

Aufenanger, Stefan

Erziehung gegen Gewalt im Kindergarten

Schmälzle, Udo [Hrsg.]: *Mit Gewalt leben. Arbeit am Aggressionsverhalten in Familie, Kindergarten und Schule.* Frankfurt am Main : Knecht 1993, S. 88-122



Quellenangabe/ Reference:

Aufenanger, Stefan: Erziehung gegen Gewalt im Kindergarten - In: Schmälzle, Udo [Hrsg.]: *Mit Gewalt leben. Arbeit am Aggressionsverhalten in Familie, Kindergarten und Schule.* Frankfurt am Main : Knecht 1993, S. 88-122 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-13992 - DOI: 10.25656/01:1399

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-13992>

<https://doi.org/10.25656/01:1399>

Nutzungsbedingungen

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. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Erziehung gegen Gewalt im Kindergarten

Einleitung

Wenn wir die öffentlichen Diskussionen über Gewalt in der Gesellschaft und in pädagogischen Institutionen in letzter Zeit verfolgen, dann spielt der Kindergarten nur eine untergeordnete Rolle. Nur am Rande erscheinen Berichte über zunehmende Gewalttätigkeiten auch zwischen Kindergartenkindern. Dabei wird weniger auf die Bedingungen im Kindergarten eingegangen als auf die Herkunft der Kinder. So werden diese Kinder häufig jenen Familien zugeordnet, die aus sozialen Brennpunkten stammen oder die sich in Belastungssituationen befinden. Auch wird dem – unterstellten – hohen Fernseh- bzw. Videokonsum der Kinder eine Schuld zugeschrieben: Das häufige Anschauen von Filmen mit aggressiven Handlungen führe – so die Argumentation – zu gewaltbezogenen Verhaltensweisen bei den Kindern. Nun stellt sich natürlich zu recht die Frage, ob all die hier aufgeführten Annahmen berechtigt und ob die unterstellten Wirkungen des Fernsehens wirklich so nachzuweisen sind. Da dies mehr empirisch zu beantwortende Fragen sind, auf deren Antwort das pädagogische Handeln vor Ort nicht einfach warten kann, wird im folgenden ein anderer Weg eingeschlagen. Erziehung gegen Gewalt wird als ein grundlegender Bestandteil jeglicher Erziehung angesehen, die vor allem als moralische Erziehung verstanden wird.

Der folgende Beitrag will aufzeigen, daß eine Erziehung gegen Gewalt im Sinne der Lösung von zwischenmenschlichen Konflikten mit Mitteln, die den anderen in

seiner Person achten, möglich ist. Dazu wird zuerst auf eine theoretische Konzeption eingegangen, die die moralische Dimension der Thematik eingrenzt und gleichzeitig unterbaut. Anschließend werden einige Forschungsansätze referiert, die sich mit dem Denken und Handeln von Kindern im Umgang mit moralischen Konflikten beschäftigen. Auf der Grundlage der eingeführten Theorien sowie der Forschungsergebnisse wird dann ein pädagogischer Ansatz skizziert, der zur Erziehung gegen Gewalt auch im Kindergarten einsetzbar ist. Umsetzungsbeispiele schließen den Artikel dann ab.

›Mit Gewalt leben‹ – so der Titel des vorliegenden Buches – könnte unterstellen, daß es aus der Sicht der Pädagogik und Erziehung hoffnungslos sei, sich dem Thema ›Gewalt‹ überhaupt noch anzunehmen. Geht man nämlich davon aus, daß ein Hauptteil der Gründe für gewalttätiges Handeln in unserer Gesellschaft in den sozialen Bedingungen von Familien und pädagogischen Institutionen (zum Beispiel Schulen) zu suchen sei, dann müßten zuerst diese Bedingungen verändert werden, bevor Erziehung überhaupt erfolgreich sein könnte. Nun mag dies auch richtig und ein wichtiger Weg unter vielen anderen sein, es darf aber dabei nicht vergessen werden, daß es Menschen sind, die diese Veränderungen bewirken können, und daß es auch Menschen sind, die an dem Gegebenen dieser Institutionen gerne festhalten und nichts verändert haben wollen. Wir müssen also bei beiden Aspekten ansetzen, wenn wir etwas in unserer Gesellschaft ändern wollen: bei den Menschen und den Institutionen. Die Menschen müssen einerseits befähigt werden, Gewalt als etwas nicht den Menschen Zugehöriges zu verstehen, und andererseits sollen sie an der Veränderung gesellschaftlicher Institutionen mitwirken können.

In dieser Forderung schwingt eine für den vorliegenden Ansatz wichtige Unterstellung mit, die noch näher ausge-

in: Schmölzle, Udo (Hrsg.): Mit Gewalt leben.
Arbeit am Aggressionsverhalten in Familie, Kindergarten
und Schule. Frankfurt/Main 1993, S. 89-102.

führt werden muß. ›Mit Gewalt leben‹ kann aus der Sicht der Fatalisten so verstanden werden, als ob wir uns damit arrangieren und abgeben müssen, daß der Mensch gewalttätig ist bzw. es bevorzugt, soziale Konflikte mit Hilfe von Gewalt zu lösen. Dieser Sichtweise soll hier entschieden entgegengetreten werden, denn das dahinterstehende Menschenbild erscheint aus soziologischer bzw. erziehungswissenschaftlicher Sicht recht zweifelhaft. Ohne auf die entsprechenden Ansätze näher eingehen und sich mit ihnen auseinandersetzen zu wollen, werden im folgenden Ansätze, die sich bei der Frage von Ursachen der Gewalt an genetischen Anlagen oder Triebmodellen orientieren, außer acht gelassen. Im Gegensatz zu diesen Sichtweisen, daß Gewalt nun mal ein menschlicher Weg der Konfliktlösung sei, wird hier der Standpunkt vertreten, daß der Mensch in erster Linie ein soziales Wesen ist, welches sich durch die Grundformen des sozialen Handelns definiert: Kooperation und Kommunikation. Aus dieser Perspektive soll auch das Thema angegangen werden, d. h., daß ich mich nicht für irgendwelche (sozial-)psychologische oder soziologische Theorien der Entstehung von Gewalt interessiere, sondern die Frage nach den Bedingungen von Kooperation und Kommunikation und ihrem Gelingen stelle. Die dabei zu vertretende These besagt, daß die Anwendung von Gewalt auf einer nicht voll ausgebildeten moralischen Urteilsfähigkeit beruht, in der die Prinzipien von Fairness, Reziprozität, Gleichheit und Billigkeit noch nicht voll zur Anwendung kommen. Eine moralische Erziehung hätte – so die Forderung – ihre Ausbildung hervorzurufen.

Doch zurück zu Kooperation und Kommunikation: Diese den Menschen nicht ausschließlich, aber in Abgrenzung von den Tieren bestimmenden Formen geben ihm seine Bedeutung in der Auseinandersetzung mit der Natur und mit seinesgleichen. Die Angewiesenheit auf

Kooperation und Kommunikation ist eine anthropologische Konstante und ergibt sich aus dem Mangel an Instinkten bzw. festgelegten Verhaltensmustern, die im Gegensatz zum Menschen das Tierreich kennzeichnen. Um als soziales Wesen – egal ob als Individuum oder als Gattungswesen – zu überleben, muß der Mensch kooperieren und kommunizieren. Da ihm diese Fähigkeiten nicht angeboren sind, muß er sie im Laufe seiner Entwicklung lernen. Aus diesem Sachverhalt ergibt sich die Notwendigkeit der Erziehung.

Bevor ich aber auf die Bedeutung von Erziehung eingeehe, soll der Stellenwert der Gewalt in den Prozessen der Kooperation und Kommunikation diskutiert werden. Die Anwendung von Gewalt ist eine mögliche Reaktion, wenn Kooperation und Kommunikation mißlingen. Die vernünftige Alternative wäre aber die Verständigung über die entstandenen Schwierigkeiten. Die Bedingungen einer gelungenen Kooperation bzw. Kommunikation verlangen die gleichen Fähigkeiten, wie sie zur Verständigung bei mißlungener Kooperation und Kommunikation notwendig sind. Gewalt wird dann als Lösung gewählt, wenn dem handelnden Subjekt diese Kompetenzen entweder nicht zur Verfügung stehen oder ihre Verwirklichung aufgrund anderer Umstände be- bzw. verhindert wird.

Welches sind nun die Bedingungen, die Kooperation und Kommunikation sowie eine auf Verständigung zielende Kommunikation ermöglichen? Im folgenden soll dazu auf entsprechende sozialwissenschaftliche Ansätze Bezug genommen werden, die sich in den letzten beiden Jahrzehnten herausgebildet haben und insbesondere mit dem Namen Jürgen Habermas verbunden sind. Habermas hat sich in einem Teil seiner Arbeiten nämlich dafür interessiert, welche Fähigkeiten Menschen haben müssen, um ›sinnvoll‹ miteinander kooperieren und kommunizieren zu können, und wie sich solche Bedingungen

auch plausibel als notwendige – im Sinne einer philosophisch reflektierten Rationalität – begründen lassen. Wenn wir diese Fähigkeiten beschreiben können, dann läßt sich nämlich auch sinnvollerweise nach ihrem Erwerb fragen bzw., welche Lernprozesse für ihre Ausbildung initiiert werden müssen und welchen Beitrag die Erziehung dabei leistet. Jürgen Habermas¹ – und im Anschluß an ihn auch Detlef Garz² – geht davon aus, daß sich der Mensch für verständigungsorientiertes Handeln und Kooperieren verständlich ausdrücken und die Wahrheit sagen muß, wahrhaftig sein sollte und nur berechtigterweise auf Normen und Werte sich berufen darf. Habermas hat diese vier Grundvoraussetzungen mit spezifischen Weltansichten verglichen: Der Wahrheitsaspekt gilt für die Sachwelt; in ihm mache ich eine Aussage über einen Sachverhalt, und mein Handlungspartner muß sich darauf verlassen können, daß diese Aussage dem Sachverhalt auch angemessen und keine Täuschung ist. Mit dem Aspekt der Wahrhaftigkeit spreche ich meine Verlässlichkeit gegenüber anderen an, die darauf vertrauen müssen, daß von mir der mit jeder Rede thematisierte Beziehungsaspekt auch ernstgemeint ist und ich in meinem Handeln verlässlich bin. Und der Aspekt der Richtigkeit verlangt von mir, sich nur auf auch für mein Handeln geltende Normen zu berufen und diese in Kooperationen auch nur berechtigt anzuwenden. Und die Sprache ist natürlich diejenige unerläßliche Voraussetzung, um sich überhaupt verständigen zu können.

Wenn Menschen nun diese Aspekte in Kooperation und Kommunikation richtig einsetzen wollen, dann müssen sie entsprechende Fähigkeiten beherrschen. Für die Auseinandersetzung mit der Sachwelt benötigen sie kognitive Kompetenzen, die helfen, sachangemessen Wahrheitsurteile auszusprechen. Um in Sozialbeziehungen Fragen des richtigen Handelns sinnvoll beantworten zu können, muß

man moralische Urteils- und Handlungskompetenz vorweisen. Und die Wahrhaftigkeit kann dann gewährleistet werden, wenn das handelnde Subjekt sich durch ein stabiles Ich auszeichnet, also Beziehungen zur Außenwelt nicht durch Abwehrmechanismen reguliert werden. Letztlich muß man – wie schon erwähnt – sprachliche Kompetenzen aufweisen, d. h. zum Beispiel, grammatisch richtige Sätze produzieren oder die Semantik der einzelnen Wörter kennen.

Kommen wir aber nun wieder zurück zur Frage nach der Gewalt bei der Lösung von Verständigungsproblemen im Kooperationsprozeß. Auf dem hier aufgezeigten Weg von Habermas mit den genannten Bedingungen gelingender Verständigung aufbauend, können wir nun präziser bestimmen, welche Voraussetzungen herrschen müssen, daß bei einem Mißlingen von Kooperation und Kommunikation nicht die Möglichkeit der Gewalt, sondern die der Verständigung als Alternative gewählt wird. Die im folgenden zu vertretende These nimmt diesen Gedanken auf und behauptet, daß bei einer gelungenen Sozialisation die Fähigkeiten zu einer vollen Entfaltung der aufgeführten Kompetenzen sowie zur angemessenen Verständigung in Konfliktlagen im Sinne moralischer Kompetenz und stabilem Ich führt, um gewaltbezogene Konfliktlösungen zu vermeiden bzw. gar nicht erst in Erwägung zu ziehen. Erziehung gegen Gewalt wäre also nicht ein gesondertes pädagogisches Programm, sondern schon Bestandteil der ganz normalen Erziehung, wenn diese als gelungen bezeichnet werden könnte. Um eine solche Erziehung aber bewerten zu können, müssen wir mehr darüber wissen, was ›gelungen‹ bedeuten könnte. Dies gilt es im folgenden näher auszuführen.

Ich vertrete hier einen Ansatz, der sich als Entwicklungspädagogik³ versteht und davon ausgeht, daß Entwicklung das Ziel der Erziehung ist. Nun ist aber Ent-

wicklung ein viel zu weiter Begriff und bedarf einer näheren Präzisierung, was genau darunter zu verstehen ist und auf welche Persönlichkeitsbereiche er sich bezieht. Nehmen wir die vier genannten Aspekte einer gelungenen Verständigung – Sprache, Kognition, Moral und Ich-Stabilität –, dann schlägt die Entwicklungspädagogik für jeden dieser Bereiche eine Theorie vor, die die Ausbildung zu einer autonomen, d. h. selbstbestimmten Persönlichkeit beschreibt, und an der auch die Praxis der Erziehung gemessen werden kann. Für die Beantwortung der anstehenden Frage – wie erzogen werden kann und muß, um zu gewaltfreien Konfliktlösungen in Problemsituationen fähig zu sein – werde ich mich im folgenden auf den Aspekt der Moral beschränken und nur am Rande auf die Bedingungen einer kognitiven bzw. sozial-kognitiven Autonomie eingehen. Als prominente Theorie der moralischen Entwicklung entscheide ich mich für den Ansatz des amerikanischen Erziehungswissenschaftlers und Psychologen Lawrence Kohlberg⁴, der aus philosophischer, entwicklungspsychologischer und pädagogischer Sicht einen bedeutenden Beitrag zu Fragen der Moral geleistet hat.

1. Kohlbergs Ansatz der moralischen Entwicklung

Was Kohlberg unter Moral versteht, läßt sich am besten an einer Dilemma-Situation erklären, in der zwei gleichwertige soziale Normen sich gegenüberstehen und man sich zwischen diesen entscheiden muß. Bedeutsam für die Beurteilung der moralischen Qualität ist nicht die dabei getroffene Entscheidung, also der Inhalt, sondern die Begründung derselben (Warum man etwas machen sollte). Das bekannteste Beispiel ist das Heinz-Dilemma, eine Geschichte, in der die Frau eines Mannes namens Heinz

lebensgefährdend an Krebs erkrankt ist. Nur ein Medikament, welches ein Apotheker in der gleichen Stadt entwickelt hat, könnte ihr Leben retten. Da der Apotheker es nicht umsonst hergeben will und Heinz nicht genügend Geld aufbringen kann, überlegt er, in die Apotheke einzubrechen. In dieser Situation muß zwischen dem Wert des Lebens der Frau und dem Wert des Eigentums des Apothekers entschieden werden.

Für das moralische Urteil ist nun bedeutsam, wie die jeweilige Entscheidung zwischen den beiden rivalisierenden Werten begründet wird. Kohlberg konnte in seinen empirischen Untersuchungen nachweisen, daß die Art und Weise der Begründung im Laufe der menschlichen Entwicklung sich verändert und jede Veränderung eine neue moralische Struktur darstellt. Diese Entwicklung läuft demnach in einer Stufenfolge ab. Danach lassen sich drei Ebenen mit jeweils zwei Stufen, also insgesamt sechs Stufen der Entwicklung unterscheiden. Sie sind in folgendem Schaubild vorgestellt.

Entwicklungsstufen des moralischen Urteils nach Lawrence Kohlberg

präkonventionelle Ebene <i>Stufe 1: Heteronome Moral</i> <i>Stufe 2: Individualistische, instrumentelle Moral</i>
konventionelle Ebene <i>Stufe 3: Interpersonal normative Moral</i> <i>Stufe 4: Sozialsystemorientierte Moral</i>
postkonventionelle Moral <i>Stufe 5: Moral der Menschenrechte und der sozialen Wohlfahrt</i> <i>Stufe 6: Moral der universalisierbaren, reversiblen und präskriptiven allgemeinen ethischen Prinzipien</i>

Auf der *präkonventionellen Ebene* richtet sich das moralische Urteil an konkreten sozialen Beziehungen aus, die dazu führen, daß man entweder sein Urteil über einen moralischen Sachverhalt danach ausrichtet, ob die in Frage stehende Handlung bestraft bzw. belohnt wird (Stufe 1), oder ob sie unter einem Tauschprinzip gesehen werden kann: Tust du mir etwas Gutes, tue ich dir auch etwas Gutes (Stufe 2).

Die *konventionelle Ebene* unterscheidet in der Bewertung moralisch relevanter Fragen entweder eine Orientierung an der konkreten sozialen Gruppe (Stufe 3) oder an dem Gesellschaftssystem (Stufe 4). Auf der Stufe 3 wird zudem sklavisch an Gesetzen festgehalten (law-and-order-Denken), ohne deren regulierende Funktion zu befragen, wie etwa auf der Stufe 4.

Auf der *postkonventionellen Ebene* wird dagegen ein Standpunkt eingenommen, der über die Gesellschaft hinausragt und nach den Prinzipien fragt, die hinter den Gesetzen stehen (Stufe 5), bzw. universale Prinzipien (das Leben ist das höchste Gut) oder auch Verfahren zur Bewertung moralisch relevanter Entscheidungen heranzieht (Stufe 6: Ideale Rollenübernahme).

Die Figur der »Idealen Rollenübernahme« auf der Stufe 6 besagt, daß ein gerechtes Urteil dann vorliegt, wenn der urteilende Mensch sich erstens in die Perspektive aller an der moralisch relevanten Situation beteiligten Personen versetzt und dabei alle Ansprüche, Rechte und Pflichten derselben in Betracht zieht und gegeneinander abwägt. Zweitens muß das Subjekt sich dann vorstellen, daß es nicht wüßte, welche Person es selbst in dieser Situation wäre, wenn das Urteil allgemein gelten soll. Drittens muß dann das Urteil in Übereinstimmung mit diesen beiden genannten Schritten gefällt werden.

Die Fähigkeit dazu wird von Kohlberg Reversibilität genannt. Sie stellt im gerechten Urteil also sicher, daß alle

Perspektiven der beteiligten Personen angemessen berücksichtigt werden. Der Aspekt der Universalisierbarkeit unterstreicht dabei, daß das getroffene Urteil eine allgemeine Geltung bekommt. Dies tritt in der Frage zum Vorschein, die das urteilende Subjekt sich stellen muß: »Was wäre, wenn jeder so handeln oder diesem Prinzip folgen würde?« Erst die Kombination von allen drei Aspekten macht jedoch das moralische Urteil aus. Dieses ließe sich in den Imperativ fassen: »Versetze Dich in alle an der moralischen Situation beteiligten Perspektiven und fälle unter Abwägung aller Ansprüche der Beteiligten ein Urteil, welches normative Kraft bekommen könnte!«

Nach Kohlberg durchschreiten nun alle Menschen in ihrer Denkentwicklung – unabhängig von Kultur, Gesellschaft und historischem Zeitpunkt – diese Stufen in der angegebenen Reihenfolge, wobei jedoch je nach Kultur- und Gesellschaftssystem nicht immer die höchste Stufe erreicht wird. Im Gegenteil: Wie empirische Studien zeigen, befinden sich die meisten Erwachsenen der westlichen Industriegesellschaften auf den Stufen 3 und 4. Dies deutet aber nur darauf hin, daß die gesellschaftlichen Bedingungen das Erreichen der höchsten Ebene bisher nicht zulassen. Aus moralpädagogischer Sicht ergibt sich daraus die Notwendigkeit, die Bedingungen zur Erreichung höherer Stufen zu verbessern. Kohlberg⁵ hat in seinen Arbeiten dazu drei konkrete Bereiche benannt, durch die die Entwicklung des moralischen Bewußtseins gefördert werden kann: die Möglichkeit zur Rollenübernahme, der kognitiv-moralische Konflikt und die gerechte Atmosphäre.

Der erste Ansatz, die Bereitstellung von *Möglichkeiten zur Rollenübernahme*, fördert die Fähigkeit des sich entwickelnden Menschen, sich in verschiedene Perspektiven hineinversetzen zu können. Dies kann zum Beispiel durch die Möglichkeit zur Teilnahme an einer Diskussion, einer

Dialogsituation, einer familialen Kommunikation, die Argumentation verlangt, an einer Freundschaftsgruppe sowie an sozialen Institutionen sein. Alle diese Situationen erfordern zur sinnvollen Teilhabe einen Perspektivenwechsel heraus und verlangen ein Sich-Hineinversetzen in die Position des oder der anderen. Diese Fähigkeit ist ja als ein wesentlicher Bestandteil des moralischen Urteils oben ausgezeichnet worden.

Am meisten erprobt wurde bisher der zweite Ansatz, nämlich die *Auslösung kognitiv-moralischer Konflikte*. Er wird auch der Stimulierungsansatz genannt und wurde vor allem an Schulen, aber auch in Gefängnissen durchgeführt. Im Unterricht werden dazu moralische Dilemmata diskutiert, die ebenso wie das schon beschriebene Heinz-Dilemma aufgebaut sind. Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, zu dem im Dilemma angelegten moralischen Konflikt Stellung zu nehmen. Es hat sich nun gezeigt, daß eine moralische Entwicklung bei den Schülerinnen und Schülern dann gefördert werden kann, wenn in diesen Diskussionen unterschiedliche Argumentationsstufen aufeinandertreffen. Dies ist dann etwa der Fall, wenn in der Klasse Kinder mit Stufe 2- sowie auch mit Stufe 3-Begründungen vorhanden sind. Sind die Argumentationen der Kinder jedoch sehr einheitlich, dann kann der Lehrer bzw. die Lehrerin durch eine eigene Argumentation höhere Moralstufen in die Diskussion einbringen. Diese leicht höheren Stufen scheinen bei den Kindern mit niedrigeren Stufen einen kognitiv-moralischen Konflikt auszulösen, der die Schwäche der eigenen Argumentation gegenüber einer der höheren Stufe ahnen läßt. Der Mensch wird dadurch gezwungen, sich mit dieser »besseren« Begründung auseinanderzusetzen und sie möglicherweise als die angemessenere anzuerkennen. Das kann dann zu einer Weiterentwicklung im moralischen Urteilen führen.

Der dritte Ansatz betrifft die *gerechte Atmosphäre* in Institutionen. Kohlberg hatte die Erfahrung gemacht, daß die beiden ersten Methoden allein nicht ausreichten und das Modell der »Gerechten Gemeinschaft« entwickelt. Dieses Modell versucht durch die Schaffung einer Atmosphäre von Gleichheit und Gerechtigkeit sowie der Selbstsetzung von sozialen Regeln und deren Achtung ein hohes Niveau des moralischen Bewußtseins hervorzurufen. Kohlberg hat diesen Ansatz vor allem für die Schule ausgearbeitet und auch dort erprobt. Wesentliches Kennzeichen einer gerechten Atmosphäre ist jenes Element, welches »partizipatorische Demokratie« genannt wird: »In der partizipatorischen Demokratie gelten als Hauptnorm die Partizipation oder die kollektive Verantwortung der Gesellschaft für das Wohlergehen der einzelnen Schüler und die Verantwortung des einzelnen Schülers gegenüber der und für die Gemeinschaft«⁶. Der Ansatz unterstellt, daß das soziale Leben in einer solchen Gruppe für die moralische Entwicklung eine stimulierende Funktion erhält. Mit der Einführung dieses Ansatzes hat Kohlberg auch seine Einführung der Moral als Gerechtigkeit um den wichtigen Aspekt der Verantwortung erweitert. Die Beteiligung an einer gerechten Gemeinschaft *erfordert* nicht nur Verantwortungsbewußtsein, sondern *fördert* es.

Entscheidend an dem Ansatz von Kohlberg ist, daß die moralische Urteilsfähigkeit nicht in Form klarer didaktischer Konzepte hervorgerufen werden kann, sondern ein Entwicklungsphänomen ist, welches sich in der sozialen Auseinandersetzung bildet. Man kann den Jugendlichen nicht beibringen, wie auf der Stufe 5 oder gar 6 zu denken; das Denken muß sich »einstellen«. Die Pädagogik muß dazu die angemessenen Bedingungen beitragen, wie sie in den vorangegangenen drei Ansätzen vorgestellt wurden.

Ich greife nun im folgenden das Konzept von Lawrence Kohlberg auf. Die Kohlbergsche Theorie der moralischen

Entwicklung kann – wie gezeigt wurde – als ein prominenter Ansatz angesehen werden, der ein moralisch autonom handelndes Subjekt bestimmt. Nun gibt es einen kleinen Mangel an dem Ansatz von Kohlberg, der sich darauf bezieht, daß der Entwicklungsgedanke erst ab dem Alter von etwa zehn Jahren gilt. Das heißt, daß Kohlberg seine Theorie erst für Menschen ab diesem Alter empirisch gewonnen und auch erprobt hat. Für das Alter davor – also für Kinder bis zum zehnten Lebensjahr – verweist Kohlberg auf die Untersuchungen des Schweizer Psychologen Jean Piaget, der in seinem Buch »Das moralische Urteil beim Kinde«⁷ von einer heteronomen Moral ausgeht, die das kindliche Denken bis ins Grundschulalter bestimmt, und eine sich daran anschließende autonome Moral beschreibt. Aber auch dieser Ansatz erscheint unzureichend, im Sinne von zu wenig differenziert, um das kindliche Denken zu erfassen. Ich werde deshalb im folgenden auf zwei neuere Ansätze Bezug nehmen, die sich, in der Tradition der sozial-kognitiven Forschung stehend, mit dem kindlichen Denken in früher und mittlerer Kindheit beschäftigen.

2. Sozial-kognitive und moralische Entwicklung von Kindergartenkindern

Wie schon gezeigt wurde, ist die soziale Perspektivenübernahme eine wesentliche, aber nicht hinreichende Voraussetzung, um ein moralisches Urteil zu fällen. Der amerikanische Entwicklungspsychologe Robert Selman hat sich in seinen Arbeiten der Beantwortung der Frage gewidmet, wie sich die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme entwickelt und ausdifferenziert und wie sie sich in verschiedenen Bereichen des sozialen Wissens (z. B. Freundschaft, Autorität) ausprägt. In einer Vielzahl von empirischen Studien hat Selman⁸ die Entwicklung dieser

Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme untersucht und ein Modell qualitativer Veränderungen dazu vorgestellt. Er unterteilt die Entwicklung in verschiedene Niveaus, die sich qualitativ voneinander unterscheiden.

Auf einem ersten Niveau, der egozentrischen Perspektivenübernahme, kann noch nicht zwischen der Perspektive, die man selbst einnimmt, dem Selbst und der eines anderen, unterschieden werden. Das Kind versteht noch nicht, daß andere eine soziale Situation anders sehen können, als es selbst dies tut. Erst auf dem zweiten Niveau, der subjektiven Perspektivenübernahme, werden anderen eigene Gefühle und Gedanken zugesprochen, aber eine Wechselseitigkeit der Perspektive wird noch nicht erkannt. Diese Fähigkeit wird erst auf dem nächsten Niveau, das der selbstreflexiven Perspektivenübernahme, erreicht. Der sich entwickelnde Mensch ist in der Lage, über eigene Gedanken und Gefühle nachzudenken; die von einem anderen eingenommene Perspektive kann erschlossen werden. Es fehlt aber die Fähigkeit, gleichzeitig die eigene Perspektive und die eines anderen einzunehmen und miteinander zu koordinieren. Auf dem letzten Niveau, dem der wechselseitigen Perspektivenübernahme, kann die Perspektive einer dritten Person, eines Beobachters, übernommen werden. Nun wird auch die eigene Perspektive und die eines anderen gleichzeitig miteinander koordiniert.

Ausgehend von diesen Niveaus der sozialen Perspektivenübernahme hat Selman weiterhin verschiedene Bereiche des sozial-kognitiven Denkens untersucht⁹. Es sind Bereiche der Entwicklung des interpersonalen Verstehens in bezug auf das Individuum, auf Freundschaft, auf Gleichaltrige und auf Eltern-Kind-Beziehungen. Auch hier konnte Selman eine Entwicklungslogik in jedem dieser Bereiche ausmachen, die von einer sehr egozentrischen zu einer soziozentrischen Perspektive sich veränder-

ten. Innerhalb der einzelnen Konzepte differenziert Selman nochmals hinsichtlich bedeutsamer Aspekte für den jeweiligen Bereich. So läßt sich der Freundschaftsbegriff unter den Aspekten der Bedingungen von Freundschaft, ihrer Auflösung sowie ihrer Beibehaltung in Konfliktfällen sehen. In der Tabelle 1 sind die Entwicklungsstufen der Perspektivenübernahme sowie des Verständnisses von Freundschaft zusammengefaßt.

*Tabelle 1:
Niveaus und Stufen sozial-kognitiver Entwicklung
nach Selman*

Perspektivenübernahme	Freundschaft
<i>Niveau 0</i>	<i>Stufe 0</i>
Undifferenzierte und egozentrische Perspektivenübernahme	Enge Freundschaft als momentane physische Interaktion
<i>Niveau 1</i>	<i>Stufe 1</i>
Differenzierte und subjektive Perspektivenübernahme	Enge Freundschaft als einseitige Hilfestellung
<i>Niveau 2</i>	<i>Stufe 2</i>
Selbstreflexive/Zweite Person- und reziproke Perspektivenübernahme	Enge Freundschaft als Schönwetter-Kooperation
<i>Niveau 3</i>	<i>Stufe 3</i>
Dritte Person- und gegenseitige Perspektivenübernahme	Enge Freundschaft als intimer gegenseitiger Austausch
<i>Niveau 4</i>	<i>Stufe 4</i>
Tiefenpsychologische und gesellschaftlich-symbolische Perspektivenübernahme	Enge Freundschaft als Autonomie und Interdependenz

Warum werden diese Entwicklungsstufen so ausführlich dargestellt? Das Wissen um die Entwicklungsabfolge im Denken der Kinder hilft, Probleme in der Kooperation und Kommunikation angemessen abzuschätzen. Wenn etwa Kinder Unverständnis für den Willen von anderen zeigen, dann läßt sich dies aus der Perspektive von Selman als die Unfähigkeit bezeichnen, den anderen einen eigenen Willen zuzuschreiben, wie es das Niveau 0 kennzeichnet. Auch aus den Stufenbeschreibungen zur Entwicklung des Freundschaftsbegriffs wird deutlich, daß manche Problemlösungen im Kindergarten gar nicht anders erwartbar sind, da Kinder in ihrem Denken noch gefangen sind und beispielsweise andere nur als Freunde ansehen, wenn sie auch lieb zu ihnen sind. Um in Konflikten angemessen eingreifen zu können, ist das Wissen um diese Stufen notwendig.

Eine ähnliche Entwicklungsabfolge wie Selman hat der ebenfalls aus den USA stammende Entwicklungspsychologe William Damon¹⁰ für das moralische Argumentieren bei jüngeren Kindern festgestellt. Er ging in seinen Studien auch von Geschichten aus, die er Kindern vorlegte und nach ihren Entscheidungen sowie Begründungen für diese Entscheidungen fragte. Diese Geschichten drehen sich um ein moralisches Problem in der Beziehung zwischen Kindern; es sind ähnliche Dilemmata, die auch schon Kohlberg in seinen Studien verwendete. Von Damon wurden Situationen ausgesucht, in die sich Kinder gut hineinversetzen können und auch aus ihrer Alltagswelt her kennen. Folgende Geschichte ist typisch für Damons Forschungen:

»Eine Lehrerin läßt in einer Schulklasse die Kinder mit Buntstiften Bilder malen. Sie dachte anschließend, die Bilder wären so gut, daß die Klasse sie auf dem Schulfest verkaufen könnte. Die Kinder finden die Idee gut und verkaufen ihre Bilder an die Eltern und andere Mitschüler.

men, daß schon jüngere Kinder eine moralische Urteilsfähigkeit ausbilden, die versucht, den Situationen gerecht zu werden. Neben diesen mehr kognitiven Fähigkeiten spielen aber auch noch andere Aspekte eine Rolle, wie ich schon aufgezeigt habe. Sie alle sollen nun zu Überlegungen gebündelt werden, die einen Ansatz für eine Erziehung im Kindergarten aufzeigen, in dem die Grundlagen einer moralischen Persönlichkeit gelegt werden.

Eine wichtige Vorbemerkung ist aber noch zu machen, bevor ich in die Beschreibung der Ansätze einsteige. Man darf sich nicht der Illusion hingeben, mit pädagogischen Programmen gezielt Menschen ändern zu können. Pädagogisches Handeln vollzieht sich nicht nach einfachen Ursache-Wirkung-Schemata, sondern muß als eine komplexe Wechselwirkung zwischen der erziehenden Person und Umwelt bzw. Erzieher gedacht werden. In diese Komplexität geht eine Vielzahl von Faktoren ein, die nicht steuerbar sind. Wenn also pädagogische Programme nicht das erfüllen, was man sich von ihnen verspricht, so muß dies nicht am Programm liegen. Vielmehr dürften dann andere Faktoren zeitweise einen größeren Einfluß haben, als man selbst wahrhaben will. Wenn man sich von der Vorstellung eines pädagogischen Kausalverhältnisses löst, werden die Erwartungen auch nicht so hochgesteckt, und bei Nichterfüllung sind dann die Enttäuschungen nicht so groß. Auf unser Thema bezogen soll dies heißen, daß das im folgenden empfohlene Programm eine Grundlage für eine gewaltfreie Persönlichkeit bieten, aber nicht garantieren kann.

Drei Ansätze kennzeichnen das pädagogische Programm:

- a) die Beziehung zwischen Erzieherinnen und Kindern
- b) die pädagogische Atmosphäre im Kindergarten
- c) die Förderung sozial-kognitiver bzw. moralischer Fähigkeiten.

Intentionen und Zielstellung der jeweiligen Ansätze sollen kurz skizziert werden, um dann im nächsten Abschnitt Beispiele für die pädagogische Arbeit aufzuzeigen.

Zu a)

Der erste Aspekt, der die Beziehung zwischen Erzieherin und den Kindern betrifft, ist ein so grundlegender, daß man ihn eigentlich nicht gesondert thematisieren müßte. Da aber in den Umgangsformen von Erzieherinnen mit ihren Kindern doch etwas im argen liegt, erscheint mir ein Aufgreifen notwendig. Hierbei handelt es sich vor allem um die Art und Weise, wie Kinder angesprochen, wie sie in ihrer Persönlichkeit ernstgenommen und wie auf ihre Interessen, Bedürfnisse und Themen eingegangen wird. Wichtig ist, den Kindern das Gefühl zu geben, daß alle gleich behandelt werden und niemand wegen seines Äußeren, seiner Herkunft oder seiner Eigenheiten benachteiligt wird. Manchmal geraten Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten schnell in eine Position, in der sie als ›Störer‹ abgestempelt werden. Aus dieser Position heraus sind dann diese Kinder gezwungen, sich ihre Anerkennung über dieses Verhalten herzustellen. Dabei wäre es geschickter und der Stärkung der Persönlichkeit des Kindes angemessener, in der Auseinandersetzung mit ihm, besonders seine Stärken und weniger die Schwächen zu betonen. Dadurch wird eine Beziehung gestiftet, in der sich das Kind trotz seiner Schwierigkeiten ganz angenommen und akzeptiert fühlen kann. Verhindert wird mit dieser Einstellung, daß das Kind zu Handlungsstrategien greifen muß, die leicht in jene Formen fallen, die als Gewalttätigkeiten beschrieben werden. So können sich viele dieser Kinder nur einer Aufmerksamkeit von anderen und vor allem der Erzieherin versichern, wenn sie entweder anderen Kindern das Spiel kaputtmachen oder sie schlagen.

Bei diesem Ansatz kommen auch die oben vorgestellten

Entwicklungskonzepte zum Tragen. Ein Kind, welches sich noch auf dem egozentrischen Niveau der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme befindet, wird man nicht für eine Problemlösung verantwortlich machen dürfen, bei der der eigene Wille des Kindes im Vordergrund steht. Vielmehr sind Argumentationen angebracht, in denen das Verständnis für die Perspektive des anderen betont wird. Dabei wird dem Kind eine Perspektive vermittelt, die genau ein Niveau über seinem eigenen liegt. Dies soll stimulierend für die eigene Entwicklung wirken. Wichtig erscheint aber auch, durch solche Kenntnisse der Entwicklungsbedingungen dem kindlichen Denken gerechter zu werden und damit auch das Kind mehr als Person zu respektieren. Es geht also nicht darum, das »störende« Kind als Störer zu etikettieren, sondern Verständnis für seine Perspektive zu gewinnen.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist das Eingehen auf die Kinder mit ihren Wünschen und Themen¹¹. Dies betrifft vor allem ihre Erlebnisse und Erfahrungen im Umgang mit elektronischen Medien, wie dem Fernsehen, Video, aber auch den Video- und Computerspielen. Obwohl diese heute einen Großteil der kindlichen Lebenswelt ausmachen, müssen sie im Kindergarten draußen bleiben, dürfen nicht in die dortige Lebenswelt eingebracht werden. Häufig wird ein Verbot ausgesprochen, Medienfiguren in den Kindergarten mitzubringen, oder dies darf nur an einem Tag in der Woche geschehen. Eine oftmals festzustellende Reaktion ist auch das Mißbilligen von solchen Figuren oder Medienerlebnissen in dem Sinne, daß man diese abwertet (»Mit solchen ekeligen Figuren spielst du?« oder »Solche Filme sind aber nichts für dich!«). Es soll hier nicht dem prinzipiell alles Erlauben das Wort geredet werden, sondern ich plädiere für eine pädagogische, d. h. offene Einstellung zu den kindlichen Erfahrungen und Erlebnisweisen. Wenn sie eine Medienfigur mit in

den Kindergarten bringen oder von einem Fernsehfilm erzählen, dann wollen sie damit mehr ausdrücken, als nur etwas zeigen oder erzählen. Wie wir aus der neueren medienpädagogisch orientierten Medienforschung wissen, drücken sich in Medienvorlieben von Kindern innere Themen aus, die mit Hilfe von Mediengeschichten bewältigt werden¹². Wenn wir den Kindern die Möglichkeit verbauen, ihre Probleme mit Hilfe von Medienfiguren bzw. -spielen auszudrücken, verbauen wir ihnen einen möglichen Weg der Bewältigung. Die Unterdrückung solcher Intentionen kann ebenso wie im vorigen Beispiel zur Verschiebung führen, die sich dann in Gewalttätigkeiten ausdrücken könnte, als einer Form unter vielen anderen möglichen. Mit den bisher aufgeführten Formen des Umgangs von Erzieherinnen mit den ihnen anvertrauten Kindern kann eine wichtige Basis geschaffen werden, die zu einem Klima oder einer Atmosphäre im Kindergarten führt, in der sich die Kinder wohl- und akzeptiert fühlen. Damit wäre eine wichtige Bedingung für eine Erziehung geschaffen, die die Kinder dazu führt, nicht nach gewaltbezogenen Lösungen bei Kooperations- bzw. Kommunikationsschwierigkeiten zu greifen.

Zu b)

Mit dem Begriff Atmosphäre oder Klima ist auch schon ein weiterer wichtiger Punkt angesprochen, der sich als eine wesentliche Bedingung für eine positive moralische Entwicklung anbietet. Denn wie schon bei dem Ansatz von Kohlberg angemerkt wurde, sind soziale Interaktionen eine wesentliche Bedingung für die Konstitution von Moral. Wie lassen sich solche Grundlagen herstellen? In dem Ansatz von Kohlberg wird von einer gerechten Gemeinschaft gesprochen, in der alle Beteiligten die Regeln ihres Zusammenlebens bestimmen und dabei keiner Gruppe eine besondere Vormachtstellung zukommt. Die

Idee dabei ist, daß durch eine solche Beteiligung, die Kohlberg auch als eine »partizipatorische Demokratie« bezeichnet, ein Verantwortungsgefühl bzw. -bewußtsein für moralische Regeln bei allen Beteiligten hervorgerufen wird, welches dazu führt, daß nur solche Regeln aufgestellt werden, die gerecht sind, denen sinnvoll gefolgt werden kann und deren Einhaltung von allen akzeptiert wird. Der Kohlbergsche Ansatz wurde in erster Linie für die Schule entwickelt, aber auch in Gefängnissen erprobt. Ich meine, daß sich aber auch schon im Kindergarten ein solches Konzept entwickeln läßt, in dem Kinder bei der Aufstellung und Einhaltung von Regeln beteiligt werden.

Zu c)

Mein letzter Vorschlag bezieht sich auf die Stimulierung der sozial-kognitiven bzw. moralischen Entwicklung der Kinder. Ebenso wie in dem Ansatz von Kohlberg muß auch bei den beiden Ansätzen von Selman und Damon eine Förderung der Entwicklung durch Stimulation durch moralische Dilemmata angenommen werden. Die entsprechenden Situationen müssen jedoch auf das kindliche Denken bezogen sein und dürfen es nicht in dem Sinne überfordern, daß versucht wird, gleich die höchste Stufe der Entwicklung zu erreichen. Vielmehr hat sich gezeigt, daß die Argumentationen und Problemlösungen der Dilemmata eine Stufe höher als das kindliche Denkniveau angesiedelt sein sollten, um eine optimale Stimulierung zu erreichen. Eine wesentliche Voraussetzung für eine Behandlung solcher Dilemma-Geschichten sind Rollenspiele, die gerade im Kindergarten schon durchgeführt werden können. Was für diese Rollenspiele alles wichtig ist und wie Dilemmata-Diskussionen schon im Kindergarten durchgeführt werden können, wird in den anschließenden Beispielen aufgezeigt.

Insgesamt sollen die unterbreiteten Vorschläge helfen,

bei den Kindern eine moralische Sensibilität zu entwickeln, die es ihnen im Zusammenhang mit ihrer moralischen Entwicklung ermöglicht, eine Person zu werden, die die eingangs geschilderten Fähigkeiten vorweisen kann, in Sozialbeziehungen kompetent Verständigung herbeizuführen und Probleme zu lösen. In diesem Sinne sollte das Thema des vorliegenden Buches – »Mit Gewalt leben« – bald überflüssig werden.

4. Beispiele¹⁵

Rollenspiele zur Perspektivenübernahme

Rollenspiele zur Perspektivenübernahme sind eine wichtige und notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für die moralische Entwicklung. Sie werden zwar im Kindergarten häufiger durchgeführt, sollten aber in dem hier beabsichtigten Ansatz um einige Aspekte erweitert werden. Wichtig ist, mit den Kindern die Absicht des Rollenspiels zu besprechen: Sie sollen lernen, sich in die Position von anderen zu versetzen. Weiterhin muß die Auswahl der Mitspieler klar und transparent geregelt werden, so daß dadurch nicht neue Ungerechtigkeiten entstehen. Dies muß nicht heißen, daß alle Kinder zum Zuge kommen sollten. Man kann auch dafür Kinder auswählen, die sonst entweder nicht oder kaum mitmachen, oder man wählt gezielt Kinder aus, denen es schwer fällt, die Perspektive von anderen einzunehmen. Nur muß den Kindern die Auswahlregel deutlich gemacht werden. So kommt mal jemand dran, den die Erzieherin auffordert und nicht, der sich zuerst meldet. Auch ist es manchmal notwendig, zögerlichen Kindern eine Unterstützung anzubieten. Man stellt sich zum Beispiel hinter sie und legt eine Hand auf ihre Schulter, um ihnen Sicherheit zu geben.

Nach den Rollenspielen sollte darüber gesprochen werden, wie man in der jeweiligen Position gefühlt hat und was man glaubt, was die anderen gefühlt haben. Diese Gespräche müssen mit Geduld und ohne Zeitdruck geführt werden. Vor allem jüngeren Kindern muß die Möglichkeit gegeben werden, sich erst einmal zu sammeln und nach einer gewissen Zeit über ihre Erfahrungen zu reden.

Im folgenden soll eine Geschichte für ein solches Rollenspiel vorgestellt werden¹⁴.

»Karin und Bettina sind beste Freundinnen. Sie kennen sich schon sehr lange und spielen auch fast immer miteinander. Eines Tages zieht Susanne in der Nachbarschaft neu ein. Als Karin und Bettina vor ihrem Haus sind, geht Susanne zu ihnen, um mit ihnen zu spielen. Karin und Susanne verstehen sich gleich sehr gut und reden viel miteinander. Bettina dagegen scheint Susanne nicht zu mögen. Sie ist aber auch eifersüchtig, weil Karin sich mit Susanne so gut versteht und viel mit ihr redet. Als Susanne wieder nach Hause gegangen ist, spricht Bettina mit Karin über ihre Gedanken und Gefühle. Karin erwidert, daß Susanne doch nett sei und nur versucht, neue Freunde zu finden. Bevor sie auseinandergehen, fragt Bettina Karin noch, ob sie am Samstag zusammen Puppentheater spielen wollen. Karin freut sich und verspricht zu kommen. Am gleichen Abend ruft jedoch Susanne an und lädt Karin für Samstag zum Zirkus ein. Es ist die letzte Vorstellung, bevor der Zirkus die Stadt verläßt. Zur gleichen Zeit hatte sie sich aber mit Bettina verabredet. Karin weiß nicht, was sie machen soll: entweder mit Susanne zum Zirkus gehen und ihre beste Freundin allein lassen oder mit ihrer besten Freundin Bettina zusammenhalten und nicht die Einladung von Susanne annehmen.«

In der Gruppe werden nun drei Kinder ausgewählt, die die Geschichte nachspielen. Dabei wird den Kindern die

Entscheidung über den Ausgang überlassen. Im anschließenden Gespräch werden die Mitspielenden Kinder aufgefordert zu erzählen, wie sie sich nach der Entscheidung von Karin fühlen. Danach kann wiederum die Rollenspielerin von Karin gefragt werden, was sie zu den Gefühlen von den anderen meint. Die Kinder sind bei diesem Gespräch gezwungen, sich jeweils in die Perspektive der anderen zu versetzen. Außerdem läßt sich die Frage anschließen, was Freundschaften ausmacht, wie man sie anfängt und unter welchen Bedingungen sie auch wieder aufgelöst werden können.

Aus der Perspektive des Ansatzes von Selman können dabei folgende Antworten vorgebracht werden, die den Niveaus der Entwicklung des Freundschaftsbegriffs wie folgt zugeordnet werden können:

Karin: »Ich würde mich für Bettina entscheiden, da sie ja immer mit mir spielt und deswegen ja auch meine beste Freundin ist.« (Stufe 0)

Erzieherin: »Susanne könnte aber ja auch eine gute Freundin werden, wenn du erst einmal mit ihr spielst. Vielleicht kann sie dir auch manchmal helfen, wenn du mit irgendetwas nicht zurechtkommst.«

In diesem Beispiel versucht die Erzieherin die Stufe 0 des kindlichen Denkens aufzugreifen (Enge Freundschaft als momentane physische Interaktion), aber andererseits gleichzeitig Momente der Stufe 1 (Enge Freundschaft als einseitige Hilfestellung) zu betonen.

Ein anderes Kind würde sich gegen Bettina entscheiden:

Karin: »Ich würde die Einladung von Susanne annehmen, weil sie sehr nett ist. Mit der Bettina habe ich öfter mal Krach, dann ist man keine richtige Freundinnen.« (Stufe 2)

Erzieherin: »Aber mit der Bettina hast du dich doch gut verstanden, und ihr habt viele Geheimnisse miteinander

ausgetauscht. Da sollte man doch nicht so einfach eine gute Freundin ausschließen.« (Stufe 3)

Verstehen der Intentionen von anderen

Eine weitere wichtige Voraussetzung für die moralische Erziehung ist die Fähigkeit, die Absichten zu erkennen, die ein anderer mit seinem Handeln verbindet. Diese Fähigkeit ist, wie die Stufen bzw. Niveaus von Selman und Damon gezeigt haben, gerade bei den jüngeren Kindern nicht zu finden. Ihr Denken ist in dem Sinne egozentrisch, daß sie sich vorstellen, die anderen würden genauso wie sie selbst denken. Diese Perspektive führt natürlich dazu, daß man sich in Konfliktsituationen nicht in den anderen und sein Denken hineinversetzen kann. Piaget war einer der ersten Wissenschaftler, der sich dazu Gedanken gemacht und anhand von zwei Geschichten dieses Denken der Kinder aufzeigte. Es handelt sich um folgende zwei Situationen¹⁵:

1. *Geschichte*. Peter wird von seiner Mutter in die Küche gerufen. Beim Öffnen der Tür stößt er dabei fünf Tassen vom Tisch, die auf dem Boden zerbrechen.

2. *Geschichte*. Franz ist allein zu Hause und steigt in der Küche auf einen Stuhl, um von Süßigkeiten zu naschen. Dabei fällt eine Tasse vom Regal und zerbricht.

Piaget fragte nun Kinder, was denn schlimmer sei bzw. welches Kind mehr bestraft werden sollte. Die jüngeren Kinder sahen nur den angerichteten Schaden und meinten, daß jenes Kind mehr bestraft werden sollte, das mehr Tassen zu Bruch hat gehen lassen. Die Kinder konnten noch nicht die Absichten mit in ihre Beurteilung ziehen. Die älteren Kinder dagegen meinten, daß Franz mehr bestraft werden sollte, da er etwas Verbotenes getan habe, während Peter nichts für den Schaden konnte, da er ja nur dem Ruf seiner Mutter in die Küche gefolgt sei.

Mit Kindergartenkindern kann man nun ähnliche Geschichten besprechen und auch in Rollenspielen umsetzen. Für die Rollenverteilung und Besprechung der Geschichten gelten die gleichen Bedingungen wie schon im vorigen Abschnitt. Entscheidend ist aber, daß die Erzieherin in den Diskussionen über die Geschichten die Antworten der Kinder in ihrer Entscheidung respektiert und nicht ihre Sicht als die allein richtige einbringt. Vielmehr ist es ihre Aufgabe, die Kinder auf die unterschiedlichen Absichten der Handlungen aufmerksam zu machen, ohne sie aber in diese Perspektive zu drängen. Die Kinder müssen selbst erkennen, daß die Berücksichtigung der Intentionen eines Handelnden eine wichtige Perspektive ist, die bei moralischen Entscheidungen in Betracht gezogen werden muß.

Einige Beispiele für Geschichten, die mit den Kindern diskutiert werden können:

1. Beispiel:

Geschichte 1. Petra spielt mit anderen Kindern Fangen. Am meisten wurde sie abgeklatscht. Darüber hat sie sich sehr geärgert. Als sie das nächste Mal abgeklatscht wurde, schlug sie das andere Kind und traf dabei dessen Augen.

Geschichte 2. Susanne spielte mit anderen Kindern Fangen. Als sie versuchte, ein anderes Kind zu berühren, rutschte sie aus und fiel hin. Dabei streifte ihre Hand das Auge eines anderen Kindes, welches gerade an ihr vorbeigelaufen ist.

2. Beispiel:

Geschichte 1. Thomas radelte mit seinem Fahrrad auf dem Fahrradweg und versuchte, ganz nahe an die Autos zu kommen, ohne sie zu berühren. Dabei wackelte er doch so, daß er bei einem Auto mit seiner Lenkstange einen kleinen Kratzer in den Lack machte.

Geschichte 2. Marcel half seinem Vater, das Auto zu wa-

sehen. Während er den Wasserschlauch in seiner Hand hielt, drehte der Vater den Wasserhahn etwas stärker auf, so daß der Schlauch aus seiner Hand rutschte und die Düse an dem Auto einen großen Kratzer verursachte.

Die Geschichten lassen sich am besten durchführen, wenn man zuerst einen Stuhlkreis bildet, in dem über moralische Probleme gesprochen wird. Dazu können die Geschichten von Piaget verwendet werden. Anschließend werden die Beispielgeschichten vorgetragen. Man wählt Rollenspieler aus und läßt die Szenen nachspielen, um den Kindern das Problem anschaulich zu machen. Im Stuhlkreis wird dann über die Bewertung der Geschichten diskutiert. Die Antworten der Kinder dürfen nicht bewertet werden, etwa im Sinne »Das ist aber eine blöde Lösung« oder »Du bist ja ungerecht gegenüber dem einen Kind«. Vielmehr hat die Erzieherin darauf zu achten, daß die kindlichen Argumentationsniveaus, wie sie Damon beschrieben hat, erkannt werden und angemessen, im Sinne einer höheren Stufe, auf sie reagiert wird. Wichtig bei dem gesamten Gespräch wird es sein, den Kindern immer wieder deutlich zu machen, daß sie sich in den anderen hineinversetzen müssen. Dazu kann es auch notwendig werden, manche Szene nochmals im Rollenspiel durchzugehen und jenen Kindern genau die Rolle zu übertragen, in die sie sich schlecht hineinversetzen können.

Regeln in der Gruppe

Obwohl die Kindergartenkinder in ihrer moralischen Entwicklung ziemlich am Anfang stehen, haben sie doch schon ein gewisses Regelverständnis. Dies heißt, daß sie schon um die Bedeutung von Regeln wissen, aber dazu sehr unterschiedliche Vorstellungen entwickeln, wie die

Studie von Damon gezeigt hat. An dieses Regelverständnis läßt sich anknüpfen, wenn es darum geht, gemeinsam mit den Kindern Regeln für das Zusammensein in der Gruppe zu entwickeln. Ziel dieses Unternehmens ist, den Kindern die Verantwortlichkeit für ihre von ihnen selbst bestimmten Regeln deutlich zu machen. Dazu bedarf es von seiten der Erzieherin vor allem viel Geduld, Ausdauer und Aufmerksamkeit für die Kinder. Man darf sich nicht erhoffen, durch ein oder zwei Gespräche sofort ein anderes Klima in der Kindergruppe vorzufinden. Am besten dazu geeignet ist der Stuhlkreis, an dem in einem ersten Schritt nicht alle Kinder teilnehmen sollten. Dies läßt sich dann gut arrangieren, wenn zum Beispiel ein Teil der Gruppe gerade einer anderen Beschäftigung nachgeht oder Turnen hat. Die kleine Gruppe ist notwendig, um das Interesse und die Aufmerksamkeit der Kinder auf das Thema zu lenken. Bei einer großen Gruppe (ca. 20 Kinder) besteht die Gefahr, daß die jüngeren Kinder nicht konzentriert dem gemeinsamen Thema folgen können.

Ist der Stuhlkreis gebildet, sollte den Kindern deutlich gemacht werden, warum über Regeln des Umgangs in der Gruppe gesprochen wird. Dazu sind Beispiele aus der Gruppe heranzuziehen, die die zu lösenden Probleme veranschaulichen. So können die Kinder befragt werden, wann sie sich durch andere Kinder belästigt gefühlt haben, ihnen ungerechtfertigterweise Spielzeug weggenommen wurde oder auch Erzieherinnen ihnen gegenüber unfair waren. Diese Beispiele sind dann Ausgangspunkt für die Frage, was man besser machen will und wo Lösungen zu suchen sind. Auch hierbei erscheint es sinnvoll, mit den Kindern nicht nur auf einer kognitiven Ebene durch Darüber-Sprechen ein Problembewußtsein zu wecken, als ihnen vielmehr durch Rollenspiele bzw. Nachspielen der geschilderten Situationen auch affektiv und durch Rollenübernahme das Problem näherzubringen.

Da Kinder immer an die Regeln erinnert werden sollten, sie aber nicht lesen können, müssen die gemeinsam festgelegten Vereinbarungen symbolisch auf einer großen Wandzeitung festgehalten werden. Dies kann entweder in Form von Situationsbezeichnungen geschehen, oder man legt jeweils ein Symbol für eine Regel fest. Ersteres meint, daß etwa ein Kind mit einer Sprechblase gezeigt wird, welches neben einem anderen steht und zurückhaltend die Hand ausstreckt. Dies könnte bedeuten, daß man erst fragen soll, bevor man sich von einem anderen einfach etwas nimmt. Als Symbol für die gleiche Situation könnte etwa ein Mund verwendet werden.

Wichtig erscheint auch, mit den Kindern regelmäßig über die aufgestellten Regeln zu sprechen und mit ihnen über deren Sinn zu diskutieren. Die Kinder sollen dabei lernen, daß Regeln nicht etwas unumstößliches sind, sondern gemeinsam und sinnvoll mitunter verändert werden können.

Wie könnte ein solches Gespräch über gemeinsame Regeln in der Gruppe aussehen? Nehmen wir uns dazu das Problem vor, daß immer wieder einige Kinder anderen das Spielzeug wegnehmen, ohne vorher zu fragen, ob sie es haben können. Individuelle Ermahnungen haben bisher wenig gebracht bzw. nur kurzzeitige Effekte gezeigt. Dies sollte Anlaß sein, mit allen Kindern ein Gespräch darüber zu führen. Je nach Gruppengröße kann es jedoch erforderlich sein, das anstehende Thema erst einmal in einem kleinen Kreis zu besprechen. Dazu reicht es aus, mit 6-8 Kindern anzufangen. Das Gespräch könnte folgenden Verlauf haben:

Erzieherin: »Ich möchte mit euch mal darüber reden, was wir machen können, damit einige Kinder nicht immer traurig sind, wenn andere ihnen Spielzeug wegnehmen, mit dem sie gerade spielen.«

Petra: »Der Peter nimmt mir immer das rote Auto weg, das find' ich gemein!«

Peter: »Ich möcht' aber auch mal damit spielen. Immer hat es die Petra, ich bekomm' es nie!«

Erzieherin: »Seht ihr, genau darüber wollen wir mal reden, was man dann so macht, wenn zwei etwas gleichzeitig haben wollen. Sollte der Stärkere das Spielzeug bekommen?«

Fritz: »Ja, denn er möchte ja damit spielen.«

Claudia: »Nein, dann bekommen manche Kinder überhaupt nie ein Spielzeug, weil sie sich nicht wehren. Ich meine, daß die Susanne (die Erzieherin) sagen soll, wer das Spielzeug kriegt.«

Erzieherin: »Was macht ihr aber, wenn ich mal gerade draußen bin oder mich mit anderen Kindern beschäftige? Ich sehe ja auch nicht immer, wer das Spielzeug zuerst gehabt hat.«

Fritz: »Dann nehm' ich es mir einfach.«

Erzieherin: »Was würdest du aber machen, wenn dir jemand einfach dein Lieblingsspielzeug wegnimmt?«

Fritz schweigt.

Erzieherin: »Ich möchte euch vorschlagen, daß wir eine Regel dafür aufstellen, wie wir im Streit um Spielzeug uns verhalten sollen. Hat da jemand von euch eine Idee?«

Petra: »Man sollte dann miteinander reden, wenn man mit dem Spielzeug spielen will.«

Erzieherin: »Ja, das wäre eine gute Idee. Und wie sollte man miteinander reden?«

Petra: »Na ja, man kann dann sagen ›Du, ich möchte auch mal das Auto haben‹ und dann sag' ich ›Aber jetzt spiel ich damit, aber wenn ich fertig bin, dann geb' ich's dir‹.«

Erzieherin: »Ja, das heißt, wir fragen zuerst den anderen, und der muß uns dann sagen, wann er das Spielzeug

nicht mehr braucht. Was machen wir aber, wenn uns das Warten zu lange dauert?»

Claudia: »Da kann man dann ja sagen »Du darfst noch bis dann damit spielen und dann möcht' ich es haben.«

Erzieherin: »Da ihr noch nicht so genau die Uhr lesen könnt, schlage ich vor, daß wir dazu eine Sanduhr bauen. Die kennt ihr ja sicher vom Zähneputzen oder vom Eierkochen. Das ist ein kleines Glas, das in der Mitte dünn ist. Wenn man es auf den Kopf stellt, dann läuft der Sand nach unten. Wollen wir es so machen, daß, wenn einer ein Spielzeug haben will, der andere dann zu unserer Sanduhr geht, sie umdreht, und wenn der Sand durchgelaufen ist, bekommt der andere das Spielzeug. Wollen wir das mal ausprobieren, ja? Und in ein paar Wochen reden wir nochmal drüber, ob ihr alle damit zufrieden seid.«

Mit diesem Gespräch hat die Erzieherin zwar nicht das konkrete Problem gelöst, aber sie hat den Kindern einen Weg gezeigt, wie man Probleme und Konflikte gemeinsam lösen kann. Die Sanduhr vermittelt dabei eine notwendige Anschaulichkeit, die die Kinder benötigen. Wenn alle Kinder der Erzieherin zugestimmt haben, werden die Kinder auch eine gemeinsame Verantwortlichkeit für die Einhaltung dieser Regel erkennen. Damit übernehmen sie Verantwortung für etwas, was sie selbst aufgestellt haben. Dieser Aspekt – das konnte bei Kohlberg gezeigt werden – ist eine wesentliche Voraussetzung, um ein moralisches Bewußtsein zu entwickeln. Auch wenn die höchste Stufe erst im hohen Erwachsenenalter erreicht wird, sollte schon im Kindesalter damit angefangen werden.

Anmerkungen

- 1 JÜRGEN HABERMAS, *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt/Main 1981.
- 2 DETLEF GARZ, *Theorie der Moral und gerechte Praxis*. Wiesbaden 1989.
- 3 STEFAN AUFENANGER, *Entwicklungspädagogik. Die soziogenetische Perspektive*. Weinheim 1992.
- 4 LAWRENCE KOHLBERG, *Moral Development*. New York 1984.
- 5 Vgl. KOHLBERG 1984.
- 6 LAWRENCE KOHLBERG, *Der »Just Community«-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis*. In: F. Oser/R. Fatke/O. Höffe (Hrsg.): *Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung*. Frankfurt 1986, S. 27.
- 7 JEAN PIAGET, *Das moralische Urteil beim Kinde*. Stuttgart 1986.
- 8 ROBERT SELMAN, *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt/Main 1984.
- 9 Vgl. SELMAN 1984.
- 10 WILLIAM DAMON, *Die soziale Welt des Kindes*. Frankfurt/Main 1984.
- 11 Vgl. STEFAN AUFENANGER, *Zum pädagogischen Umgang mit den Medienerfahrungen der Kinder*. In: Stefan Aufenanger (Hrsg.): *Neue Medien – Neue Pädagogik. Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule*. Bonn 1992, S. 196–207.
- 12 Vgl. MICHAEL CHARLTON/KLAUS NEUMANN-BRAUN, *Medienrezeption und Identitätsentwicklung*. Tübingen 1990.
- 13 Einige der folgenden Beispiele sind entnommen: LARRY JENSEN, *That's not fair! Helping children make moral decisions*. Brigham 1977.
- 14 Diese Geschichte ist SELMAN 1984 entnommen.
- 15 Vgl. PIAGET 1984.

Literatur

- AUFENANGER, STEFAN: *Entwicklungspädagogik. Die soziogenetische Perspektive*. Weinheim 1992.
- AUFENANGER, STEFAN: *Zum pädagogischen Umgang mit den Medienerfahrungen der Kinder*. In: Aufenanger, Stefan (Hrsg.): *Neue Medien – Neue Pädagogik. Ein Lese-*

- und Arbeitsbuch zur Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule. Bonn 1992, S. 196-207.
- CHARLTON, MICHAEL/NEUMANN-BRAUN, KLAUS: *Medienrezeption und Identitätsentwicklung*. Tübingen 1990.
- DAMON, WILLIAM: *Die soziale Welt des Kindes*. Frankfurt/Main 1984.
- GARZ, DETLEF: *Theorie der Moral und gerechte Praxis*. Wiesbaden 1989.
- HABERMAS, JÜRGEN: *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt/Main 1981.
- JENSEN, LARRY: *That's not fair! Helping children make moral decisions*. Brigham 1977.
- KOHLBERG, LAWRENCE: *Der »Just Community«-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis*. In: Oser, F./Fatke, R./Höffe, O. (Hrsg.): *Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung*. Frankfurt 1986.
- KOHLBERG, LAWRENCE: *Moral Development*. New York 1984.
- PIAGET, JEAN: *Das moralische Urteil beim Kinde*. Stuttgart 1986.
- SELMAN, ROBERT: *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt/Main 1984.