüber hinaus wurden Fotografien und Videos systematisch analysiert.³⁴ Neben der Videografie wurde des Weiteren die digitale Fotografie hinzugezogen. Vor allem im pädagogischen Handeln stellen Bilder wichtige Dokumente einer gegenwärtigen

30 Zum Beispiel Anzahl der Fragen, Formulierungen und Reihenfolge.

31 Vgl. *Peter Atteslander: Methoden der empirischen Sozialforschung*, Berlin¹²2008, 175.

32 Vgl. *Kienbaum* (Anm. 12), 79–99.

33 Vgl. *Kienbaum* (Anm. 12), 8.

34 Vgl. *Mey* (Anm. 16), 867 f.

Erziehungspraxis dar.³⁵ Innerhalb des Forschungsprojekts wurden Fotos verwendet, die u. a. bestimmte Alltagssituationen oder Gefühle darstellten. Fotografien transportieren Motive im Sinne einer ästhetischen Wahrnehmungsdimension, sodass unterschiedliche Geschmackspräferenzen ermittelt wurden.

5.3. Zur modularisierten Förderung von Mitgefühl von Kindern im Elementarbereich im Kontext der Ausbildung von ErzieherInnen

An dem Forschungsprojekt beteiligten sich drei Kindertageseinrichtungen im Stadtkern von Osnabrück. Die städtische Kindertageseinrichtung „Villa Kunterbunt“ begleitete das Projektvorhaben über die gesamte Zeit (von Oktober 2010 bis September 2012) und soll hier exemplarisch vorgestellt werden: Es zeigte sich, dass sich der positive Umgang zwischen den Kindern und Erzieherinnen deutlich auf die sozioemotionale Entwicklung der Kinder auswirkte. Die Kinder haben gelernt, die Verantwortung für Trost und Hilfe nicht an die Erzieherin zu delegieren, sondern selbstständig zu handeln. Das Gefühl der Verantwortlichkeit wurde durch das pädagogische Team lobend bestärkt. Bei den Kindern führten diese bestärkenden Reaktionen der Erzieherinnen zu motivierten Reizen, indem sie das mitfühlende Agieren beispielsweise im Rollenspiel umsetzten.

Kindern muss die Möglichkeit geboten werden, eigene Erfahrungen, Fragen, Eindrücke und ihre individuellen Gefühle im pädagogischen Alltag zum Ausdruck zu bringen. Gerade die Kindertageseinrichtung ist ein Ort, der zur Affektbildung sowie zum Verstehen eigener Gefühle und der Einfühlung in fremde Gefühle beziehungsweise Gefühlsäußerungen einen maßgeblichen Beitrag leistet: Hierbei steht nicht nur der Aufbau prosozialer Ressourcen im Vordergrund, sondern auch die Wahrnehmung und der Ausdruck von Emotionen in einer subjektorientierten und alle Lerndimensionen umfassenden Didaktik. Die Bewusstwerdung von Gefühlen muss so gefördert werden, dass „[...] alle Gefühle erlaubt sind, aber nicht alle Verhaltensweisen“.³⁶

Dass Kinder im Vorschulalter in der Lage sind, Gefühle zu differenzieren und zu reflektieren, wurde im Forschungsprojekt gezeigt. Die innerhalb des Forschungsprojekts erarbeiteten Impulse zur emotionalen und mitfühlenden Begleitung von Kindern sind im pädagogischen Alltag

35 Vgl. *Burkhard Fuhs*, Digitale Fotografie und qualitative Forschung, in: Barbara Friebertshäuser (Hg. u. a.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim u. a. ³2010, 621 – 635, hier: 621.

36 Vgl. *Franz Petermann / Silvia Wiedebusch*, Emotionale Kompetenz bei Kindern, Göttingen u. a. ²2008, 174.

umsetzbar und fördern effektiv die emotionale Selbstwahrnehmung und -steuerung des Mitgefühls sowie allgemeine sozio-emotionale Kompetenzen. Kinder benötigen Zeit, Raum und Unterstützung, um ihre Gefühle auszuleben. Die erarbeiteten Impulse (Herzenskoffer, Herzensfragebogen, Herzenswünsche, Gefühls- und Situationskarten sowie Methoden des Deutens biblischer Geschichten zur Sensibilisierung des Mitgefühls) entstanden über zwei Jahre in Zusammenarbeit mit dem pädagogischen Team und konnten mittels der Rezeption ins pädagogische Repertoire ihre Wirksamkeit zur emotionalen Entwicklungsförderung verifizieren.

Des Weiteren wurde ein Ausbildungsmodul ‚Werte-Bildung mit Gefühl im religionspädagogischen Handlungsfeld‘ entwickelt, welches an einer katholischen Fachschule für Sozialpädagogik in Nordrhein Westfalen mit Fachschülerinnen und Fachschülern durchgeführt und evaluiert wurde. Die Konzeption eines Ausbildungs- bzw. komprimierten Weiterbildungsmoduls soll zukünftig zur Professionalisierung von Erzieherinnen und Erziehern im religionspädagogischen Kontext konfessioneller Kindertagesstätten fungieren.

Das erarbeitete Modul setzt sich aus sechs Bausteinen zusammen, die jeweils aufeinander aufbauen und sich ausgehend von der Makro- auf die Mikroebene beziehen. Inhaltlich erfolgt eine aus religionspädagogischer Perspektive reflektierte Verzweigung von pädagogischen, psychologischen, neurowissenschaftlichen und theologischen Themen. Intendiert wurde bei der Erarbeitung des Moduls eine theologisch fundierte und religionspädagogisch-effektiv ausgerichtete Erweiterung der Ausbildung angehender Erzieherinnen und Erzieher hinsichtlich eigener mitfühlender Kompetenzen im Umgang mit Kindern und Eltern sowie die zielgerichtete (religions-)pädagogische Interaktion bzw. Intervention zur Genese mitfühlenden Verhaltens als Voraussetzung emotionaler und sozialer Entwicklungsförderung.

Die einzelnen Bausteine wurden thematisch erarbeitet und mit anschaulichen praktischen Beispielen für die Praxis ergänzt, sodass ein Theorie-Praxis-Transfer in Form eines Gegenstromprinzips gewährleistet werden kann.

Im Folgenden werden die einzelnen Bausteine komprimiert dargestellt (vgl. die Abbildung auf der folgenden Seite³⁷).

Der *erste Baustein* vermittelt eine umfassende theoretische Basis zur religiösen Werte-Bildung im Elementarbereich. Der Baustein beinhaltet zunächst einen Blick auf bildungspolitische Aspekte um anschließend den gegenwärtigen Wertediskurs aus theologischer Perspektive kritisch-konstruktiv zu betrachten. Darüber hinaus wird das Augenmerk auf die Bedeutung eines Werteerlebens und -empfindens gelegt, um im Anschluss

37 Teschmer (Anm. 14).

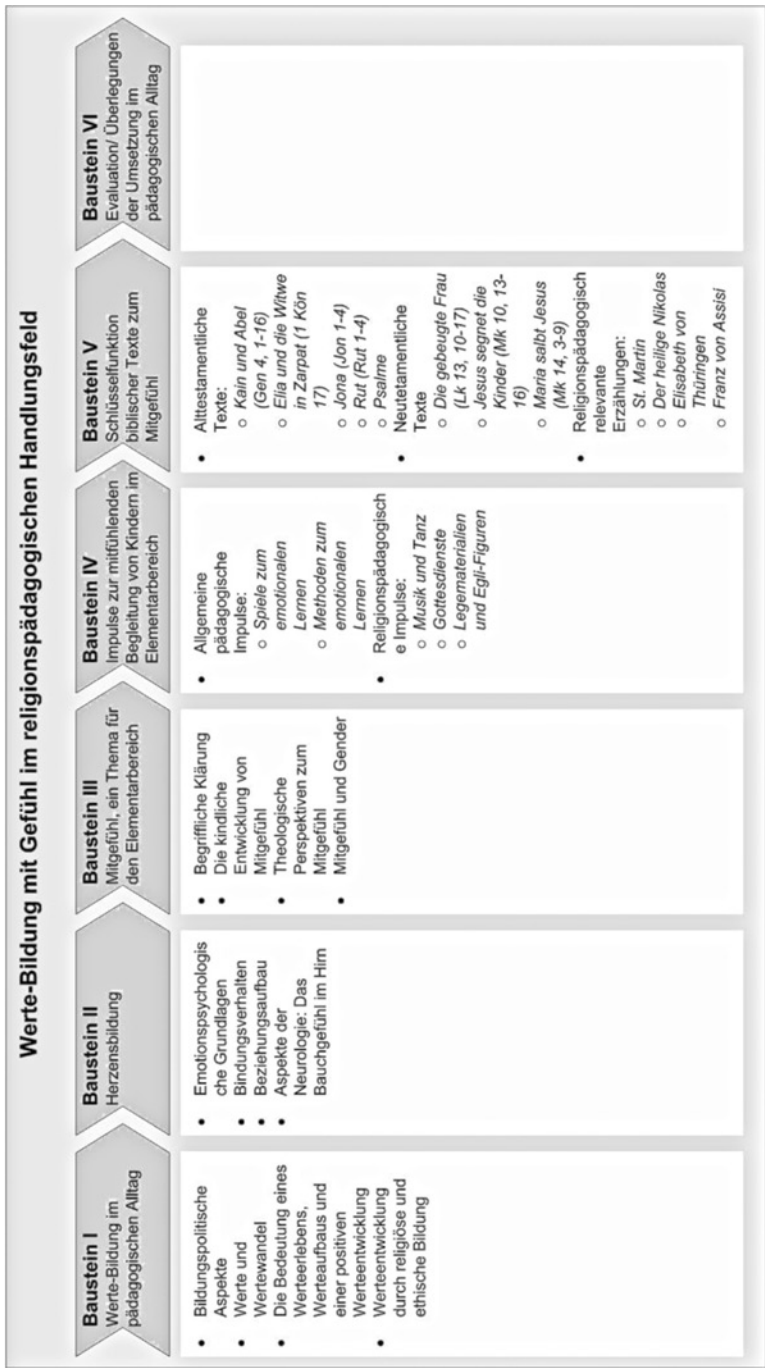


Abb.1: Werte-Bildung mit Gefühl im religionspädagogischen Handlungsfeld

Pastoraltheologie 102. Jg., S. 295 - 310, ISSN 0720-6259

© 2013 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

daran eine Brücke zur subjektbezogenen Werteentwicklung mithilfe ethischer und religiöser Bildung zu schlagen. Über die Werte-Bildung wird im *zweiten Baustein* eine Verbindung zur ‚Herzensbildung‘ hergestellt, indem emotionspsychologische Grundlagen verbunden mit Thematiken des Bindungsverhaltens und eines Beziehungsaufbaus genauer betrachtet werden. Abgerundet wird der Baustein mit neuesten neurophysiologischen Forschungsergebnissen. Der Terminus der ‚Herzensbildung‘³⁸ wird hierbei als Schlüsselkompetenz verstanden.

Im *dritten Baustein* wird dezidiert das Mitgefühl als begrifflich und inhaltlich zu fassendes, sich sowohl theologisch als auch emotionspsychologisch fundiertes Thema für den Elementarbereich fokussiert. Zunächst wird eine begriffliche Klärung vorgenommen, um anschließend die kindliche Entwicklung von Mitgefühl in Anknüpfung an theologische Perspektiven und genderaktuelle Forschungsergebnisse einer genaueren Betrachtung zu unterziehen. Aus theologischer Perspektive erweist sich das Thema des Mitgefühls als religiös-emotionale und darin auch ethische Mitte christlichen Glaubens, sodass sich für den Kontext religionspädagogischen Handelns besondere Chancen ergeben: So basieren Impulse christlicher Ethik zum Mitgefühl mit dem oder der Nächsten auf einem Barmherzigkeitsverständnis, das vom Mitgefühl Gottes mit dem Menschen seinen Anfang nimmt. Gerade im Kontext einer eher marginalisierten theologischen und religionspädagogischen Bildung von ErzieherInnen zeigen sich hier für den pädagogischen Alltag relevante und damit zukunftsweisende Impulse. Insofern markiert der Konnex der religiösen und emotionalen Bildung im *vierten Baustein* den Bezugsrahmen einer emotionalen und religiösen Bildungsförderung. Dabei geht es darum, kreative Möglichkeiten der praktischen Umsetzung zu zeigen und praxisbezogen zu diskutieren. Darüber hinaus soll Mitgefühl als Möglichkeit der Prävention von gewalttätigem Handeln thematisiert und somit zu einem elementaren Baustein von Prosozialität und Friedenspädagogik werden.³⁹ Insbesondere der interreligiöse Bezugsrahmen spielt hierbei eine wichtige Rolle, zumal in der jüdischen wie auch islamischen Theologie der Begriff des Mitgefühls zentral ist. Innerhalb des *fünften Bausteins* erfolgt eine inhaltliche Reflexion von Mitgefühl anhand von biblischen Geschichten. Biblische Geschichten bieten einerseits die Möglichkeit, eigene Gefühle thematisierend zu verlebendigen und bieten mittels

38 „Der Begriff *Herzensbildung* macht deutlich, dass, die Wissensmenge nicht das ausschließliche Gütekriterium für einen gebildeten Menschen ist, sondern dass er darüber hinaus Schlüsselqualifikationen aus dem Reich des Herzens, der Emotionalität und der Menschenkenntnis braucht.“ Charmaine Liebertz, *Das Schatzbuch der Herzensbildung*. Grundlagen, Methoden und Spiele zur emotionalen Intelligenz, München ⁵2004, 7.

39 Vgl. Naurath (Anm. 1).

einer subjektbezogenen, kreativen Bibeldidaktik Chancen zur ethischen und religiösen Bildung.

Der *sechste Baustein* umfasst eine Evaluation des Moduls und konkrete Überlegungen zur Umsetzung im pädagogischen Alltag. Innerhalb des Bausteins werden Ergebnisse, Eindrücke, Wünsche und Verbesserungsvorschläge ins Gespräch gebracht. Gemeinsam werden Überlegungen für den pädagogischen Alltag mit Kindern im Vorschulalter angestrebt.

Dr. Elisabeth Naurath, geb. 1965, ist seit 2008 Professorin für Praktische Theologie und Religionspädagogik am Institut für Evangelische Theologie der Universität Osnabrück.

Neuer Graben / Schloss, 49069 Osnabrück.

E-Mail: enaurath@uni-osnabrueck.de

Dr. Caroline Teschmer, geb. 1984, ist seit 2010 wissenschaftliche Mitarbeiterin für Praktische Theologie und Religionspädagogik am Institut für Evangelische Theologie der Universität Osnabrück.

Neuer Graben / Schloss, 49069 Osnabrück

E-Mail: cteschme@uni-osnabrueck.de