

## **Werte bilden mit Gefühl: die Förderung von Mitgefühl in der Elementarpädagogik**

**Elisabeth Naurath**

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

Naurath, Elisabeth. 2010. "Werte bilden mit Gefühl: die Förderung von Mitgefühl in der Elementarpädagogik." In "In der Mitte ist ein Kreuz": kindertheologische Zugänge im Elementarbereich, edited by Anton A. Bucher, Gerhard Büttner, Petra Freudenberger-Lötz, and Martin Schreiner, 45-53. Stuttgart: Calwer Verlag.

### **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>



»In der Mitte ist ein Kreuz«  
Kindertheologische Zugänge  
im Elementarbereich

Jahrbuch für Kindertheologie  
Band 9

Herausgegeben von Anton A. Bucher, Gerhard Büttner,  
Petra Freudenberger-Lötz und Martin Schreiner  
in Verbindung mit Friedhelm Kraft und  
Elisabeth E. Schwarz

UNA

Calwer Verlag Stuttgart



ISBN 978-3-7668-4137-7

© 2010 by Calwer Verlag Stuttgart

Alle Rechte vorbehalten

Wiedergabe, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung des Verlags

Umschlaggestaltung und Layout: Kurt Thönnies, die Werkstatt, CH-Hindelbank

Satz: NagelSatz, Reutlingen

Druck und Verarbeitung: Beltz Druckpartner & Co. KG, Hemsbach

E-mail: [info@calwer.com](mailto:info@calwer.com)

Internet: [www.calwer.com](http://www.calwer.com)

K-1500705

## Elisabeth Naurath

### Werte bilden mit Gefühl.

### Die Förderung von Mitgefühl in der Elementarpädagogik

Der Diskurs um gesellschaftliche Erwartungen an eine Werte-Erziehung der heranwachsenden Generation in Elternhaus und Schule wird seit langem intensiv geführt.<sup>1</sup> Hierbei taucht mit wachsender Deutlichkeit die Frage auf, ob Bemühungen, ethische Bildungsprozesse zu initiieren, lebensgeschichtlich nicht wesentlich früher verankert werden sollten. Defizite einer vorschulischen Werte-Bildung scheinen hierbei m. E. an einen eher kognitiv und sprachlich verstandenen Entwicklungsgedanken bzw. ein vorrangig argumentativ bzw. diskursiv verstandenes Werteverständnisses gekoppelt zu sein. Ich möchte daher folgende drei Dimensionen einer frühkindlichen Werte-Bildung fokussieren:

- Die aktuelle Bildungsdebatte für den Elementarbereich greift die öffentliche Forderung deutlich auf, dass Kinder bei der Entwicklung und Bildung von Werten und Werthaltungen zu unterstützen seien. Nach dem empirisch längst verifizierten Motto: Je früher, desto besser! Doch um welche Werte geht es dabei? Um Frieden, Menschenwürde, Toleranz und Gerechtigkeit oder um Pünktlichkeit, Sauberkeit und Pflichtbewusstsein? Es bedarf also eines ideologiekritischen Blickwinkels zur Klärung der intendierten Werte-Bildung im Vorschulbereich.
- Verabschiedete Bildungspläne für den Elementarbereich knüpfen die Werte-Bildung mehr oder weniger offensicht-

lich an religiöse Bildungsgehalte. So spricht Bayern von »Werteorientierung und Religiosität«, das Saarland von »Werteerziehung und religiöser Umwelt«, in Schleswig-Holstein heißt es »Ethik, Religion und Philosophie«. Die Religionspädagogik ist offensichtlich gefordert. Schärfer formuliert: Es wird höchste Zeit, deutlich zu machen, dass die Professionalisierung von ErzieherInnen im Handlungsfeld religiöser Bildung mit einer gesellschaftlich gewünschten oder geforderten Werte-Bildung einhergeht.

- Mit dem Begriff einer in religiösen Bildungsprozessen verorteten Wertevermittlung ist die theologische Basis eines bildungstheoretisch fundierten Programms gefordert. Dies bedeutet: Bildung als Selbst-Bildung muss auch für die Kleinsten gelten! Als Subjekte der Bildung geht es nicht um Erziehung im Sinne von Heteronomie oder noch schlimmer Indoktrination, Manipulation etc. Es geht um das Subjekt: sein Fühlen, Wollen, Denken und Handeln. Werte bilden sich demnach im ursprünglichen Sinn des Wortes über das, was einem Menschen wertvoll wird. Das Bewusstsein darüber, was mir etwas wert ist, geschieht über den gefühlten

<sup>1</sup> Vgl. R. Mokrosch / A. Regenbogen, Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende, Göttingen 2009.

Wert einer Person, einer Sache oder einer Beziehung. Die emotionale Basis der Entwicklung von Wertbewusstsein kommt hierbei allerdings selten in den Blick. Anknüpfend an konzeptionelle Überlegungen zu einem Wertfühlungsmodell<sup>2</sup> soll die Genese des Wertempfindens als der kognitiven und sprachlichen Entwicklung vorausgehende bzw. korrespondierende Basis einer Werte-Bildung untersucht werden.

Grundlegende und durch emotionspsychologische Studien empirisch verifizierte Untersuchungen zur ontogenetischen Entwicklung von Mitgefühl haben gezeigt, dass elementare Bausteine zur menschlichen Beziehungsfähigkeit in emotionalen Gehalten frühkindlicher Lebenskontexte (familiärer und institutioneller Art) zu finden sind. Aufbauend auf der bereits vorhandenen religionspädagogischen Grundlagenforschung<sup>3</sup>, die neueste Ergebnisse der Emotionspsychologie zur Genese von Mitgefühl rezipiert, sollen im Folgenden relevante Forschungsergebnisse zur Entwicklung von Mitgefühl für die pädagogische Praxis der Elementarpädagogik (in Kindergärten und Kindertagesstätten) konkretisiert werden.

### 1. Frühkindliche Bildung – ein Kompetenzmodell

Psychologische Studien greifen die Frage nach der Entwicklung des kindlichen Wirklichkeitsverständnisses in den ersten Lebensjahren auf und verstehen hierin einen Prozess, der – stärker als bisher gesehen – die Kompetenz kleiner Kinder betont. Kinder leben in der ständigen Herausforderung, zu klären, ob etwas dem Bereich der Fantasie oder der Realität zu-

gehört: Ist Omas Stimme im Telefon wirklich Oma? Ist der Löwe im dunklen Kleiderschrank real? Gibt es den Nikolaus oder die Zahnfee in echt? Gegenwärtig wird in psychologischen Untersuchungen belegt, dass schon Vorschulkinder eine »theory of mind« entwickeln, um unterschiedliche Deutungsebenen im Blick auf ihren Wirklichkeitsgehalt zu unterscheiden. So zeigten Untersuchungen, dass das Beten »wesentlich früher, bereits um vier Jahre, insofern mentalistisch aufgefasst wird, als der Betende auch um die »Psyche« Gottes wissen müsse, wofür es erforderlich ist, von der eigenen Person abzusehen«<sup>4</sup>. Wenn man in anderen Personen Gefühle, Absichten oder Meinungen vermuten kann, hat man die Fähigkeit einer »theory of mind« entwickelt. Interessant ist beispielsweise folgender Versuch: Vor

2 Vgl. Eid u. a. (Hg.), *Moralische Kompetenz. Chancen der Moralphädagogik in einer pluralen Welt*, Mainz 1995.

3 Vgl. aus religionspädagogischer Perspektive (in Auswahl): Elisabeth Naurath, *Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik*, Neukirchen-Vluyn 2010; Dies., *Die emotionale Entwicklung und Beziehungsfähigkeit fördern. Religionspädagogische Ziele in der Begegnung und im Zusammenleben mit Kindern*, in: *Bibel und Liturgie* 82 (2009), 107–118; Dies., *Kindliche religiöse Entwicklung*, in: Katrin Bederina / Hildegard König (Hg.), *Wohnt Gott in der Kita? Religionssensible Erziehung in Kindertageseinrichtungen*, Berlin/Düsseldorf 2009, 39–50. Diesen Arbeiten liegt die kritische Rezeption emotionspsychologischer Forschungen zum Mitgefühl zugrunde wie: D. Ulich / J. Kienbaum / C. Volland, *Wie entwickelt sich Mitgefühl?* in: *Augsburger Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie* 87 (2001) mit weiterführender Literatur.

4 Anton A. Bucher / Fritz Oser, *Entwicklung von Religiosität und Spiritualität*, in: Oerter/Montada (Hg.), *Entwicklungspsychologie*, Weinheim/Basel 2008, 607–624, hier 615.

dem Kind liegt eine Keksdose. Als der Deckel der Keksdose geöffnet wird, erkennt das Kind, dass darin nicht die vermeintlichen Kekse, sondern etwas anderes liegt. Hat das Kind eine »theory of mind« entwickelt, kann es antworten, dass auch die Mutter denkt, in der Dose seien Kekse. Das heißt: Obwohl es offensichtlich falsch ist, kann sich das Kind vorstellen, dass auch die Mutter die Meinung haben wird, es seien Kekse in der Keksdose. Allerdings konnten Kinder im Blick auf die Frage nach Gott bereits mit vier Jahren antworten, dass Gott dies nicht falsch vermuten würde, da er ja alles wisse.

So kann man sagen, dass die religiöse Entwicklung von Vorschulkindern in der bisherigen Forschung zu sehr unter dem Vorzeichen des »Noch-nicht-Könnens« gesehen wurde. Die offensichtliche Fähigkeit kleiner Kinder zu logischen Reflexionen relativiert dieses Vorurteil.

Dieser Perspektivwechsel verstärkt sich im Blick auf emotionale Kompetenzen im Vorschulalter, denn die in der humanwissenschaftlichen Forschung zunehmend als fundamental bedeutsame Lebensphase der Säuglings-, Kleinkind- und Vorschulzeit ist in Korrelation zur kognitiven und sprachlichen Genese vor allem durch emotionale Gehalte bestimmt. Hinzu kommt, dass Religiosität nicht unter Absehung der emotionalen Dimension zu verstehen ist. Aus diesem Grund ist es im Blick auf die Erforschung der frühkindlichen religiösen Entwicklung weiterführend, Erkenntnisse der Gefühlsentwicklung (Emotionspsychologie) genauer in den Blick zu nehmen. Die für kleine Kinder typischen Gefühle einer Verbundenheit mit der Natur (Pflanzen, Tiere, Steine etc.), aber auch mit himmlischen Wesen und Mächten (Christkind,

Schutzengel etc.) sind Ausdruck einer frühkindlichen Religiosität bzw. Spiritualität. Die Beziehungsdimension tritt hier als entscheidender Faktor in den Vordergrund und relativiert die rationale Dimension als Entwicklungsbaustein für Religiosität. Im Kontext der in den letzten Jahren deutlich zunehmenden Spiritualitätsforschung<sup>5</sup> ist die Bedeutung der emotionalen Entwicklung ein evidentes Forschungsdesiderat – insbesondere im Blick auf den Zusammenhang einer religiösen Bildung als Werte-Bildung.

## 2. Die emotionale Entwicklung von Beziehungsfähigkeit am Beispiel des Parameters Mitgefühl

In den meisten Fällen sind die Eltern die ersten Interaktionspartner des Kindes: In diesen frühen Beziehungserfahrungen wird der Grundstein menschlicher Beziehungsfähigkeit gelegt.<sup>6</sup> Die Familie als Primärgruppe des Beziehungssystems kommuniziert und interagiert nonverbal wie auch verbal: die Stimme, Tonhöhe und Sprachmelodie von Erwachsenen stellt sich unbewusst auf Säuglinge ein, so dass diese – auch wenn sie inhaltlich noch nichts verstehen – im Sinne der »globalen Empathie« eine atmosphärische Gestimmtheit spüren.<sup>7</sup> Insofern kann das Be-

5 Anton A. Bucher, *Psychologie der Spiritualität. Ein Handbuch*, Weinheim 2007.

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

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

ziehungssystem auch als Bedeutungssystem gesehen werden.<sup>8</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>9</sup> gerecht werden. In diesem Spannungsverhältnis von Bezogenheit und Autonomie (man könnte auch sagen: »Bindung und Freiheit«), konstituiert sich Beziehungsfähigkeit im Horizont emotionaler und sozialer Kompetenzentwicklung.

Wie ist dieses Spannungsgefüge am Beispiel des Parameters »Mitgefühl« näher zu fassen? Auf der Basis der gegenwärtigen entwicklungspsychologischen Mitgefühlforschung lässt sich Mitgefühl in Anlehnung an die Subjekttheorie von Saskia Wendel als »Identität in bleibender Differenz«<sup>10</sup> beschreiben. Die Einmaligkeit des Anderen wird anerkannt und dennoch die Vergleichbarkeit beider Subjekte ermöglicht<sup>11</sup>. Insofern ist einer möglichen Asymmetrie der Beziehung Einhalt geboten. 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 »Eins-Fühlung«, denn die Grenzen des Ichs bleiben gewahrt. Letztlich scheint

Mitgefühl nur komplementär verstehbar: Es heißt sowohl Identität als auch Differenz, sowohl Nähe als auch Distanz. Es scheint eine natürliche Anlage des Menschen darin zu bestehen, beide Beziehungsdimensionen im Zuge einer Entwicklung von Beziehungsfähigkeit konstruktiv in Verbindung zu bringen. Wie empirische Studien der Emotionspsychologie gezeigt haben, können wir von einem frühkindlichen Kompetenzmodell bei der Entwicklung zum Mitgefühl ausgehen, das entsprechend einer pädagogischen Sensibilitätsschulung wahr- und ernst zu nehmen bzw. zu fördern ist, um das Ziel einer subjektorientierten Wertebildung zu verfolgen.

So belegten emotionspsychologische Untersuchungen<sup>12</sup>, dass Kinder bereits im

prägenden Einfluss von den ersten Lebensjahren an haben (vgl. Lemche Erwin: Sozioemotionale Entwicklung, in: Heidi Keller, Handbuch der Kleinkindforschung, 994).

8 Schneewind (wie Anm. 6), 122.

9 Ebd., 134.

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

11 »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« (ebd.).

12 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.

frühkindlichen Alter prosoziale Handlungen ausführen, obwohl kognitive Strukturen wie beispielsweise die Fähigkeit zur »Perspektivenübernahme« noch nicht ausgebildet sind. Demgegenüber zeigten langjährige entwicklungspsychologische Forschungen<sup>13</sup> zum Mitgefühl, dass insbesondere affektive Komponenten als Bedingungsgrund früher 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, die aufgrund des empirisch aktualisierten Kompetenzbegriffs dem Menschen 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 vor allem die Untersuchungen der Entwicklungspsychologin Jutta Kienbaum ergaben<sup>14</sup>: Eltern bzw. Erzieherinnen bestärken Kinder zu wenig darin, diese mitfühlenden Kompetenzen zu zei-

gen. 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. Besonders interessant dürfte für den vorschulischen Kontext die Frage sein, ob Zusammenhänge bestehen zwischen dem Verhalten von Erzieherinnen in Kindertagesstätten und der Bereitschaft der ihnen anvertrauten Kinder, mitfühlend und tröstend auf den Kummer eines Gegenübers einzugehen.

13 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 Volland u. a.).

14 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.

### 3. Zum Zusammenhang von Erzieherinnenverhalten und vorschulischer Entwicklung von Mitgefühl

In ihren langjährigen Beobachtungen mit Kindergartenkindern konnte Jutta Kienbaum zeigen<sup>15</sup>, dass es offensichtliche Unterschiede gibt, in welchem Ausmaß sich Kindergartenkinder von dem Kummer anderer anrühren lassen und auf ihn reagieren oder nicht. Während das eine Kind spontan mitfühlende Emotionen zeigt und tröstet, empfindet ein anderes vor allem Anspannung und Unwohlsein, wohingegen sich ein drittes schlicht abwendet und anderen Tätigkeiten nachgeht oder sogar mit Schadenfreude reagiert. Gründe für das Entstehen dieser interindividuellen Unterschiede wurden vor allem im Kontext der Mutter-Kind-Interaktion gesucht und belegt: Fasst man die Ergebnisse der verschiedenen Studien etwas vergrößernd zusammen, so kann man sagen, dass ein Erziehungsverhalten, das sich durch Wärme und Unterstützung auszeichnet, positive Auswirkungen auf die Entwicklung von Mitgefühl und Hilfsbereitschaft auf Seiten der Kinder hat.

Nun interagiert aber ein Kind im Vorschulalter ja nicht nur ausschließlich mit der Mutter, sondern es ist in der Regel in ein ganzes Netzwerk von weiteren Beziehungen eingebunden. Der Stellenwert dieser anderen Bezugspersonen – Väter, Großeltern, Geschwister, Spielkameraden, Erzieherinnen in Kindertagesstätten – ist für die Entwicklung kindlichen Mitgefühls allerdings bislang wenig erforscht.

Kienbaum konzentrierte ihre Forschung auf die Frage, ob nicht nur die Beziehung des Kindes zur Mutter, sondern auch die Beziehung zu den ErzieherInnen für das Kind prägend wirken und welche

Bedeutung dies für die Entwicklung von Mitgefühl hat: Danach lässt sich empirisch verifizieren, dass der Einfluss der Betreuungspersonen auf die sozioemotionale Entwicklung (insbesondere auch in geschlechtsspezifischer Hinsicht) evident ist. Um das Mitgefühl von 104 Kindern zu erfassen, wurden die kindlichen Reaktionen auf den Kummer einer Spielpartnerin in zwei standardisierten Situationen beobachtet. Diese Spielpartnerin war eine ca. 60cm große Handpuppe, die in einer Jungen- und einer Mädchenversion vorlag und von einer trainierten Studentin geführt wurde. Mit Hilfe dieser standardisierten Interaktionssituationen konnte nachgewiesen werden, dass Kindergartenkinder in der Mehrzahl die Verantwortlichkeit zu Trost und Hilfe an Erzieherinnen delegierten, weil sie in ihren mitfühlenden und prosozialen Kompetenzen nicht anerkannt, gefordert oder gefördert worden waren.<sup>16</sup> So wurde offensichtlich 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

15 Vgl. Jutta Kienbaum, Erzieherinnenverhalten und kindliches Mitgefühl – eine Beobachtungsstudie. Bisher unveröffentlichtes Manuskript eines Vortrags der 2. internationalen Tagung der Freien Universität Bozen (2006).

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

Fundierung) zu vermitteln, um kreative Möglichkeiten der praktischen Umsetzung zu diskutieren: so dürften beispielsweise 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>17</sup>

#### 4. Chancen der vorschulischen Wertebildung

Insofern markiert der Konnex religiöser und emotionaler Bildung den Bezugsrahmen vorschulischer Werte-Bildung respektive ethischer Bildung. Zukunftsweisend wird es sein, praxisrelevante Impulse in Kooperation mit Einrichtungen des frühkindlichen Bildungsbereichs zu suchen und konstruktiv-kritisch für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern umzusetzen, da diese bislang im Rahmen der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern zu wenig beachtet sind.<sup>18</sup> Da im gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Diskurs dringend der Ausbau der Klein-

kindbetreuung gefordert wird, ist in bildungspolitischer Hinsicht die Koppelung mit pädagogischer Forschung sinnvoll. 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 (Erzieherinnen und Erzieher) angemahnt und Möglichkeiten eines akademischen elementarpädagogischen Studiums diskutiert.<sup>19</sup> Auch ein (früh)kindliches Recht auf religiöse Bildung<sup>20</sup> kann nur konstruktiv umgesetzt werden, wenn dem Postulat einer offensichtlichen Relevanz der religiösen Entwicklung im Vorschulalter auch empirische Forschungsprojekte und hand-

17 Klaus Wegenast / Godwin Lämmermann, Gemeindepädagogik. Kirchliche Bildungsarbeit als Herausforderung, in: Praktische Theologie heute 18, Stuttgart 1994, 72.

18 Hier kann ich auf ein vom Niedersächsischen Institut für frühkindliche Entwicklung und Bildung (NIFBE) gefördertes Forschungsprojekt verweisen, das vom Lehrstuhl Praktische Theologie / Religionspädagogik der Universität Osnabrück (Prof. Naurath) in den kommenden Jahren getragen wird.

19 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).

20 Vgl. Peter Beer, Wozu brauchen Erzieherinnen Religion? Ein Arbeitsbuch für Ausbildung und Praxis, München 2003.

lungsorientierte 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, Erzieher und Erzieherinnen für ihre Verantwortung von mitfühlendem und prosozialem Verhalten bei den Kindern noch gezielter zu sensibilisieren. Neben einer anerkennenden Klärung der Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern zu ein- bzw. mitfühlenden Interaktionsmöglichkeiten mit den Kindern bzw. den Eltern sollten Bausteine (Module) zur zielgerichteten Kompetenzerweiterung von Erzieherinnen und Erziehern in praxisnaher Konkretion entwickelt werden, um eine fundierte und effektiv ausgerichtete Erweiterung der Aus- und Weiterbildung erzieherischen Personals hinsichtlich eigener mitfühlender Kompetenzen im Umgang mit Kindern und Eltern zu fördern. Anzumerken ist hierbei, dass die Resilienzforschung den Zusammenhang einer Förderung mitfühlender Kompetenzen als Ansatz zur Gewaltprävention wissenschaftlich belegt hat. Insofern können nur auf der Basis einer erweiterten Grundlagenforschung praxisrelevante Impulse frühkindliche Chancen der Gewaltprävention gelingend begleiten.

*Zusammenfassend lässt sich sagen:*

1. Die Emotionspsychologie zeigt, dass sich ein Kind umso besser entwickeln kann je mehr positive Beziehungen es zu seinen verschiedenen Bezugspersonen hat. So ist einerseits die Unterstützung der Eltern ein wesentlicher Baustein, andererseits aber auch die Kompensation zum Elternhaus. Das heißt um-

gangssprachlich: was ein Kind zuhause nicht oder zu wenig bekommt, saugt es nach den Ergebnissen der Mitgeföhlforschung in der Kita auf wie ein Schwamm. Dies kann in emotionaler Hinsicht ergänzend und ausgleichend wirken und stellt die pädagogische Bedeutung der Erzieherinnen heraus, der eine adäquate Bezahlung für diese gesamtgesellschaftlich bedeutsame Aufgabe entsprechen sollte.

2. Erwachsene Bezugspersonen im Kindergarten oder in der Kindertagesstätte haben einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder. Insgesamt fällt nach emotionspsychologischen Erkenntnissen der angegebenen Studien dieser Einfluss für die Jungen deutlicher aus als für die Mädchen. Als Grund gab Kienbaum an, dass nach einschlägigen Forschungen die Beziehungen zwischen Erzieherinnen und Jungen generell schlechter zu sein scheinen als die zwischen Erzieherinnen und Mädchen. Ausgehend von dieser schlechteren »Startposition« profitieren Jungen von daher vermutlich stärker von der Wärme und Unterstützung der Erzieherinnen als die Mädchen. Allerdings bedürfen die Kausalitäten weiterer Grundlagenforschung.
3. Interessant ist, dass auch schüchterne Mädchen erheblich mehr von einem positiven Klima im Kindergarten profitieren. Schließlich hatte sich nach Kienbaum herausgestellt, dass die Mädchen umso mehr mitfühlend-tröstende Reaktionen zeigten, je aggressiver sie nach Einschätzung ihrer Mütter und Erzieherinnen waren. Da der Mittelwert für aggressives Verhalten der Mädchen im Vergleich zu dem der Jungen deutlich niedriger ausfiel, lässt sich vermuten, dass der Begriff der Aggression ge-

schlechtsspezifisch zu differenzieren ist: Eine Steigerung des Aggressionsniveaus bei Mädchen bedeutet, dass sie sich überhaupt trauen, helfend tätig zu werden, während zu große Schüchternheit einer Lähmung gleichkommt. Aggressivität meint also – wenn das Niveau insgesamt eher niedrig ist – nicht nur Feindseligkeit, sondern auch eine generell erhöhte Einsatzbereitschaft.

4. Welches Lernumfeld ist für die Entwicklung mitfühlenden und prosozialen, d. h. hilfreichen Verhaltens besonders förderlich? Das Kind braucht Freiräume und Unterstützung, um eigenes Verhalten zu erproben. Stark lenkendes Verhalten ist eher hinderlich. Vielmehr geht es darum, die Kompetenzen, die Kinder mitbringen durch Lob und Bestätigung zu bestärken. Es braucht aber auch Anregung und Unterstützung, wenn es an Grenzen gerät. Die Mitgefühlforschung sagt: Nichtlenkendes Verhalten ist dann nicht gut, wenn es einfach passiv gewährend im Sinne von »gleichgültig« ist. Demgegenüber bespricht die Erzieherin im Falle des aktiv begleitenden Verhaltens

die Erfahrungen mit dem Kind, das heißt sie entwickelt gemeinsam mit den Kindern aus der Situation des Tröstens und Helfens heraus Regeln, die verständlich und überzeugend sind. Sie lässt Zeit zum Handeln und Entscheiden, sucht gemeinsam mit den Kindern nach Lösungswegen, gibt Anregungen und Hilfe zur Selbsthilfe.

5. In biblischen Geschichten liegt hierfür ein Schatz, den es zu heben gilt: Ob es sich um die Kindern sehr nahe und damit auch kindgerecht vermittelbare Botschaft von Weihnachten, die Beispielerzählung vom Barmherzigen Samariter, ein Nachspielen des Gleichnisses vom verlorenen Schaf oder auch die Legende von Sankt Martin handelt: im Nacherleben mitfühlenden und helfenden Handelns können diese Geschichten zu subjektiven Mitgefühlsgeschichten werden und hierin ihre Wirkung entfalten. Eben darin sind sie Heilsgeschichte. In dieser Zusage von Mitgefühl können wir eine andere, nicht weniger ansprechende Ebene finden, um Werte zu bilden – Werte bilden mit Gefühl.