

Gruschka, Andreas

## **Was wäre, wenn es nach mir ginge? Moralische Urteile von Kindern im Augenblick ihrer Konfrontation mit bürgerlicher Kälte**

*Pädagogische Korrespondenz* (2000) 25, S. 29-43

urn:nbn:de:0111-opus-77453



in Kooperation mit / in cooperation with:



[http://www.budrich-unipress.de/index.php?cPath=20\\_21](http://www.budrich-unipress.de/index.php?cPath=20_21)

### **Nutzungsbedingungen / conditions of use**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## ESSAY

5 *Andreas Gruschka*

Alles muss besser werden, aber eigentlich ist alles egal  
*Über Modernisierungsphantasien und die Schwerkraft einer irrationalen  
Einrichtung der fortgeschrittenen Gesellschaft*

25 **AUS DEM GESTRÜPP DES INSTITUTIONALISMUS**

Ein Gespenst geht um ...  
*Verhütung und Bekämpfung von Korruption in der öffentlichen Verwaltung*

27 **DOKUMENTATION**

*Dr. Johannes Tebbe*

Der Mensch und sein Glück rückt wieder in den Mittelpunkt

29 **KÄLTESTUDIE I**

*Andreas Gruschka*

Was wäre, wenn es nach mir ginge?  
*Moralische Urteile von Kindern im Augenblick ihrer Konfrontation  
mit bürgerlicher Kälte*

44 **KÄLTESTUDIE II**

*Marion Pollmanns*

Die Welt als Wille oder Widerwille  
*Zur »Opfer«/»Täter«-Dialektik in der bürgerlichen Kälte*

58 **KÄLTESTUDIE III**

*Martin Heinrich*

Was tun?  
*Zur Diskontinuität von moralischem Wissen, moralischem Urteil  
und moralischem Handeln*

## DIDAKTIKUM

72 *Andreas Gruschka*

Alles nur Theater

## AUS DER FREMDE

80 *Oskar Klemmert*

Vom Fall der Grenzen

# INHALT

84 **AUS DEN MEDIEN**

*Karl-Heinz Dammer*

Hoch soll Er leben!

90 **VERMISCHTES**

*Andreas Gruschka*

Der Pädagoge als Unternehmer oder Lumpenproletarier?

*In mehreren Aufsätzen, in Heft 18, 19 und 24, wurde bereits auf das Essener Forschungsprojekt »Ontogenese bürgerlicher Kälte« eingegangen. Mit diesem Text beginnt eine Serie, mit der Mitarbeiter des Projekts nach einer längeren Phase der Auswertung des in den klinischen Interviews gesammelten Materials auf das Register der Kälteverarbeitungsstrategien eingehen wollen. Dabei wird darauf verzichtet, den Forschungsprozess jeweils erneut zu rekapitulieren. Einzelne Muster der Kälteverarbeitung oder zusammenhängende Gruppen von ihnen sollen vorgestellt werden und auf sie die Frage der Genese der Kälte und ihrer Funktionsmechanismen bezogen werden. Begonnen werden soll mit der Deutung des Verhaltens, das uns als ontogenetisch früheste Reaktionsform auf Kälte aufgefallen ist. Wir nennen sie die »naive Überwindung der Kälte verursachenden Strukturen«.*

*Andreas Gruschka*

**Was wäre, wenn es nach mir ginge?**

*Moralische Urteile von Kindern im Augenblick  
ihrer Konfrontation mit bürgerlicher Kälte*

## I

Theorien, die die Entwicklung des moralischen Urteils aufgreifen, gehen wie selbstverständlich davon aus, dass bereits gilt, was allererst durch Untersuchungen aufgefunden werden könnte: eine allgemeine lineare *Entwicklung* des moralischen Urteils. Nicht die Frage, ob es sie gibt, wird geklärt, sondern allein, wie sie vonstatten geht. Auch die Entwicklungsrichtung scheint selbstverständlich vorausgesetzt zu werden: als Fortschritt in der Urteilskraft. Aber können wir da so sicher sein?

Das Standardargument für die Entwicklung lautet etwa: Je älter die Heranwachsenden und je differenzierter und komplexer dabei ihre Denkstrukturen werden, desto begründeter, abstrakter, gehaltvoller, »dezentrierter« und letztlich auch ethisch-moralisch reflektierter werden ihre Urteile über praktische Fragen des Guten und Gerechten. Nach Kohlberg bewerten kleine Kinder etwas als gerecht und richtig, indem sie dem Urteil folgen, das die für sie signifikanten Erwachsenen ausgegeben haben. Sie urteilen aus Angst vor Sanktionen bzw. als folgsame brave Kinder. Jugendliche seien nicht mehr von den konkreten Geboten und Urteilen ihrer Erzieher abhängig, sondern entdecken in ihnen die Kraft von üblicherweise geltenden Konventionen: Richtig ist etwas nicht mehr, weil Vater oder Mutter es sagen, sondern weil *man* es tun soll. Vernünftigkeit werde der Konvention mit ihrer Verallgemeinerung als Regel und Gesetz zugebilligt. Es versteht sich für Theoretiker, die der Dezentrierungsthese folgen, von

selbst, dass beim Übergang vom vorkonventionellen zum konventionellen Niveau der Urteilsbildung Entwicklung stattgefunden haben muss. Und wer danach auch noch die Konvention kritisch zu reflektieren vermag, wer sich um ein eigenes Urteil auf der Basis gewissenhaft geprüfter Grundsätze bemüht, der steht mit seinen moralischen Urteilen an der Spitze der möglichen Entwicklung. Er verfolgt eine durch ethische Reflexion gesteigerte Form der Begründung des Guten und Gerechten.

An Erklärungsevidenz verliert diese Teleologie der Urteilsbildung bereits, wenn man nicht nach dem gewünschten, kontinuierlich abstrakter werdenden Bezugspunkt für die Begründung von Urteilen sucht (von der Person über die Konvention zum sittlichen Prinzip), sondern wenn man die Urteile direkt, also als inhaltliche Aussagen über praktische Fragen in den Blick nimmt. So macht es doch einen großen Unterschied, ob das »brave Kind« einem moralisch plausiblen oder einem evident unmoralischen Urteil folgt, ob das Kind mit dem Nächsten teilt, auch weil die Eltern dieses als richtig ausgeben, oder ob es eifersüchtig das Eigentum gegen den Übergriff des Freundes schützt, wenn das die Eltern wünschen. Die Unterordnung unter eine Autorität sagt nichts darüber aus, zu was die Autorität veranlasst. Der Inhaltsaspekt ließe sich nur vernachlässigen, wenn er in dieser frühen Phase der Entwicklung völlig unbedeutend wäre. Die Kohlbergschule scheint davon auszugehen, indem sie Urteile auf dem präkonventionellen Niveau letztlich behandelt, als wären sie vormoralisch, als würden die Kinder nicht mit Bezug auf eigene Vorstellungen und Erfahrungen über Gut und Böse urteilen.

Unsere Studien zur Ontogenese der bürgerlichen Kälte haben uns gezeigt, dass bereits Kindergartenkinder sehr entschieden praktische Fragen beurteilen können. Sie folgen dabei zum Teil explizit ihrer Vorstellung von Gerechtigkeit und Richtigkeit. Da diese oft im Gegensatz zu den praktischen Anweisungen stehen, die die Erwachsenen geben, können wir feststellen, dass sie in ihren Urteilen nicht einfach von Erwachsenen dirigiert werden bzw. nicht unbedingt deren Perspektiven für die Lösung praktischer Fragen übernehmen. Freilich geben diese Kinder für ihre Urteile nicht Begründungen an, wie wir sie von Kohlbergs Studien her kennen. Sie machen durchweg Vorschläge, mit denen die jeweilige Problemsituation in ihren Augen gelöst werden könnte. Dabei zeigen sie ein Verhalten, durch das sie deutlich machen, dass sie sich nicht unbedingt an den vorgestellten Konfliktraum gebunden fühlen. Zuweilen opponieren sie bewusst gegen die Bedingungen, die zum Konflikt geführt haben. Dabei scheint ihr Verständnis von der Situation eine Sinnstruktur zu enthalten, die auf ein generalisiertes Muster für die im vorgestellten Konflikt aufgeworfene Klasse von Normproblemen verweist: Sie wollen keinen Streit unter den Kindern, sondern friedlich geregelten Interessenausgleich. Sie möchten, dass jeder seine geäußerten Bedürfnisse befriedigt bekommt. Sie erwarten, dass Versprechen eingehalten werden usf. Solche Motive für Gerechtigkeit, Glück, Sicherheit befinden sich jenseits der Kohlbergschen Aufmerksamkeit. Ihr Sinngehalt kann erst erfasst werden, wenn wir das Urteil in seinem Eigensinn zu entschlüsseln suchen, anstatt es bloß in eine Urteilsteleologie einzuordnen bzw. es wegen fehlender Passung ggf. als Folge eines Interviewfehlers auszuschließen.

Wir haben in unseren klinischen Interviews eine Mehrheit der Kindergartenkinder gefunden, deren Zustimmung zum sozialen Regelwerk, das sie mit den Anweisungen

und Urteilen der Erzieher ineinssetzen, an ein moralisches Urteil im Sinne der präkonventionellen Stufen erinnert. Aber wie können wir die Aussagen von Kindern verstehen, die gerade dadurch auffallen, dass sie entschieden auf Distanz zu den Regeln gehen, weil diese in ihren Augen Konflikte nach sich ziehen, in denen Kinder wütend und traurig werden, weil ihnen nicht Gerechtigkeit widerfährt und ihr Bedürfnis nach Zufriedenheit und Glück im Augenblick verfehlt wird, oder durch gebrochene Versprechen Unsicherheit entsteht?

Auch manches »folgsame Kind« (im Sinne Kohlbergs) scheint, wenn es im Sinne der Erwachsenen urteilt, gegen die eigene praktisch-moralische Intuition zu verstoßen. Diese gibt ihm wie ein sicheres Gefühl an, was als bessere Lösung geschehen sollte. Solche Kinder weisen etwa darauf hin, dass es »schade ist«, dass ein Kind traurig ist, weil sein Bedürfnis nicht erfüllt wurde. Die Gruppe der in dieser Studie vorgestellten Kindergartenkinder geht deutlich weiter: Sie zeigt ein Verhalten, das, jenseits der Frage, wie es von ihr auf Nachfrage begründet werden mag, von uns nicht anders denn als moralisch positiv bewertet werden kann. Aus ihren Berichten und Beobachtungen folgt etwa:

- Sie teilen mit anderen Kindern, ohne von Erwachsenen dazu aufgefordert zu sein. Sie tun dies, weil sie *praktisch* vom Gebrauchswert der Güter überzeugt sind. Nicht der Besitz eines Gutes zählt für sie, sondern dessen im Spiel die Kinder verbindende Wirkung. Wer sein Spielzeug gegen den Zugriff von anderen schützt, zerstört das lustvolle Spiel und damit am Ende die mit dem Spielzeug gesuchte Sozialität.
- Sie schützen den Schwachen gegen die Aggressionen von Starken. Auch hier sind es die destruktiven Wirkungen des Kampfes, die sie vermeiden wollen. Wer haut, ist »böse«, weil er anderen Schmerzen, Angst und Unwohlsein bereitet und die Freude am gemeinsamen Spiel zerstört.
- Unterschiedlichem Verhalten und Vermögen stehen sie tolerant gegenüber. Sie haben Verständnis für die Differenzen in den Neigungen der Kinder und sie akzeptieren die Bedürfnisse ihrer Kameraden, auch dort, wo sie diese nicht teilen. Ihnen ist noch fremd, die Kinder nach einheitlichen Maßstäben zu beurteilen. Sie wollen als jemand Besonderes wahrgenommen werden. Das schützt sie wie andere.
- Sie hegen heftige Sympathien für Freunde, ohne diese für eigene Absichten zu instrumentalisieren. Die dickste Freundin wird behandelt, als wäre sie ein Teil der eigenen Person. Das Kind ist verständnisvoll auf die Freundin eingestellt und für ihre Bedürfnisse sensibel. Das Versprechen, das der Freundin gegeben wird, hat Anspruch auf unbedingte Verbindlichkeit.

All dem liegt ein intuitives Wissen um die Bedingungen der Möglichkeit gelingender Sozialität zugrunde. Der *soziale Sinn* ihrer Vorschläge zur Konfliktlösung besteht darin, mit ihnen darauf zu drängen, dass die als realistisch gedachte und erwünschte Sozialität sein möge: der liebevolle, rücksichtsvolle, durch keine willkürlichen Beschränkungen bestimmte Umgang miteinander. Das Motto dieser Orientierung könnte lauten: Was wäre, wenn es nach mir ginge? Dann wäre ihre Welt in Ordnung!

Gegen diese Wunschvorstellung steht die empirische Erfahrung von Konflikten, in denen diese Bedingungen nicht galten und in denen es deswegen Leiden, Trauer, Streit, Angst gab.

Die vom Bedürfnis nach Harmonie, Sicherheit und Glück gespeiste Orientierung an immer wieder ganz praktisch konkretisierten Bedingungen der Möglichkeit gelingender Sozialität erscheint den Kindern dieser Gruppe so sinnfällig, dass sie vielfach kein rechtes Verständnis für die Problematisierung haben, dass nicht sein kann, was sie vorschlagen. Sie sehen nicht ein, dass Kinder nicht bekommen sollen, was sie wünschen, wenn doch verständlich und erreichbar ist, was sie wünschen. Wenn ihnen etwas versprochen wird für den Fall, dass sie sich vernünftig verhalten und sie dem entsprechen, das Versprechen aber nicht gehalten wird, so können sie das nicht verstehen. Sie wissen aus Erfahrung, dass die Erwachsenen nicht immer dem folgen, was sie gegenüber den Kindern als richtig und gerecht ausgeben. Stattdessen richten sie die Kinder auf eine Wirklichkeit aus, in der mit willkürlich eingeschränkten Lebensbedingungen umzugehen ist: mit der Konkurrenz um Güter und der Knappheit an Gütern, mit fehlender Rücksichtnahme gegenüber den Interessen und Bedürfnissen, mit der Unsicherheit bezüglich der Zuwendung. Die Lösung der daraus resultierenden Konflikte führt immer wieder zu Folgeproblemen: Streit, Enttäuschung, Vertrauensverlust, Unwahrhaftigkeit. Unter der Voraussetzung der Knappheit von Gütern geht es um deren gerechte Verteilung, die so aber nicht möglich ist. Unter der Voraussetzung der Konkurrenz der Kinder um Zuwendung, Lob etc. geht es darum, wie man solidarisch mit denen sein kann, die zu kurz kommen, anstatt zu verhindern, dass sich jemand zurückgesetzt fühlt.

Diesen Kindern leuchtet also nicht ein, dass es Knappheit der Güter geben *muss*: Wenn jemand beim Kindergeburtstag Appetit auf ein weiteres Stück Kuchen hat, soll er es bekommen. Deswegen sollte genug Kuchen da sein. Die Antwort auf die Knappheit entsprechender Güter ist nicht die gerechte Verteilung eines Mangels, sondern die Überwindung der Knappheit. Wenn ein Kind mit Lust eine Figur ausgeschnitten hat, dann sollte sie als eigenständiges Werk anerkannt werden. Das Kind sollte nicht erst dann gelobt werden, wenn es eine Figur ausgeschnitten hat, wie sie die Erzieherin als Modell vorgegeben hat. Mit ihrer Distanzierung gegenüber den Normen und Urteilen der Erwachsenen kann man die Kinder so verstehen: Wo die Vorstellung vom Gerechten und Guten nicht ihre Verwirklichung in der Praxis verlangt, sondern mit ihr immer schon vorausgesetzt wird, dass Gerechtigkeit und das Gute nur eingeschränkt erfüllt werden können, müssen Konflikte entstehen, misslingt am Ende immer wieder Sozialität.

In den den Kindern vorgelegten Szenarien wurde nicht diese Perspektive zugrunde gelegt, sondern realitätsnah von der begrenzten Verfügung über Güter oder der Bewertung der Produkte der Kinder nach den Maßstäben der Erzieher. Die Problematisierung der von den Kindern vorgebrachten Auflösungen der Konflikte im Interview erfolgte folgerichtig so, dass sie auf die ihnen vorgestellte Realität zurückbezogen wurden. Die Kinder waren durchweg bereit zu überlegen, wie sie auf der Basis der einschränkenden Bedingungen zu einer befriedigenden Lösung kommen könnten, um am Ende doch zu erklären, dass allein ihr Vorschlag das Problem lösen würde.

## II

Das bereits im ersten Bericht der Forschungsgruppe zitierte Beispiel, an dem diese überraschende und anhaltend verunsichernde Perspektive für moralisches Urteilen auffällig wurde, sei noch einmal dokumentiert:

Zu einer Tischgruppe gehören sieben Kinder und ein Erzieher. Das Kind, das Geburtstag hat, hat drei kleine Kuchen mitgebracht. Die Kuchen werden jeweils gedrittelt. Es stehen so neun Stücke zur Verfügung. Ein Stück bleibt übrig. Das Kind, das Geburtstag hat, hat einem anderen Kind dieses Stück versprochen. Ein anderes Kind hat noch nicht gefrühstückt und die Erzieherin möchte ihm das zweite Stück geben. Ein drittes Kind, gewohnt immer einen Nachschlag zu bekommen, will ebenfalls das Stück haben. Mit drei unterschiedlichen Gründen wird der Anspruch auf das letzte Stück erhoben. Ein Kindergarten-typischer Gerechtigkeitskonflikt: Alle sollen das Gleiche bekommen und jeder soll seinen Bedürfnissen entsprechend behandelt werden.

Katharina, fünf Jahre alt, zeigte zunächst mit der Nacherzählung des Szenarios, dass sie verstanden hatte, was passiert war und worin das Problem besteht. Ihre spontane Reaktion lautete:

*Katharina:* Ich würde vier Kuchen mitnehmen.

*Interviewer:* Warum?

*Katharina:* Weil dann für alle was da ist.

*Interviewer:* Aber dann haben die anderen auch zwei Stücke!

*Katharina:* Ja, stimmt!

*Interviewer:* Aber das Mädchen hat nur drei Kuchen mitgebracht; was soll sie jetzt machen?

*Katharina:* Der anderen Kindergärtnerin das letzte Stück geben!

*Interviewer:* Aber Julia hat den größten Hunger, weil sie nicht gefrühstückt hat!

*Katharina:* Wenn einer nicht gefrühstückt hat, dann würde ich ihm das letzte Stück geben.

*Interviewer:* Also findest du es gut, dass Julia das letzte Stück bekommt?

*Katharina:* Ja!

*Interviewer:* Jens weint aber und sagt, er möchte auch noch ein Stück haben!

*Katharina:* Dann würde ich sagen, das geht nicht, ich habe kein Stück mehr!

*Interviewer:* Aber Kathrin hat ihm vorher versprochen, dass er am meisten Kuchen essen darf, und dann bekommt er nur ein Stück!

*Katharina:* Wenn man etwas verspricht, muss man es auch halten.

*Interviewer:* Ja, aber er bekommt das Stück nicht, sondern Julia!

*Katharina:* Ich würde vier Kuchen mitbringen, dann sollen alle zwei Stücke essen.

*Interviewer:* Aber Kathrin hat nur drei Kuchen mitgebracht; was würdest du mit dem letzten Stück machen?

*Katharina:* Ich würde es wieder mit nach Hause nehmen!

*Interviewer:* Warum würdest du es wieder mit nach Hause nehmen?

*Katharina:* Weil die sich dann nicht zanken oder wütend werden.

*Interviewer:* Aber Julia hat so großen Hunger; sie hat ja morgens nicht gefrühstückt.

*Katharina:* Vielleicht hatte sie morgens keinen Hunger und sie hat im Kindergarten Hunger bekommen.



*Interviewer:* Ja, sie hat von allen den größten Hunger!

*Katharina:* Dann isst sie das erste Stück fürs Frühstück und das zweite für den Geburtstag.

*Interviewer:* Wie findest du es, dass die anderen sauer werden und anscheinend nicht wollen, dass Julia das Stück bekommt?

*Katharina:* Weiß nicht. (Pause)

*Interviewer:* Du würdest also vier Kuchen mitbringen.

*Katharina:* Ja.

Ausgehend von den inzwischen vorliegenden empirischen Befunden aus ca. 300 Auswertungen soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, welche Bedeutung es hat, dass zu Beginn der soziomoralischen Entwicklung soziale Wirklichkeit so konstruiert wird, dass das Gute und Gerechte in ihr aufgehoben zu sein scheint. Kinder wie Katharina wissen genau, worum es in den Szenarien geht. In diesem Sinne urteilen sie nicht naiv. Sie sind nicht sofort bereit, sich immanent mit dem Problem zu beschäftigen, das ihnen vorgestellt wurde. Darin zeigen sie ein beträchtliches Maß an Eigensinn. Welchen praktischen und welchen kognitiven Status besitzt ihr Einspruch gegen die vorausgesetzte Konfliktlogik? Um diese Frage zu beantworten, soll zunächst das Anschauungsmaterial um analoge Problemlösungen aus den anderen Untersuchungsbereichen erweitert werden.

– Im Solidaritätsszenario sollen die Kinder nach einer Schablone Männchen ausschneiden, die auf die Schultüten der abgehenden Kindergartenkinder geklebt werden. Manche Kinder verschneiden die Figuren, so dass ihnen ein Arm oder ein Bein fehlt oder der Kopf halbiert wurde. Die Erzieherin problematisiert daraufhin vor den Kindern, ob man diese Figuren für die Tüten nehmen könne. Kinder wie Katharina haben verstanden, dass es nicht nur um ein Geschenk für die Erstklässler geht, sondern darum, zu zeigen, dass man schon richtig ausschneiden kann. Sie akzeptieren die Übung, mit der das Körperschema eingeübt werden soll. Es erscheint ihnen selbstverständlich, dass sie so etwas lernen sollen. Aber davon unterscheiden sie das eigensinnige Interesse, das die einzelnen Kinder beim Ausschneiden (oder Malen etc.) verfolgen. Auch das Kind, das eine Figur verschnitten hat, hat etwas hergestellt, das ihm »Spaß« bereitet und das es »gut finden« mag. Es hat vielleicht etwas nach anderen Vorstellungen gestaltet, als es die Aufgabe vorgab. Herausgekommen ist etwas, was von der Norm abweicht: eine »lustige Figur«. Einzelne Kinder urteilen offensiv und allgemein, dass »jede Figur« als kreatives Arbeitsergebnis »schön« sei.

Diese Kinder unterscheiden also den curricularen Sinn der Übung vom Eigenwert der kindlichen Arbeiten. Erst mit der Verbindung und der Unterordnung von diesem unter jenen entsteht ein Problem. So als ob das Kind sagen wollte, lasst uns üben, nach der Schablone auszuschneiden. Die Erzieherin sollte »allen helfen«, die allen gestellte Aufgabe zu beherrschen. Aber das sollte nicht so geschehen, dass ein Klima der Konkurrenz entsteht und alles von der Norm Abweichende abgewertet wird. Solidarität würde in der Praxis aufgehoben, indem Kinder nicht »traurig gemacht« werden, bloß weil sie nicht können, was von ihnen verlangt wird.

In diesem Sinne verweigern sich die Kinder dieser Gruppe der abwägenden Reflexion darüber, ob die Figur aufgeklebt werden solle, wie dem Kind geholfen werden könne und ob es noch einmal einen Versuch starten solle. Stattdessen wird mit Rückgriff auf die subjektive Bedeutsamkeit der Arbeitsstücke festgestellt: Jedes Werk hat einen Wert.

- Im Allgemeinbildungsszenario geht es um die Befähigung der Kinder, eine Schleife zu binden. Eine Schleifebinden-Aktion findet statt. Aber bevor alle Kinder genügend Zeit hatten, das Binden zu lernen, wird die Aktion von der Erzieherin beendet. Ein anderer Punkt steht auf dem Programm.

Kinder wie Katharina verstehen zunächst nicht, warum die Übung abgebrochen wird, bevor sie erfolgreich beendet werden konnte. In ihren Augen nehmen die Erzieher damit die Aufgaben gar nicht ernst, die sie für die und mit der Kindergartengruppe durchführen. Es ist ihnen selbstverständlich, dass die Kinder unterschiedlich gut und schnell in der Lage sind, die gestellten Aufgaben zu bewältigen. Sie sehen kein Hindernis, es so zu üben, dass die Unterschiede ausgeglichen werden. Niemand ist in ihren Augen zu dumm oder ungeschickt zu lernen, was alle lernen sollen. Aber die Erzieherinnen sollten die Übungen so anleiten, dass sie ohne Konflikte ablaufen. Kinder, die die Aufgabe bereits beherrschen, können »mithelfen«. Insofern »würde ich weiter üben lassen und helfen und nicht Kronkorkenmännchen machen«. Für das Leben müsse man das eine können, das andere doch wohl nicht, erläutert ein Kind. Kinder dieses Typs stehen staunend vor der für sie neuen Prozesslogik von Aufgaben, die einem Zeittakt und Wechsel folgen, die so manche daran hindern, zu lernen, was sie lernen wollen. Die Frustration der Kinder entsteht vielleicht erst, weil die Erzieherin ihre Aufgabe nicht so ernst nimmt. Warum sollte das vernünftig sein?

- Im Mündigkeitskonflikt geht es um einen Spaziergang der Kindergruppe in die Stadt. Er ist den Kindern mit Blick auf die ihnen unterstellte Fähigkeit versprochen worden, sich vorsichtig im Straßenverkehr zu bewegen. Der Ausflug entfällt aber, weil eine Begleiterin der Gruppe nicht eingetroffen ist.

Kinder wie Katharina wehren sich gegen die Entscheidung mit dem Hinweis auf das gegebene Versprechen. Sie selbst haben versprochen, dass sie sich bewusst vorsichtig im Straßenverkehr bewegen würden. Die Kinder verstehen nicht, warum nicht das gegenseitige Versprechen entscheidend wurde, sondern das Ausfallen einer Begleiterin. Damit wird letztlich unterstellt, nur bei verstärkter Aufsicht könnte der Ausflug in die Stadt stattfinden.

Es scheint diesen Kindern unsinnig zu sein, nach einem Kompromiss zu suchen, mit dem der Ausflug noch gerettet werden könnte, denn in ihren Augen gilt: Versprochen ist versprochen und im gegenseitigen Vertrag wurde vereinbart, dass die Kinder auf der Straße aufpassen (»Wir gehen Hand in Hand über die Straße«). Sie würden sich nicht anders verhalten, wenn noch mehr Erwachsene mitgingen. Das ungehaltene Versprechen verweist auf ein Misstrauen der Erzieherin, das ein Problem schafft: den Ärger der Kinder über die ausgefallene Aktion, die Umstellung auf ein anderes Programm, gegenseitige Verdächtigungen über die Motive. Es gäbe kein Problem, würden die Spielregeln eingehalten. Die Kinder zeigen, dass sie die Erziehungsabsicht anerkennen. »Wir müssen lernen, über die Straße zu

gehen.« Zugleich betrachten sie die Ankündigung vorsichtigen Verhaltens als einen Beleg dafür, dass sie gelernt haben, was ihnen vermittelt werden sollte. Irgendetwas stimmt nicht: Wenn die Erzieherin aus Angst, die Kinder würden nicht vorsichtig sein, ihnen gar nicht möglich macht zu zeigen, dass sie sich richtig verhalten können, dann gibt es gar keinen Grund für die Kinder, sich anzustrengen, mündig zu werden.

- Im Szenario zu möglichen Konflikten im Bereich der Freundschafts- und Liebesmoral geht der Konflikt aus von einer Reise der Familie zur Großmutter ins Altersheim. Das Kind wird im Szenario energisch aufgefordert, zur Oma liebevoll zu sein, auch wenn es sich ein wenig ekle vor deren Mundgeruch. Die Oma verwöhne das Enkelkind, also müsse es besonders nett zu ihr sein.

Die Kinder verstehen nicht, warum es besonderer Begründungen dafür bedarf, zur Großmutter liebevoll zu sein. Auch wenn das Kind in der Geschichte sie nicht so gerne küsse, tue das der Zuneigung keinen Abbruch. Einige Kinder können sich nicht vorstellen, dass Mundgeruch sie selbst daran hindern würde, die Oma zu umarmen: »Ich würde die Oma trotzdem küssen!« Die Kinder scheinen mit ihrem Unverständnis gegenüber den Erwägungen der Eltern ausdrücken zu wollen, dass etwas Selbstverständliches nicht begründungsbedürftig ist. Erst indem es besonderer Argumente und Abwägungen bedürfe, würde es problematisch. Man habe die Großmutter lieb, weil man sie lieb habe, nicht weil sie es verdient habe, dass man sie lieb hat.

Darin drückt sich ein Vertrauen in die Voraussetzbarkeit von Zuwendung und Liebe aus. Wo sie existiert, versteht sie sich von selbst, ist sie völlig ungetrübt von Erwägungen, die ein kalkulierendes Interesse (Oma verwöhnt dich, wenn du lieb zu ihr bist) oder Tauscherwägungen (Oma hat dich so sehr verwöhnt, dass du ihr ruhig einen Kuss geben kannst) ausdrücken. Es gibt in diesem Sinne keine (moralische) Pflicht zur liebevollen Zuwendung, sondern allein deren praktischen Vollzug. Die Eltern verkomplizieren die Situation mit Rückgriff auf Erwägungen, deren Sinn den Kindern entweder verborgen bleibt oder ihnen als unsinnig erscheint.

- Mögliche Konflikte im Umgang mit Gütern werden an einem für Kindergartenkinder typischen Konsumartikel festgemacht. Zum Zeitpunkt der Erhebungen waren Frufo-Joghurt-Becher in Mode gekommen. Sie enthalten neben Joghurt ein Spielzeug. Der Becher selbst funktioniert wie eine kleine Frisbee-Scheibe. Weil andere Kinder den Frufo-Becher bekommen und damit im Kindergarten spielen, will das Kind im Szenario auch einen solchen haben. Die Mutter lehnt das mit dem Hinweis auf den Preis und die Tatsache ab, dass das Kind schon allerlei kleines Spielzeug dieser Art habe, mit ihm aber nicht spiele.

Die Kinder dieser Gruppe erkennen zwar das Problem, dass sie nicht alles bekommen können, was sie wollen, aber sie empfinden die konkrete Beschränkung als willkürlich. Sie verstehen nicht, was gegen den Frufo-Becher spricht: Der Joghurt ist lecker und zusätzlich erwirbt man ein Spielzeug. Was ist daran schlecht? Wenn die »Mama genug Geld hat, soll sie doch den Becher kaufen.« Obwohl diese Voraussetzung in der Geschichte wohl gegeben ist, gibt es Streit. Am besten wäre es, wenn überall genug Geld da wäre, alles kaufen zu können, was man wolle, des-

wegen aber noch nicht immer müsse. Es stehe ja jedem frei, nur das zu kaufen, »was man schön fände«.

Der Umgang mit Gütern wird hier als freie Verfügbarkeit über alles durch alle entworfen. Unter dieser Voraussetzung gibt es keinen Streit unter den Kindern und auch keinen mit den Eltern. Es sei doch schön, wenn man nicht immer sparen müsse. Und wenn alle alles haben *können*, dann gibt es auch keinen Ärger mehr unter Freunden, bloß weil die einen haben, was die anderen nicht bekommen. Es wäre dann nicht mehr entscheidend, ob jemand etwas hat, was der andere nicht hat. Ja, er brauche es nicht mehr zu haben, weil er weiß, er könnte es jederzeit erwerben.

### III

Aus beidem, der spontan gefundenen Lösung für das aufgeworfene Problem und ihrer problematisierenden Kontextualisierung, entsteht ein Spannungsverhältnis, das bereits am Beginn der Entwicklung moralischer Urteile virulent wird: Soll man darauf drängen, die Wirklichkeit auf das zu verpflichten, was sie normativ zu sein verspricht, sein will, sein sollte? Oder sollte man sich pragmatisch verhalten, indem man die Bedingungen akzeptiert, die gemessen am denkbaren Guten und Gerechten lediglich das relativ Gerechte und Gute zu finden erlauben? Geht es also darum, den vierten Kuchen zu verlangen, damit es gerecht zugeht und alle Kinder zufrieden gestellt werden können, oder darum, eine begründete Entscheidung darüber herbeizuführen, welcher der drei Kandidaten am ehesten Anspruch auf das Stück hat?

Die große Mehrheit der Kindergartenkinder zeigt anders als Katharina mit ihrer Antwort auf die ihnen vorgestellten Konflikte die Bereitschaft und Fähigkeit, eine pragmatische Lösung herbeizuführen. Diese Kinder nehmen den Konflikt als Normalfall einer Praxis an, die auch mit ihren Einschränkungen für sie Geltungskraft besitzt. In den Szenarien kollidieren für sie nicht Ansprüche (an Gerechtigkeit, Solidarität, Zuwendung) mit einer Realität, in der die Knappheit der Güter, die Abgrenzung vom Schwachen, die Vernachlässigung eines Nächsten existiert. Wenn ein Kind Figuren nicht so ausschneidet oder bemalt, wie es der Anweisung der Erzieherin entspricht, dann wird die Arbeit kritisiert. Das ist normal und auch dann in Ordnung, wenn das kritisierte Kind traurig wird. Es wird überlegt, wie man es trösten und auffordern kann, es noch einmal zu versuchen. Auf der Basis solcher Erfahrungen richten diese Kinder ihre Erwartungen an die Erzieher ein. Sie wollen sich im Kindergarten möglichst schnell zurechtfinden und suchen von daher im Verhalten der erfahrenen Kinder und der Erzieher nach den Mustern, denen sie folgen sollen. So fragen sich die Kinder, wer das letzte Stück bekommen sollte: Wenn das Versprechen des Geburtstagskindes am höchsten bewertet wird, dann eben das Kind, dem es versprochen worden ist. Der »Vielfraß« soll leer ausgehen und die Erzieherin mit der »Mutter des Kindes schimpfen«, das kein Frühstück bekommen hat.

Ganz anders reagieren Kindergartenkinder wie Katharina (es handelt sich um 20% der Befragten), indem sie die eigene Umdeutung des Konflikts und damit ihre Lösung gegen die durch das Szenario nahe gelegte stellen. Ihre Behandlung des Konflikts folgt anderen Vorstellungen über das Zusammenleben. Mit ihnen würden in den Augen dieser Kinder die geschilderten Konflikte nicht etwa bloß im Einzelfall gelöst, sondern überhaupt unmöglich gemacht.

Die Interviews dieser Gruppe zeigen, dass die wie spontan wirkende Umdeutung der Situation bewusst gegen deren realistische Bearbeitung vorgenommen wird. Wiederholt erinnert der Interviewer etwa Katharina daran, es gäbe nur drei Kuchen zu verteilen. Dennoch insistiert sie darauf, dass vier Kuchen besser seien. Damit wird die Lösung nicht nur in dem Sinne kreativ, dass ein anderer als der immanent vorgezeichnete Weg der Problembearbeitung erwogen wird. Katharina zeigt vielmehr in den Argumenten, wie genau sie bedacht hat, was sie vorschlägt. In dem von ihr bislang eingeübten Register zur Lösung sozialer Probleme ist noch Platz für eine Option, die nicht zufällig, sondern systematisch die Aufhebung des vom Kindergarten her vertrauten Problems bedeuten würde: Wenn alle bekommen, was sie bekommen wollen, weil für alle vorhanden ist, was sie begehren, gibt es keinen Streit mehr, und es geht nicht nur darum, einen Mangel gerecht zu verteilen, den Streit zu kanalisieren.

Die Kinder schlagen ihre Lösungen im Wissen darum vor, dass sie angesichts der Definitionsmacht der Erwachsenen unrealistisch sind. Sie geben zu erkennen, dass sie sehr wohl wissen, dass Konflikte üblicherweise anders geregelt werden. Dagegen richtet sich ihr: »Wenn es nach mir ginge, ...!« Die normalen Regeln sind solche, mit denen geklärt wird, wer am ehesten das letzte Stück Kuchen bekommen sollte, wie man einem Kind hilft, das Männchen richtig auszuschneiden, dass man zur Großmutter besonders lieb ist, wenn sie einen zuvor verwöhnt hat. Die Kinder haben erfahren, dass sie nicht den Einfluss haben, diese Regeln außer Kraft zu setzen. Deswegen erscheint ihnen ihre Idee aber noch nicht als falsch. »Ich verstehe nicht, warum Papa das so gemacht hat [ein Versprechen nicht eingehalten; d.V.], aber er hat es gemacht. Er kann das machen.« Von daher taucht in allen Interviews der Konjunktiv auf. »Ich würde die Figuren aufkleben ...« Wenn es nach dem Kinde ginge, würden sie selbstverständlich als Schmuck für die Schultüte genutzt.

Unrealistisch ist der Vorschlag nicht im praktischen Sinne: Neben den »richtigen« könnten auch die »witzigen Figuren« aufgeklebt werden. Irreal wird der Vorschlag allein mit Bezug auf die Funktion, unter der die Arbeit steht: Alle sollen zeigen, ob sie eine Figur nach einer Schablone ausschneiden können. Der Lohn dafür besteht in der Wahl des Männchens für die Tüte. Sobald nicht die Norm des richtigen Männchens zum Bewertungskriterium erhoben wird, sondern z.B. ein ästhetisches Urteil gefällt wird, verändert sich die Situation völlig. Aus dem »verschnittenen Männchen« wird ein individuelles Werk und schönes Geschenk für ein Schulkind. Die Erzieherin müsste nicht mehr darüber nachdenken, wie man das Kind tröstet, das die Aufgabe nicht geschafft hat, und wie man es ermutigt, es erneut zu versuchen. Solidarität mit dem Schwachen erübrigte sich angesichts des Fehlens der erst durch die Übung hervorgerufenen Schwäche.

»Ich würde vier Kuchen mitbringen.« Dieser Vorschlag ist anders realistisch und unrealistisch als die Lösung des Männchenproblems. Als realistisch erscheint er in der konkreten Form: An den vierten Kuchen hätte die Mutter ja wirklich denken können. Er wird erst unrealistisch mit der Unterstellung, Katharinas Idee enthalte ein generelles Prinzip: die Verfügung über alles durch jeden. Dass unabhängig von dieser utopischen Extrapolation beim Kindergeburtstag jeder das Gleiche bekommt und zusätzlich jeder, was er individuell benötigt, ist, wie viele praktische Situationen, in

denen mehr Kuchen als erforderlich vorhanden ist, zeigen, eher eine einfache Bedingung für Gerechtigkeit und den Umgang mit Gütern.

Sobald es um die persönliche Zuneigung der Erwachsenen zu den einzelnen Kindern geht, also nicht um materielle Güter, mag die Lösung Katharinas unrealistisch erscheinen. Viele Kinder werden um den Zuwendungszuschlag kämpfen, weil sie sicher sein wollen, dass sie am meisten geliebt werden. Wo jedes Kind aber gewiss sein kann, dass es immer in dem Maße geliebt wird, in dem es Liebe benötigt, wird der Verzicht auf dieses Prinzip des Mehr-als-der-andere keinen Verlust bedeuten. Bestimmend für das Erleben der Kinder ist in der Regel aber nicht diese Sicherheit, sondern die Angst, zu kurz zu kommen.

Die realistischen Einschränkungen setzen als notwendig voraus, was Katharina noch gar nicht zu kennen bzw. anzuerkennen scheint: die automatisch einsetzende eifersüchtige Aufmerksamkeit, wer das letzte Stück bekommt. Sie mobilisiert den Wunsch, auch dann noch ein weiteres Stück zu bekommen, wenn man es gar nicht essen will, sondern nur sich und den anderen beweisen, dass man wie andere mehr bekommen kann. Aus der Sicht einer Sozialisationserfahrung, in der früh gelernt wurde, das eigene Interesse gegen das anderer zu verfolgen, ist der Grundgedanke von Katharina also wirklich utopisch und naiv. Aber er ist zugleich das Gegenteil. Für den, der nicht schon von vornherein gelten lässt, was als Konkurrenz um Zuwendung und Güter, als Produktion von Schwäche etc. sich reproduziert, hat dieser Gedanke eine überzeugende Sinnhaftigkeit. Kinder wie Katharina können sich im Augenblick, in dem sie die Wirklichkeit erleben und erfahren, jedenfalls noch eine vorstellen, in der immer gilt, was gelten sollte.

Nimmt man die Lösungen für sich, so wird ihr Realismus für den realistischen Beobachter irritierend: Nichts spricht dagegen, einen vierten Kuchen mitzubringen. Mit einer so einfachen Entscheidung wäre tatsächlich das Problem gelöst, jedenfalls unter Kindern, die denken wie Katharina und nicht so wie Jens, der durch seine Angst bestimmt wird, nicht genug zu kriegen. Wenn Liebe eine selbstverständliche Basis hat, wird sie nicht mit Küssen auf die Probe gestellt. Die Falschheit vorgespielter Gefühle entsteht erst, wo die authentischen Gefühle Kränkungen hervorrufen. Das tun sie aber doch nur, wenn man aus Angst vor nicht erlebter Liebe zu Mitteln greift, sie sich instrumentell zu verschaffen. Einer solchen Überlegung zu folgen, ist Kindern wie Katharina noch fremd, auch wenn sie sie aus der Beobachtung der Erwachsenen kennen.

Katharinas Naivität ist demnach eine vor dem Realitätsprinzip, nach dem man lernen muss, Mangel kompensierend gerecht zu verwalten, Liebe sich zu ertauschen, Schwäche als abweichendes Verhalten von einer Norm zu vermeiden usw. Wer realistisch ist, sucht nach praktischen Lösungen, die sich immanent auf die Situation beziehen.

Moralische Urteile bewegen sich in diesem Rahmen: Gerecht ist etwa Gleichbehandlung, auch wenn evident wird, dass nicht alle gleich behandelt werden können, wenn man der einzelnen Person gerecht werden will. Gegen die schulisch vielfältig ritualisierte Konvention der Gleichbehandlung kann dann die Ausnahme von der Regel gefordert werden, ein Kompromiss, mit dem beide Formen der Gerechtigkeit scheinbar erfolgreich miteinander vermittelt werden können. Zuweilen kommt es bei

den älteren Schülern zu einer subversiven Kritik am Leistungsprinzip, indem gefordert wird, dass der Lehrer einfach individuelle Unterschiede bei seiner Notengebung berücksichtigen möge. »Bloß erwischen sollte er sich nicht lassen«, sagte ein Oberstufenschüler.

Das alles ist realistisch, aber ist es deswegen auch schon moralisch? Ist die Verweigerung gegenüber einer Realität, die selbst Unrecht schafft, nicht *die* moralische Haltung jenseits der immanenten Moral, zumal dann, wenn sie nicht abstrakt eingefordert wird, sondern mit der praktischen Phantasie auftritt, die die Lösungen dieser Gruppe von Kindern auszeichnet?

#### IV

Ich möchte vermuten, dass diese Interpretation leichter mit Zustimmung rechnen könnte, wenn nicht allein die jüngsten Probanden sich so verhielten, sondern auch Jugendliche und Erwachsene. Die Lesart für das Verhalten der hier geschilderten Kindergartenkinder als »naive Überwindung der Kälte verursachenden Strukturen« wird belastet mit einer anthropologisch prekären Unterstellung: Es sieht ja fast so aus, als ob diese kleinen Kinder die wahrhaft Guten sind, während die mit den gesellschaftlichen Widersprüchen vertrauten und ihnen folgenden Menschen die moralisch entarteten sind. Diese rousseausche Provokation vom unschuldig guten Kind, das so aus der Hand des Schöpfers kommt und das in der Hand der Menschen/der Gesellschaft moralisch korrumpiert wird, drängt sich mit dem Material förmlich auf. Die Kinder stehen vor der Erfahrung einer Gesellschaft, in der nicht gilt, was für sie ihrem Bedürfnis nach Glück entsprechend gelten sollte. Moral hat von daher ihren Ort im Widerspruch gegen die Verhältnisse. Der der Kinder ist radikal, weil er eine andere Welt einfordert.

Moral, die von der Möglichkeit einer bestimmten Negation absieht, arbeitet sich ab an den als gegeben akzeptierten schlechten Verhältnissen. Mit Moral wird gegen diese opponiert, ihr Ziel ist die Besserung der Verhältnisse. Wo Mündigkeit oder Solidarität nicht bloß durch Milderung von Fremdbestimmung oder Konkurrenz angestrebt wird, sondern gegen diese verwirklicht wird, löst sich die moralische Norm in Praxis auf. Das bedeutet aber zugleich notwendig, dass sie dort als Norm nicht mehr sichtbar wird. So gibt es für Katharina paradoxerweise noch nicht die Norm der Gerechtigkeit, sondern allein eine Idee ihrer Verwirklichung. Die Forderung der Gerechtigkeit der Verteilung entfiele, wenn vier Kuchen vorhanden wären. Wie man dem die Figuren verschneidenden Kind helfen könne, wäre kein Thema mehr, wo die Menschen miteinander so umgehen, dass sie keine Schwachen mehr produzieren, denen gegenüber Solidarität gefordert wäre. Gerechtigkeit stünde dann nicht mehr im Spannungsverhältnis zwischen der Gleichbehandlung aller und der Rücksicht auf individuelle Unterschiede. Die Menschen akzeptierten ihre Unterschiede, sie könnten »ohne Angst anders sein« (Adorno) und ihre Lebensverhältnisse wären so gesichert, dass sie gar nicht mehr das Bedürfnis nach Gleichbehandlung hätten.

Diesen utopischen Gedanken einer versöhnten Menschheit, in dem die Moral in der Praxis aufgehoben ist, reflektieren die Kinder nicht, sie operieren mit ihm praktisch, indem sie gegen die ihnen vorgestellten Konfliktlagen eine Situation erfinden,





in der diese nicht mehr bestehen. Ihr Motiv dafür mag eher naiv hedonistisch sein, weil sie vor allem am erfüllten Glück der Bedürfnisbefriedigung und damit an der Abwesenheit von Trauer und Streit, Arbeit, Kampf interessiert sind. Aber es wäre wohl kurzschlüssig, ihren Erwägungen deswegen eine moralische Qualität abzusprechen. Ihr Widerspruch ist der gegen Regeln und Verhältnisse, in denen sie sich unwohl fühlen.

Die praktische Konsequenz ihrer Vorschläge wäre eine versöhnte Menschheit. Zu fragen ist: Woher, wenn nicht aus der Idee einer solchen verwirklichten Sozialität soll später in den realistisch gestimmten Phasen der Entwicklung des moralischen Urteils der Widerspruch gegen die ungerechte und die schlechte Welt erwachsen? Könnte es nicht sein, dass wir einmal wie Katharina gedacht haben müssen, damit wir auch gegen die Hermetik der Kälte uns deren Aufhebung wünschen und vorstellen können?

Wer Kälte an sich erfährt, begehrt dagegen auf, weil er an ihr leidet. So könnte man gegen diese These argumentieren. Das Bedürfnis nach Wärme entsteht aus dem Unwohlsein in der Kälte, Wärme muss dafür nicht vorher erfahren worden sein. Wir haben lernen müssen, und werden es mit den anderen Studien zeigen, wie selten der Widerspruch noch dort vernehmbar ist, wo das Unrecht, das aus der Kälte folgt, den Heranwachsenden evident ist. Ohne die Utopie, Kälte sei gänzlich zu tilgen, fällt es augenscheinlich schwer, sich nicht in ihr einzurichten, nach den kleinen Fluchten aus ihr zu suchen, die uns suggerieren, wir könnten in der Kälte Wärme herstellen.

Dass Erwachsene sich aufgefordert sehen, Kinder wie Katharina auf den Boden der Tatsachen zu bringen, ist verständlich und problematisch zugleich: Sie müssen sie auf die Realität der Kälte vorbereiten. Aber unsere Beispiele zeigen auch, wie blind sie dabei die Bedingungen hinnehmen, die sie selbst schaffen. Ethiker reflektieren das in ihren Bemühungen, wenn sie moralische Konflikte als Gegebenheiten akzeptieren, um zu untersuchen, was in ihnen als das Richtige erscheint. Damit moralisieren sie die Wirklichkeit, statt sie so zu kritisieren, dass sie an ihrem eigenen Seinsanspruch gemessen zu Protest führt.

Kinder wie Katharina urteilen praktisch und *damit* moralisch. Sie sind, sowohl was die pädagogisch ihnen gegenüber vorgetragenen Normen des Guten und Gerechten angeht (Ansprüche an das Verhalten), als auch gegenüber den Riten des Umgangs (wie Lern- oder Erziehungsformen und Formen der Konfliktlösung) abwehrend. Sie haben für beides bereits genügend Anschauung im Kindergarten erworben. Konflikte haben ihnen gezeigt, dass sie sich am liebsten nicht auf ihre Voraussetzungen einlassen würden. Sie diskutieren nicht nur Möglichkeiten, mit dem Schwachen solidarisch zu sein, sondern schlagen Umgangsformen vor, mit denen jeder freundlich zu jedem sein kann. Indem sie das Kind gegen die Zumutung schützen, eine Schwäche zu zeigen, machen sie deutlich, dass sie ein Konkurrenzsystem nicht wollen. Deswegen blicken sie auf die ausgeschnittene Figur als ein eigensinniges Werk, das sie je nach Laune als witzig oder schön bezeichnen und damit bestätigen.

Die mit dem Muster dargestellte »naive Überwindung der Kälte verursachenden Strukturen« stellt den möglichen Beginn einer soziomoralischen Entwicklung dar, in deren Verlauf die Kinder lernen müssen, sich mit einer Realität auseinander zu setzen,

- in der sie sich besser keinen vierten Kuchen ausdenken, weil oft nur drei (eben zu wenig) da sind, die man gerecht verteilen muss,
- in der nur noch die nach einer Schablone angefertigten Figuren hergestellt werden, weil die anderen nur Schwierigkeiten machen,
- in der immer nur ein paar Minuten etwas, was alle lernen sollen, geübt werden kann, weil danach bereits wieder etwas anderes auf dem Programm steht,
- in der moralischer Druck auf die Kinder ausgeübt wird, demonstrativ lieb zu sein, obwohl sie es von sich aus in ihrer Art schon sind,
- in der der Frufo-Becher mit dem Hinweis darauf nicht gekauft wird, dass er zu teuer wäre, ihn dennoch zu kaufen einer Verwöhnung gleichkäme, die den kindlichen Konsumismus förderte, der zu bekämpfen ist, zugleich aber der Konsumismus in Familie wie Gesellschaft bestimmend ist.

Unter solchen Voraussetzungen gibt es dann nur noch ein moralisches Urteil unter den hingenommenen Bedingungen für bürgerliche Kälte. »Katharina« wird bereits in der Grundschule so erfolgreich mit der Realität konfrontiert, dass sich Urteile wie die gezeigten (mit der Ausnahme eines Grundschülers) nicht mehr finden lassen.