

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Emotionale Bildung

Elisabeth Naurath

erstellt: Februar 2017

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100187/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Emotionale Bildung

Elisabeth Naurath

„Senseo, ergo sum“ – Ich fühle, also bin ich. In dieser Entgegensetzung zum cartesianischen Menschenbild eines „cogito, ergo sum“ wird deutlich, dass der Mensch trotz aller beanspruchten Rationalität nicht nur von kognitiven, sondern auch von emotionalen Dispositionen bestimmt ist. Beispielsweise diesen Artikel zu lesen, mag von einem willentlichen-denkerischen Entschluss herrühren (wenngleich auch das Motivationale emotional konnotiert ist), aber die Rezeption und die Hermeneutik dessen werden nicht nachvollziehbar sein ohne Rückschlüsse auf den situativen und lebensgeschichtlichen Kontext des/der Lesenden als emotional bestimmten Subjekts, konkret: Die aktuelle emotionale Disposition, aber auch das (durchaus nicht nur momentane) Lebensgefühl, Zeitgefühl, Körpergefühl etc. werden hineinspielen. Anthropologische Klärung heißt insofern Bewusstmachung und Bewusstwerdung des nur in dieser Komplexität zu verstehenden Ineinandergreifens von Emotion und Kognition.

1. Emotionen – definitorische Klärungsversuche

Es ist nur schwer möglich, den Begriff der *Emotion* klar abzugrenzen und inhaltlich zu füllen. Während nach Paul Ekman sieben Basisemotionen (Freude, Wut, Ekel, Furcht, Verachtung, Traurigkeit und Überraschung) empirisch nachzuweisen sind, gibt es in älteren emotionstheoretischen Entwürfen die Kategorien Angst, Wut, Freude und Trauer (Ulich, 1995). Am ehesten überzeugen Definitionen, die, ausgehend von einem Verständnis des Menschen als psychophysischer Einheit, Emotionen als affektive Gemütsbewegungen begreifen, die sich bewusst oder unbewusst plötzlich ereignen. Hierbei ist entscheidend, dass die Wahrnehmung von Emotionen an physiologische Reaktionen und Kognitionen geknüpft ist und fast immer mit sozialen Wirkungen einhergeht. So ist auch die emotionale Entwicklung des Menschen nur als komplexer Prozess zu verstehen, der sowohl an individuelle als auch an geschichtliche, soziale, kulturelle, erzieherische und bindungstheoretische Faktoren bzw. deren Wechselwirkungen geknüpft ist, sodass von einer Komplexität der emotionalen Ontogenese auszugehen ist (Ulich, 1995, 272).

In der empirischen Psychologie bezieht sich die Emotion im Unterschied zum

Gefühl – als dem über Sinneswahrnehmungen erlebbaren Fühlen – stärker auf die seelische Erregung (Klika/Schubert, 2004, 7). Gegenwärtig fällt auf, dass klassische dualistische Tendenzen einer Trennung von Emotion und Kognition (Leib-Seele-Dualismus) zugunsten einer nur komplex zu verstehenden Einheit von Leib und Seele überwunden werden sollen, wobei allerdings implizite (Ab-)Wertungen der eher als unbeherrschbar, beliebig und zufällig geltenden Emotionen eine weiterhin starke Rolle spielen.

2. Emotion und Bildung – ein Widerspruch?

Alles Wahrnehmen, Denken, Urteilen und Lernen geschieht nicht im luftleeren Raum, sondern ist in Gefühlen, Emotionen und Stimmungen so real wie eine nicht von der Leiblichkeit zu trennende geistige oder seelische Realität des Menschseins. Gefühle wie Freude, Neid, Hass und Wut sind emotionale Begleiter unseres Alltags im Leben, Denken, Lernen, Entscheiden und Handeln. Während auf den ersten Blick Emotionen als individuell und kontingent bestimmt erscheinen, zeigt sich in der neueren psychologischen und pädagogischen Emotionsforschung deren kontextuelle Bestimmtheit abhängig von historischen, kulturellen und sozialen Bedingungen. Demzufolge ist auch im Bildungsdiskurs kaum zu leugnen, dass Emotionen in zweierlei Hinsicht eine tragende Rolle spielen: Im Rahmen der Subjektorientierung ist das bildungstheoretisch zugrunde liegende Menschenbild in all seinen leibseelischen Dimensionen zu berücksichtigen und gleichzeitig sind die Wechselwirkungen von Subjekt und Gesellschaft auch in ihrer emotionalen Wirkung einzubeziehen. Insofern dient das Bewusstwerden der leiblichen und emotionalen Dimension, gerade auch im Kontext religionspädagogischen Handelns, der Selbstwahrnehmung bzw. der Selbstreflexion und damit der Bildung als Selbst-Bildung, anders gesagt einer Subjektwerdung des Menschen in Freiheit (Naurath, 2014, 118). Allerdings zeigt sich im erziehungswissenschaftlichen Diskurs trotz aller Postulate eines seit Pestalozzi angesagten Kurses des Anschauungslernens mit Kopf, Herz und Hand eine auffallende Marginalisierung der emotionalen Lerndimension.

3. Die emotionale Dimension der Bildung

Indem Emotionen die Funktion der Auswahl, Bewertung und Konsolidierung von Informationen erfüllen, kommt ihnen auf der Basis der Bewusstseinstheorie von Antonio R. Damasio auch für alle pädagogischen Prozesse eine zentrale Rolle zu. Kann das lernende Subjekt einen inneren, d.h. zunächst emotionalen

Bezug zum neuen Stoff aufbauen und für sich selbst einen Sinn in der Aneignung der Informationen erwarten, so werden solche neuronalen Muster in internen Konstruktionsprozessen zu neuronalen Programmen verdichtet, die dann wiederum durch entsprechende Verbindung zu einer Erkenntnis führen (Damasio, 2004, 332). Gute Bedingungen für gelingendes Lernen sind insbesondere Freiwilligkeit, eine entspannte Atmosphäre und eine stimulierende Lernumgebung, die ausgehend von der Erkenntnis der Schlüsselfunktion der Emotionen motivational (im Blick auf eine intrinsische Motivation) und intentional (im Blick auf eine vertiefte Integration des Neuen) so wirken, dass das Erlernete zu dynamischem Wissen wird, d.h. auf andere Zusammenhänge transferiert und angewendet werden kann.

3.1. Die vergessene emotionale Dimension religiöser Entwicklung

Mit den Erkenntnissen moderner Neurophysiologie ist auch die pädagogische Evidenz der Emotionen erwiesen. Dies impliziert neue Impulse für eine Rezeption der entwicklungspsychologischen Theorien, die als religionspädagogisches Basiswissen außer Frage stehen. Insbesondere die kognitiv-strukturalistischen Entwicklungstheorien im Anschluss an Jean Piaget sowie zur Genese des moralischen Urteils von Lawrence Kohlberg und des religiösen Urteils von Fritz Oser und Paul Gmünder, aber auch die darüber hinausgehende strukturgenetische Theorie des Glaubens von James Fowler wurden in den letzten Jahrzehnten in Arbeits- und Lehrbüchern auf den religionsdidaktischen Kontext fokussiert. Konstitutiv ist hierbei der konstruktivistisch-interaktionistische Ansatz, der – basierend auf den Erkenntnissen Piagets – die Aktivität des Subjekts im Umgang mit seiner Umwelt betont.

Allerdings wurde die Tendenz der kognitiven Verengung in der entwicklungspsychologischen Forschung immer wieder festgestellt und kritisiert, obwohl bei Piaget wie auch bei Kohlberg die sozial-emotionale Determiniertheit auch die Notwendigkeit zur Rollenübernahme, zur Einfühlung (empathy) oder zum Mitgefühl (sympathy) einbezieht. Die Alltagserfahrung wie auch die klinisch verifizierte Sicht zeigen eindeutige Wechselwirkungen und Interdependenzen zwischen Kognition und Emotion, sodass eine Verengung des Blickwinkels auf die Strukturmomente der kognitiven als rationalistisch verstandener Entwicklung nicht zu rechtfertigen ist. Hintergrund einer Marginalisierung scheint allerdings weiterhin die auszumachende Skepsis an wissenschaftlich zuverlässiger Methodik zur Untersuchung der Relevanz von Emotionen zu sein, sodass man auch heute noch in einigen Wissenschaftsbereichen eher von einer Dunkelzone als von einer systematischen Erforschung der Emotionen sprechen

kann.

Für die Religionspädagogik ist die Ergänzung der emotionalen Perspektive der auf breiter Ebene rezipierten kognitiv-strukturalistischen Entwicklungstheorien sinnvoll, da es gerade im Blick auf den religiösen Bereich selbstverständlich ist, ein komplexes Verständnis des Ineinanderspielens aller Dimensionen zu etablieren. Dies impliziert allerdings eine durch emotionspsychologische Erkenntnisse erweiterte Korrektur der religionspädagogischen Ausbildung und Praxis, die sich zu sehr auf die kognitiv orientierten Modelle der Entwicklungspsychologie fokussiert hat (Naurath, 2010a). Auch eine vorrangig am Alter der Kinder orientierte Sichtweise sollte überwunden werden. Denn die Praxis – insbesondere von jahrgangsübergreifendem Unterricht – zeigt, dass *Alter* nur *ein* evidentes Strukturmoment von Entwicklung ist: Die emotionale Entwicklung auf der Basis soziokultureller Bedingungen ist für das Unterrichten mindestens ebenso relevant. So wird in neuerer Zeit die willkürliche Zuordnung zu Altersstufen kritisiert (Selg/Weinert, 2005). Vielmehr wird der Blickwinkel durch zusätzliche, einander wechselseitig beeinflussende Parameter erweitert: Beispielsweise können individuell oder kulturell bestimmte Krisen Entwicklungsstörungen hervorrufen, die die Strukturschemata evident relativieren. Insbesondere der Parameter *Geschlecht* findet sowohl im Blick auf die emotionale wie auch moralische Entwicklung stärkere Beachtung.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der offensichtlichen Kursänderung innerhalb der Entwicklungspsychologie selbst auch ein religionspädagogischer Perspektivenwechsel folgen sollte – zumal religiöse Entwicklungen respektive lebensgeschichtlich eingebundene Veränderungen des Glaubens immer auch emotionale Prozesse sind. Mit der Rezeption der emotionspsychologischen Erkenntnisse werden monokausale Entwicklungsvorstellungen, nach denen die zentralen Entwicklungsfaktoren festzustehen und universelle, übergreifende Gültigkeit zu haben schienen, zunehmend durch die Analyse komplexer Wirkungsgefüge ergänzt (Selg/Weinert, 2005). Der alte Richtungsstreit zwischen anlage- und umweltbedingten, zwischen Reifungs- und Lerntheorien scheint aufgelöst zugunsten synthetischer Blickrichtungen einander ergänzender Einflussvariablen (Charlton/Käppler/Wetzel, 2003).

So hat die seit fast 15 Jahren in Jahrbüchern publizierte kindertheologische Forschung – auch im Blick auf die kindliche Entwicklung des Gottesbildes – vieles in Gang gebracht: Mit dem vollzogenen Perspektivenwechsel einer Theologie von Kindern, mit Kindern und für Kinder wurden die kindlichen Kompetenzen hinsichtlich auch eines als theologisch zu bezeichnenden Reflexionsvermögens

aufgewertet. Diese forschungswissenschaftliche Weitung des Blickwinkels, die mit dem klassischen Schema explicatio-applicatio zugunsten einer an Kompetenzen orientierten Subjektorientierung bricht, hat auch aktuelle entwicklungspsychologische Studien rezipiert und erweitert. Religiöse Entwicklung verläuft auch zu einem guten Teil bereichsspezifisch, d.h., dass es vom Wissen in einem bestimmten Bereich abhängt, ob sich komplexere Denkschemata entwickeln können. Auch hier wird es wichtig sein, die Bedeutung emotionaler Lerndimensionen für die Entwicklung elaborierter Denkoperationen stärker zu berücksichtigen.

3.2. Emotionale Bildung in seinen religionsdidaktischen Möglichkeiten

Im Folgenden sollen rekurrierend auf grundlegende emotionspsychologische Erkenntnisse (Petermann/Wiedebusch, 2003) pädagogische Lernziele zur Förderung emotionaler Kompetenz religionspädagogisch beleuchtet werden, um Chancen, aber auch Gefahren einer stärkeren Fokussierung auf die emotionale Lerndimension religiöser Bildung aufzuzeigen (Naurath, 2010a; 2010b; 2014; 2015).

3.2.1. Förderung des Erlebens positiver Emotionen als Grundbedingung gelingender religiöser Bildungsprozesse

Aus emotionspsychologischer Sicht wird im Erleben positiver Gefühle die Chance zum Aufbau psychosozialer Ressourcen gesehen. Indem der christliche Glaube sui generis die Aufgabe hat, als Ausdruck des Evangeliums Gottes freundliche Zuwendung zu jedem Menschen spürbar werden zu lassen, trifft diese Intention programmatisch ins Schwarze. Im Sinne einer rechtfertigungstheologisch zu verstehenden christlichen Freiheit impliziert dies bildungstheoretisch, dass bei allen religiösen Bildungsprozessen von der frühkindlichen Bildung bis zur Erwachsenenbildung die Freiheit des Subjekts im Fühlen, Denken und Glauben zu achten und zu schützen ist. Wertschätzung des Subjekts in seinen religiösen Bildungsprozessen ist daher als (religions-)pädagogische Grundhaltung (Naurath, 2013), religionsdidaktische Voraussetzung und Ausgangspunkt aller Unterrichtsprozesse zu verstehen, die damit eine positiv gestimmte, emotionale Lerndimension generieren und garantieren.

3.2.2. Wahrnehmung und Ausdruck von Emotionen als genuines Element religiöser Bildung

Als Grundbedingung emotionaler wie auch sozialer Entwicklung gilt eine Wahrnehmungsschulung in emotionaler Hinsicht, die durchaus

Anknüpfungspunkte an grundlegende Forderungen einer ästhetischen religiösen Bildung aufzeigt. Ästhetik im ursprünglichen Sinn des Wortes meint eine Stärkung der an die menschlichen Sinne gebundenen Wahrnehmungsmöglichkeiten, die durchaus in ihrer leiborientierten Dimension auch emotionale Gehalte bilden und auf dem Weg der Semantisierung bewusst und damit auch reflektierbar werden.

Das genuin breite Spektrum methodischer Vielfalt in religiösen Bildungsprozessen bietet auch in emotionaler Hinsicht große Spielräume: 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. Religiöse Bildung darf nicht so verstanden werden, dass vorgegebene normierte Vorstellungen die als gewünscht geltenden 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*“ (Petermann/Wiedemann, 2003, 174) 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 negativ konnotierte Gefühle wie Neid, Eifersucht, Hass oder Gewaltneigung eine Rolle spielen – weder die Verdrängung 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 und Jugendlichen aufzugreifen und einen Prozess gemeinsamer Klärung in Gang zu bringen.

3.2.3. Schulung von Emotionsverständnis und Emotionswissen – bibeldidaktische Beispiele

Emotionale Bildung beinhaltet auch ein Kennenlernen der Möglichkeiten emotionaler Erlebens- und Ausdrucksmöglichkeiten sowie ein durchaus kognitives Wissen und Verstehen des Ursache-Wirkungsspektrums von Emotionen, um emotionale Kompetenzen zu fördern. Im Bereich religiöser Bildung erweist dies – neben der konkreten Thematisierung und

Veranschaulichung von konkreten Emotionen beispielsweise über Emotionstabellen (Sitzberger, 2015) – die besonderen Chancen einer adäquaten Bibeldidaktik, mit deren Hilfe es gelingen kann, eigene Emotionen in der Fülle der Gefühlswelten biblischer Figuren zu verlebendigen, zu reflektieren und im Umgang mit anderen Gefühlswelten konstruktiv zu interagieren. So sind biblische Geschichten geeignet, um 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 nun nachempfunden werden soll – so nach dem Motto: „Stellt euch vor, ihr seid jetzt alle so enttäuscht wie Maria Magdalena!“. Es geht ja nicht darum – auch wenn es in der Geschichte der religionsdidaktischen Konzeptionen eine Fülle von derartigen manipulativen Beispielen gibt – zum Zwecke einer pädagogischen Intention fremde Gefühle aufoktroziert zu bekommen, sondern es geht darum, Selbstreflexion einzuüben. Eigene Gefühle wahrnehmen, verbal artikulieren oder nonverbal ausdrücken zu können, bedarf eines Kontextes, der durch gegenseitige Wertschätzung bestimmt ist und die kompetent begleitete Reflexion der Erlebnisgehalte immer einschließt. Der Religionsunterricht kann – vielleicht mehr als andere Fächer – Möglichkeiten zur Sensibilisierung und Akzeptanz eigener Gefühle eröffnen. Denn neben der zwischenmenschlichen Perspektive spielt ja auch die Gott-Mensch-Beziehung als Möglichkeit einer Transzendierung der – auch oft an den Moment gebundenen emotionalen Wirklichkeit – eine Rolle. So bieten bibliodramatische Elemente oder auch Bibliolog im Religionsunterricht die Chance, auf spielerische Weise Selbsterfahrung und Texterfahrung in Verbindung zu bringen. Dadurch werden auf der Basis einer Einfühlung in biblische Figuren religiöse Fragestellungen auch in deren emotionalem Gehalt verlebendigt und damit das Wissen und Verstehen von Emotionen geweitet (Pohl-Patalong, 2013).

3.2.4. Emotionsregulation als Aufgabe seelsorgerlicher Dimension religiöser Bildung

Emotionale Kompetenz bedeutet neben dem Wissen, Verstehen, Einschätzen von eigenen und fremden Emotionen auch, eigene Emotionen in sein Selbstbild zu integrieren, zu reflektieren und zu regulieren. Dass es Möglichkeiten gibt, mit Ängsten konstruktiv umzugehen oder aggressive Stimmungen zu bewältigen, spielt im Alltag eine entscheidende Rolle und wird aus entwicklungspsychologischer Sicht als Voraussetzung für soziale Kompetenz gesehen. Auch Selbstinstruktionen, wie *sich selbst Mut zusprechen*, ist ein Beispiel für lebensdienliche Emotionsregulation. Dies kann im religiösen Kontext bedeuten, dass ein Mensch mithilfe seines Glaubens durch die Nähe eines

mitfühlenden Gottes *Strategien zur Belastungsbewältigung* (Grom, 2005, 30) entwickeln kann, die helfen, schwierige Situationen von Angst, Ohnmachtsgefühlen oder Trauer zu überwinden.

Religionsdidaktisch bedeutsam ist für den Bildungskontext die seelsorgerliche Dimension dieser Möglichkeit zur Emotionsregulation, die gegenwärtig für den schulischen Kontext – und auch für den Religionsunterricht – eine wachsende Rolle spielt.

Ein evidenter Schritt auf dem Weg zur Emotionsregulation als Baustein emotionaler Bildung ist es jedoch auch, eher negativ konnotierte Gefühle wie Neid, Wut oder Aggression zuzulassen und ausdrücken zu können. Biblische Geschichten sind auf vielfältige Weise dazu geeignet, solche Emotionen aufzugreifen und zu reflektieren. Nicht zufällig boomt gerade mit der Methode des Bibliologs als subjekt- und damit auch emotionsorientierter Begegnung mit biblischen Texten im kirchlichen und schulischen Bildungsbereich ein bibeldidaktischer Zugang, der eine wertschätzende Haltung mit der Vielfalt der individuellen Möglichkeiten emotionaler Einfühlungen einübt. Auf dem Weg, das so genannte *weiße Feuer* zu schüren, kann im Kontext religiöser Bildung auch der Schatz religiöser Fantasie gehoben werden, indem die Beteiligten der emotionalen Dimension ihrer Religiosität nahe kommen. Sie imaginieren und benennen Möglichkeiten des Verstehens von Emotionen und finden damit zugleich erste Schritte zur Emotionsregulation: So könnte sich Josef gefühlt haben, diese Hoffnung könnte die Jünger bewegt haben; oder: Wie fühlte sich die Freude des Geheilten an? War da auch Angst vor dem neuen Lebensabschnitt? Mit der Verschiedenheit der Einzelstimmen wird die Pluriformität möglicher Gefühle benannt und damit werden neue und lebensdienliche Deutungsräume eröffnet.

3.3 Mit Gefühl lernen heißt auch Mitgefühl lernen: Zur ethischen Bedeutung emotionaler religiöser Bildung

Wenn Paulus im Römerbrief feststellt „Das Gute, das ich will, das tue ich nicht!“ ([Röm 7,19](#)), drückt sich hierin eine anthropologisch bedingte Kluft aus, die Urteilen, Entscheiden und Wollen vom Tun differenziert. Ethisch zu entscheiden und dieses in Handeln umzusetzen, sind nicht selten zwei Paar Stiefel, wenn das emotionale Bindeglied fehlt. Geschehen ethisch verantwortliche Handlungen allein aus prinzipiellen Erwägungen und Überlegungen heraus? Tun wir das, was wir sollen, nur weil wir müssen, also heteronom bestimmt? Oder verwirklichen wir in unserem Handeln auch Beziehungsdimensionen, die mit Gefühlen verbunden sind? Geht es hinsichtlich ethischer Einstellungen auch um ein

Lebensgefühl im Sinne einer Beziehung, die ein Verbundensein mit Gott (als einem transzendenten Höchsten), mit dem Selbst, mit dem Nächsten, mit der Natur meint? Wie kann das „*Was sollen wir tun?*“ auch zu einem „*Was wollen wir tun?*“ bzw. einem „*Was wünschen wir uns, dass geschieht?*“ werden? Und welche Rolle, bestärkend oder behindernd, spielt hierbei die emotionale Seite?

Die religionsdidaktische Herausforderung, die sich mit dieser für die ethische Bildung stark marginalisierten Dimension der Relevanz der Emotionen beschäftigt, heißt dann: Wie kann das Wahrnehmen, der Umgang und die konstruktive Regulation von Gefühlen im Kontext religiöser Bildungsprozesse professionell so begleitet werden, dass dies auch für die ethische Bildung von Heranwachsenden hilfreich ist? Eine Wiederentdeckung der emotionalen Dimension hat also im Kontext der bislang eher kognitiv-reflektierenden Ausrichtung ethischer Erziehung/Bildung kompensatorischen Charakter für ethische Lernprozesse, wobei im Sinne christlicher und bildungstheoretisch garantierter Freiheit die Spannung zwischen didaktischer Intentionalität und subjektorientierter Unverfügbarkeit des Bildungsprozesses zu berücksichtigen ist.

Deutlich betont die pädagogische Forschung die Abhängigkeit der sozialen Kompetenz von der emotionalen Kompetenz, sodass für die ethische Bildung die Integration eines *Lernens mit Gefühl* grundlegend ist. Durchaus im bewusst doppeldeutigen Sinn des Wortes impliziert dies die Förderung des Lernens von Mitgefühl, da in der lebensgeschichtlich früheren Kompetenz zur Einfühlung in andere ein Grundbaustein zur Empathie und Nächstenliebe gegeben ist. Gerade für die religiöse und interreligiöse Bildung ist die Brücke von *Lernen mit Gefühl* und *Lernen von Mitgefühl* als ein zukunftsweisendes Programm ethischer Bildung zu sehen, das weiterer praxisbezogener Konkretisierung bedarf.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Naurath, Elisabeth, Art. Emotionale Bildung, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2017

Literaturverzeichnis

- Charlton, Michael/Käppler, Christoph/Wetzel, Helmut, Einführung in die Entwicklungspsychologie, Weinheim/Basel/Bern 2003.
- **Damasio, Antonio R., Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen, Berlin 2004.**
- Frevert, Ute/Eitler, Pascal/Olsen, Stefanie (Hg. u.a.), Learning how to feel. Children's Literature and Emotional socialisation, Oxford 2014.
- Grom, Bernhard, Religiöse Entwicklung – nicht ohne unsere Gefühle. Wie aus kalten „warme“ Kognitionen werden können, in: Katechetische Blätter 130 (2005) 1, 25-31.
- Klika, Dorle, Das Gefühl und die Pädagogik. Historische und systematische Aspekte einer problematischen Liaison, in: Klika, Dorle/Schubert, Volker (Hg.), Bildung und Gefühl, Hohengehren 2004, 19-34.
- **Klika, Dorle/Schubert, Volker (Hg.), Bildung und Gefühl, Hohengehren 2004.**
- **Naurath, Elisabeth, Perspektiven einer Praktischen Theologie der Gefühle, in: Barth, Roderich/Zarnow, Christopher (Hg.), Theologie der Gefühle, Berlin/Boston 2015, 207-223.**
- Naurath, Elisabeth, Leiblichkeit. Eine Chance zur Selbstreflexion, in: Schlag, Thomas/Simojoki, Henrik (Hg.), Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern, Gütersloh 2014, 117-127.
- Naurath, Elisabeth, Wertschätzung als pädagogische Grundhaltung zur Werte-Bildung, in: Naurath, Elisabeth (Hg. u.a.), Wie sich Werte bilden. Fachübergreifende und fachspezifische Werte-Bildung, Göttingen 2013, 29-42.
- **Naurath, Elisabeth, Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 3. Aufl. 2010a.**
- Naurath, Elisabeth, Werte bilden mit Gefühl. Die Förderung von Mitgefühl im Elementarbereich, in: Bucher, Anton u.a., „In der Mitte steht ein Kreuz“. Kindertheologische Zugänge im Elementarbereich. Stuttgart 2010b, 45-53.
- Naurath, Elisabeth, Die emotionale Dimension ethischer Bildung in der Sekundarstufe I. Damit ethisches Denken und Handeln nicht zwei Paar Stiefel bleiben, in: Katechetische Blätter 132 (2007) 1, 26-31.
- **Petermann, Franz/Wiedebusch, Silvia, Emotionale Kompetenz bei Kindern, Klinische Kinderpsychologie 7, Göttingen 2003.**
- Pohl-Patalong, Uta, Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule, Stuttgart 3. Aufl. 2013.
- Salisch, Maria von, Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend, Stuttgart 2002.
- Selg, Herbert/Weinert, Sabine, Entwicklungspsychologie, in: Schütz, Astrid (Hg. u.a.), Psychologie. Eine Einführung in ihre Grundlagen und Anwendungsfelder, Stuttgart

2005.

- Sitzberger, Rudolf, Emotionstafeln im Religionsunterricht. Anregungen zum Einsatz in Klasse 3 und 4, in: Praxisbeilagen. Katechetische Blätter 140 (2015) 2.
- Ulich, Dieter, Das Gefühl. Eine Einführung in die Emotionspsychologie, Weinheim 3. Aufl. 1995.
- **Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Die Bildung der Gefühle. Sonderheft 16 (2012).**

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de